

Entretextos

ATEMÁTICO
v. 24, n. 1

ISSN Digital: 2764-0809

ISSN Impresso: 1519-5392



Equipe editorial:

Editora chefe: Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras adjuntas: Eliane Lima, Patrícia Cardoso Batista, Rafaela Cristina Merli e Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli



ENTRETEXTOS

ENTRETEXTOS. Londrina, v. 24, n. 1, 2024.

Universidade Estadual de Londrina

Reitora:

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor:

Prof. Dr. Airton José Petris

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora:

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

Vice-Diretora:

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Coordenadora:

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Vice-Coordenadora:

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

Editora-Chefe:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras-Adjuntas:

Profa. Ma. Eliane Lima, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Rafaela Cristine Merli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Patrícia Cardoso Batista, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Vivian Campagnoli Bergantini Saviolli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Editora de *layout*:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editores de texto:

Ana Luiza Zambaldi, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Andre Costa Santos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Areta Belo, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Beatriz Greci, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Camila de Fátima Rosa, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Carla Giovana de Campos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Franciela Zamariam, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Gabrieli Rombaldi, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Inez Nerez, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
João Pedro Buzinello Michelato, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Juliana Machado de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Juliana Moratto, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Juliano Brambilla Neri, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Laura Marques Sobrinho, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Otávio Felipe Carneiro, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Rodolfo Igreja Palmieri, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
William Messias Pereira Secco, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Editoração da capa:

Patrícia Cardoso Batista

Foto da capa:

Arquivo pessoal de Patrícia Cardoso Batista

Normalização:

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência

Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

Conselho editorial:

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, Universidade Federal de Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. Alex Alves Egido, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Profa. Dra. Ana Suely Arruda Câmara Cabral, Universidade de Brasília, Brasil
Profa. Dra. Ângela Balça, Universidade de Évora, Portugal
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Profa. Dra. Bruna Carolini Barbosa, Universidade Federal do Acre, Brasil
Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Profa. Dra. Claudia Lopes Saito, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Prof. Dr. Clemilton Lopes Pinheiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Prof. Dr. Fabio André Cardoso Coelho, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Francisco Moreno Fernández, Universität Heidelberg, Alemanha
Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo, Universidade de Brasília, Brasil
Profa. Dra. Isabel Roboredo Seara, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Profa. Dra. Irene Maria F. Blayer, Brock University, Canadá
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil
Profa. Dra. Loredana Limoli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Lucia Rottava, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, Universidade de Taubaté, Brasil
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho, Universidade de Santo Amaro, Brasil
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes, Universidade de São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Sonia Pascolati, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, Universidade de Brasília, Brasil
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Comitê *ad hoc* (v. 24 n. 01/2024)

Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia
Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel
Prof. Dr. Alexandre Marcelo Bueno
Profa. Ma. Aline Netto Brum-Barreto
Profa. Ma. Ana Beatriz Simões da Matta
Profa. Dra. Ana Maria de Fátima Leme
Prof. Esp. Ana Vitória Gomes Moreira
Prof. Dr. André Conforte
Prof. Me. André Felipe
Prof. Me. Cicero Soares da Silva
Profa. Dra. Cintia Voos Kaspary
Profa. Dra. Cláudia Sordi
Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann
Prof. Dr. Diego Barbosa da Silva
Prof. Me. Eber Fernandes de Almeida Júnior
Prof. Dr. Eduardo Perioli Jr.
Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma
Profa. Ma. Elaine Teixeira
Prof. Me. Emanuelle de Souza Fonseca Souza
Profa. Dra. Gabriela Tornquist Mazzaferro
Profa. Dra. Gildete Cecília Neri Santos Teles
Profa. Dra. Giselle Cristina Smaniotto
Profa. Dra. Helen Cristina da Silva
Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva
Prof. Me. Kaique Kayonan Lopes Delfino
Profa. Ma. Karyn Cristine Cavalheiro
Profa. Ma. Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Prof. Esp. Lucas Röpke da Silva
Profa. Dra. Luciana Cristina da Costa Audi
Profa. Dra. Márcia Aparecida Silva
Prof. Me. Marcos Alexandre Fernandes Rodrigues
Prof. Me. Maurício Teixeira Mendes
Profa. Dra. Maria Alice Tavares
Profa. Dra. Maria Eugenia Batista
Profa. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu
Profa. Ma. Mariana R. F. Fantinelli Delecrode
Prof. Me. Nedson Antônio Melo Nogueira
Prof. Me. Otávio Felipe Carneiro
Prof. Dr. Regis José da Cunha Guedes
Profa. Dra. Renata Ferreira Costa
Profa. Dra. Rita Maria Ribeiro Bessa
Prof. Dr. Rosivaldo Gomes
Profa. Dra. Samantha de Moura Maranhão
Profa. Dra. Suélen Maria Rocha
Profa. Dra. Sylvia Lia Grespan Neves

Profa. Dra. Vanessa Cruz Mantoani
Profa. Dra. Virginia Sita Farias

Periodicidade:

Anual (até 2009)

Semestral (a partir de 2010)

ISSN (Impresso): 1519-5392

ISSN (Digital): 2764-0809

Indexado por/Indexado by:

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities

[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

[Google Acadêmico](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

Catálogo na publicação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Entretextos/

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .
– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)

E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

Letras – Periódicos. 2. Linguística - Análise do discurso –
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em
Estudos da Linguagem

CDU: 8



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA


Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970
Caixa postal: 6001
Tel. +55 (43) 3371 4624
entretextos@uel.br

A constituição axiológica do conto *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha


The axiological constitution of the short story *O reizinho mandão*, by Ruth Rocha

La constitución axiológica del cuento *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha


Thaiane Mileidi Klems Machado¹

 0009-0009-0058-2921

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo²

 0000-0003-2297-890X

Adriana Delmira Mendes Polato³

 0000-0002-8764-4217

RESUMO: A produção dos discursos é indissociável das axiologias sociais – conceito relacionado aos valores e ideologias de determinado grupo social, de certa esfera de criação ideológica, de dada época, numa dada sociedade, e que se concretizam nos enunciados por meio de uma determinada entonação social compartilhada, sempre valorativa (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2019, 2021; Medviédev, 2019). Nessa perspectiva, este trabalho, fundamentado na teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo, tem por objetivo compreender a constituição axiológica do conto *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha (2013). Para tanto, recuperam-se alguns conceitos essenciais da teoria dialógica, como contexto extraverbal, entonação e juízo de valor, e empreende-se a análise de fragmentos do conto para demonstrar como a narrativa suscita um posicionamento axiológico em relação a temas como poder e censura, nos anos da ditadura militar no Brasil, impelindo o leitor, na posição de sujeito constituído de seus próprios valores, em novo tempo e espaço, a ressignificar o conto, a questionar o seu entorno social e a ampliar sua consciência socioideológica.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo; axiologias; conto.

ABSTRACT: The production of discourses is inseparable from social axiologies – a concept related to the values and ideologies of a certain social group, of a certain sphere of ideological creation, of a given time, in a given society, and which are materialized in

¹ Mestre em Letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: ecpthaiane@hotmail.com

² Doutora em Letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

³ Doutora em Letras. Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Campo Mourão. E-mail: ampolato@gmail.com

statements through a certain shared social intonation, always evaluative (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2019, 2021; Medviédev, 2019). From this perspective, this work, based on the dialogical theory of Bakhtin and the Circle, aims to understand the axiological constitution of the short story *O reizinho mandão*, by Ruth Rocha (2013). To this end, some essential concepts of dialogic theory are recovered, such as extraverbal context, intonation and value judgment, and the analysis of fragments of the story is undertaken to demonstrate how the narrative raises an axiological position in relation to themes such as power and censorship in the years of the military dictatorship in Brazil, leading the reader, in the position of a subject constituted by their own values, in a new time and space, to give new meaning to the story, to question their social surroundings and to expand their socio-ideological awareness.

KEYWORDS: dialogism; axiologies; tale.

RESUMEN: La producción de discursos es indisoluble de las axiologías sociales –concepto relacionado con los valores e ideologías de un determinado grupo social, de una determinada esfera de creación ideológica, de una época determinada, de una sociedad determinada, y que se materializan en enunciados. a través de una determinada entonación social compartida, siempre valorativa (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2019, 2021; Medviédev, 2019). Desde esa perspectiva, este trabajo, basado en la teoría dialógica de Bajtín y el Círculo, tiene como objetivo comprender la constitución axiológica del cuento *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha (2013). Para ello, se recuperan algunos conceptos esenciales de la teoría dialógica, como el contexto extraverbal, la entonación y el juicio de valor, y se emprende el análisis de fragmentos del relato para demostrar cómo la narrativa plantea una posición axiológica en relación con temas como el poder y la censura en los años de la dictadura militar en Brasil, empujando al lector, en la posición de sujeto constituido por sus propios valores, en un nuevo tiempo y espacio, a dar un nuevo significado a la historia, a cuestionar su entorno social y a ampliar su conciencia socioideológica.

PALABRAS CLAVE: dialogismo; axiologías; cuento.

Considerações iniciais

Fundamentado nos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, este trabalho tem por objetivo compreender a constituição axiológica da obra literária *O reizinho mandão* (2013 [1978]), de Ruth Rocha, levando-se em conta que “todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 236, grifos do autor).

Emergente da esfera literária, que “reflete, em seu ‘conteúdo’, a totalidade do horizonte ideológico, do qual ela é parte” (Medviédev, 2019 [1928], p. 60), o conto, como um enunciado relativamente estável, entre os mais diversos existentes dentro dos campos de utilização da língua (Bakhtin, 2016 [1979]), constitui-se como representação de um recorte da vida cotidiana. Sendo assim, o conto “O Reizinho Mandão” (Rocha, 2013 [1978]), publicado em meio ao momento histórico brasileiro

de ditadura militar, constitui-se num projeto dizer sobre poder, política e sociedade, cuja dimensão linguística integra uma dimensão extraverbal, do que resulta a mobilização de valorações e respectivas concretizações entonacionais que conferem vida ideológica ao discurso. Nessa perspectiva, trazer à tona a constituição axiológica do conto significa (des)revelar embates sociais, históricos, políticos, culturais, da realidade viva e inerente da sociedade, a instigar um posicionamento mais crítico, questionador e consciente em relação aos fatos sociais e a gerar novas acepções sobre o mundo circundante.

O trabalho está organizado em duas seções. Na primeira, é discutida a tríade axiológica: o contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor. Na segunda, apresentam-se as análises das dimensões verbais e extraverbais do conto, que indissociavelmente mobilizam sentidos no discurso e possibilitam ao leitor, na interação com o texto, a ampliação da sua consciência socioideológica, tendo-se em vista que “a consciência só pode ser sociológica” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 97), nutre-se dos signos, cresce a partir deles.

Aspectos axiológicos da linguagem

Na perspectiva de Bakhtin e do Círculo, as palavras são signos ideológicos representativos de avaliações sociais consumadas entre interlocutores no enunciado. Tais avaliações constituem-se em valorações ancoradas em partidas ideológicas e servem à manifestação de posicionamentos axiológicos assumidos por sujeitos históricos situados e datados. Segundo Volóchinov,

(...) o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo da interação social (Volóchinov, 2021 [1929], p. 95).

É a partir dos signos que a realidade está sempre atravessada de palavras alheias, julgamentos de valor e acentos, pois “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade” (Volóchinov, 2021

[1929], p. 92). Assim, no processo de interação discursiva, os signos realizam duas operações simultâneas, refletem a realidade, ou seja, apontam para uma materialidade do mundo, mas o fazem sempre de modo refratado. Essa refração indica a possibilidade de um mesmo signo descrever a realidade por meio de diversas interpretações, a depender de como é constituída a consciência socioideológica dos sujeitos, considerando que “no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias” (Medviédev, 2019 [1928], p. 63).

Essa concepção de signo traz implicações na maneira como são concebidas as relações sociais na leitura de um conto, uma vez que são signos, palavras expressas, uma consciência realizada no meio ideológico. Os contos realizam-se como enunciados que, além de refletir e refratar a realidade de uma dada coletividade e época, também contribuem para a formação e ampliação de outras consciências individuais, a partir da interação social do leitor com o texto e o autor. Tanto leitor quanto autor trazem suas concepções de mundo, valores ideológicos, sociais e históricos que norteiam o modo como são construídos os sentidos. É esta interação que contribui para a consciência do leitor se nutrir e se ampliar, permitindo-lhe refletir e refratar os valores sociais.

Para os teóricos do Círculo, cada gênero discursivo tem seus próprios meios de apreender a realidade. O conto é um gênero discursivo pertencente à esfera da literatura que, por sua vez, ocupa um lugar de grande importância no meio ideológico. Nessa perspectiva, Medviédev (2019 [1928]) aponta que:

[...] assim como as artes plásticas ensinam o nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área de visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade (Medviédev, 2019 [1928], p. 198).

De outro modo, em visão consoante a do autor, Cortázar (2006) afirma que o conto é um gênero discursivo potente, pois em seu poder de síntese assemelha-se à fotografia, expurgando digressões para fora do estilo, o que gera uma tensão em torno dos valores mobilizados para tratamento do tema. Essa tensão é percebida no

todo de sua formulação discursiva, a formar uma bolha que explode ao final da leitura, gerando novas acepções no leitor acerca da temática tratada.

Diante disso, a partir do dialogismo, o conceito de axiologia é de suma importância para a compreensão dos sentidos produzidos na e a partir dos enunciados, sendo formado de três elementos conjugados, indissociados: o contexto extraverbal, o juízo de valor e a entonação. Segundo Volóchinov (2019 [1926], p. 283), o enunciado é constituído por duas partes indissociáveis, “uma verbal e outra extraverbal”. A parte verbal, formada das marcas linguísticas, sinais de pontuação, dentre outros, reflete as relações sociais. A parte extraverbal consiste nos fatores subentendidos aos enunciados, que condizem à situação sócio-histórica de sua produção, interlocutores, tema e avaliações sociais consumadas. Portanto, para que se chegue a sua compreensão, necessita-se da parte explícita que são os fatores verbais e da parte extraverbal que lhe dá sustentação.

O extraverbal, portanto, compreende o horizonte espacial e temporal, o conhecimento comum compartilhado e a avaliação comum da situação, o horizonte valorativo (Volóchinov, 2019 [1926]). Assim, o conjuntamente visto e o conjuntamente sabido se integram ao conjuntamente avaliado, permitindo que autor e leitor compreendam a entonação e a expressividade do enunciado que propiciam relações de significação e sentido entre os centros de valores *eu - outro*.

No processo do emprego vivo de um enunciado concreto, emanam juízos de valor, considerados como atos sociais atravessados por ideologias que constituem um sujeito dentro do seu grupo social (Volóchinov, 2019 [1926]), assim são produtos de um julgamento pessoal, mas constituídos, a partir dos valores que permeiam a sociedade. Todo juízo de valor se estabelece com base nos valores sociais já existentes, os quais são confirmados, repetidos, transformados, formando os enunciados. Dessa maneira, só ocorre um juízo de valor individual porque há um exterior circundante. Nos termos de Volóchinov (2021 [1929]),

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante

(Volóchinov, 2021 [1929], p. 216).

Ainda de acordo com os estudos empreendidos pelo Círculo, a posição valorativa dos sujeitos está imbricada no enunciado, pois são as avaliações que determinam as escolhas das palavras e das formas gramaticais, que são concretizadas por meio da entonação. Portanto, “a entonação sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 123), estabelecendo uma relação estreita com o extraverbal. É por meio da entonação que a palavra vai além de seus limites verbais.

Bakhtin (2016 [1979], p. 33) revela a partir de seus estudos que sem a entonação “diminui-se a capacidade do discurso de produzir imagens”, pois a entonação participa do processo de produção de imagens do discurso interior e exterior do produtor/leitor ou falante/ouvinte, o que leva à constituição de significados e sentidos, a partir das relações sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, o leitor, no processo de formação de significados, ao entrar em contato com o material linguístico, visualiza as imagens que os discursos produzem, consoante as palavras que foram obtidas nas muitas interações sociais, que constituem a “memória semântico-social depositada na palavra” (Dahlet, 1997, p. 264), formulada a partir da “reserva social de signos” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 206).

O contexto extraverbal, a entonação e o juízo de valor são elementos constituintes do enunciado. À vista disso, os enunciados oferecidos à leitura são construídos a partir de determinados valores e, ao se realizarem, serem lidos, desenvolvem novos sentidos e geram outros valores, conforme o contexto histórico e social em que a situação comunicativa ocorre. Dessa forma, o leitor amplia a sua consciência socioideológica e adquire condições de assumir um posicionamento mais crítico, reflexivo e questionador em relação à realidade vivida.

A constituição axiológica no conto *O reizinho mandão*

O reizinho mandão (2013 [1978]), obra da escritora brasileira Ruth Rocha, conta a história de um príncipe muito mal-educado e mimado que assume o trono,

após a morte do pai, um rei justo e bom. A maior diversão do novo monarca é fazer leis, das mais absurdas possíveis. Os conselheiros até tentam ajudá-lo, dando-lhe conselhos, mas o rei os manda calar a boca, porque considera que, sendo o rei, ele é quem manda. De tanto o reizinho mandar as pessoas calarem a boca, todo o seu reino foi ficando em silêncio, com medo do rei, até que as pessoas acabaram desaprendendo a falar. No início, o rei gostou do fato de que ninguém o interrompesse, porém um dia acabou cansando da situação e foi pedir ajuda a um sábio no reino vizinho.

Ao encontrar o sábio, o rei conta a situação e é repreendido quanto às suas atitudes. Como modo de resolver o problema, o sábio manda o rei encontrar em seu reino uma criança que ainda sabia falar para que ela lhe dissesse o que fazer. O rei sai de porta em porta à procura da criança. Sua busca incansável termina ao chegar em uma casa e ser recepcionado por uma senhora que esconde uma garotinha. Ao questionar se a menina ainda sabia falar e ter como resposta o silêncio, o rei ficou desconfiado e furioso, começando a gritar. Nessa hora, seu papagaio que sempre o acompanhava, começa a gritar: "Cala boca! Cala boca". A menina, sem conseguir aguentar mais quieta, responde: "Cala boca, já morreu. Quem manda na minha boca sou eu!" Nesse mesmo momento, todos do reino começam a falar, cantar, gritar e rir. O rei fica apavorado com todo aquele barulhão e foge, sem ninguém saber seu paradeiro.

Na leitura do conto *O reizinho mandão*, atrela-se o verbal ao momento histórico de produção, ao horizonte espacial e temporal compartilhado entre os sujeitos, e a partir disso determina-se o tema da narrativa, as avaliações sociais imbricadas e compartilhadas, o que possibilita aos leitores fazer a relação com os próprios valores sociais, a produzir uma resposta também avaliativa. Nesse sentido, o tempo-espaço de publicação/produção da obra – o cronotopo – é o momento histórico de ditadura militar ocorrido entre os anos de 1964 e 1985, cujas práticas sociais, econômicas, culturais estão cerceadas por uma forte repressão política no Brasil. Essas relações perpassam e se entrelaçam no conto, pois "no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto" (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p. 12). Assim, os enunciados

refletem valores e posicionamentos sociais próprios ao seu contexto e que compartilhados entre autor e leitor, constituídos nesse horizonte ideológico, contribuem na produção dos sentidos e significações possíveis à situação política, histórica ou à situação mais imediata de produção-recepção-circulação do enunciado.

Antes de iniciar a narrativa, a obra traz versos com estilo de cordel, apresentados por um narrador/cantador.

Quando Deus enganar gente,
Passarinho não voar...
A viola não tocar,
Quando o atrás for na frente,
No dia em que o mar secar,
Quando o prego for martelo,
Quando cobra usar chinelo,
Cantador vai se calar... (Rocha, 2013 [1978], p. 5)

Os versos trazem um tom divertido e satírico a esse início da narrativa e nela hibridizam formas estilísticas variadas, mostrando-se como uma ambientação para o leitor, a respeito do que será tratado. Aborda-se o valor social da liberdade de expressão ou liberdade de falar, pois tratam de várias situações impossíveis que antecedem ao fato de um cantador ficar em silêncio. Integrando-se a dimensão linguística à dimensão extraverbal, a conjunção temporal “quando”, que aparece quatro vezes, marca esse valor de um tempo de silêncio, que nunca chegará pela impossibilidade de eventos óbvios como “passarinho não voar” ou “o mar secar”, a estabelecer uma crítica contundente à censura, a não liberdade de expressão próprias ao cronotopo opressor da ditadura.

Assim, o tema da falta de liberdade de expressão disposto nessa introdução situa a obra no seu tempo histórico. O conteúdo temático da obra é sempre cronotópico, pois reflete e refrata um campo de visão axiologicamente marcado (Volóchinov (2021 [1929])). Durante o regime militar, houve a montagem de um aparato repressivo embasado em leis, que deu sustentação para o acontecimento de atos brutais contrários aos direitos humanos. A censura é a principal marca do governo dessa época, pois não só reprimia os movimentos de resistência que ocorriam como forma de oposição, como também controlava qualquer que fosse o

meio de expressão cultural ou intelectual que representasse ameaça ao regime (Garcia, 2018).

As rimas presentes nos versos – voar/tocar, secar/calar, martelo/chinelo, gente/frente”, apresentam, dessa forma, a resistência ao silenciamento que é imposto pelos governos ditatoriais autoritários. A censura tenta calar este artista, intelectual ou mesmo o povo, porém, conforme expõem os versos, nunca conseguirá esse feito. Esse valor é expresso, pelo material verbal, de forma cômica e soa como um convite ao leitor, para que se junte a esse cantador, a não se calar e a resistir.

Ao iniciar o conto, o narrador, em primeira pessoa, tenta estabelecer uma relação de intimidade com o leitor, ao ensejar, em tom familiar, que a história “O reizinho mandão”, era uma história de seu avô: “Eu vou contar para vocês uma história que o meu avô sempre contava” (Rocha, 2013 [1978], p. 6). Por meio dessa proximidade instituída, é recuperada a tradição oral da contação de histórias, o que é muito familiar para leitores infantis. Esse sentido valorativo de aproximação do texto-discurso e do leitor se dá em orientação dialógica para o outro, pois “todo enunciado é um discurso dialógico orientado para outra pessoa, para sua compreensão e resposta real ou possível” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 280). Quando o sujeito realiza seu projeto de dizer, ele leva em conta seu interlocutor – neste caso, o público infantil e, por adição, os leitores adultos, os possíveis contadores dessa história às crianças, professores, familiares, que são os supradestinatários terceiros os quais a obra também alcança.

Conforme Volóchinov (2019 [1926], p. 280), “A orientação social é justamente uma daquelas forças vivas organizadoras que, junto com as condições do enunciado (a situação), constituem não somente a sua força estilística, mas até mesmo sua estrutura puramente gramatical”. Dessa forma, a autora-criadora⁴ considera o leitor infantil como seu interlocutor mais próximo e organiza seu discurso para que seja compreendido e obtenha uma possível resposta deste. Toda a organização linguística é elaborada para que o interlocutor possa organizar seu posicionamento axiológico a respeito dos valores sociais postos à discussão.

⁴ Bakhtin (2003 [1920-1924]) diferencia o autor-criador do autor-pessoa. Para o teórico russo, enquanto o primeiro é um elemento da obra, o segundo é um elemento do acontecimento ético e social da vida.

A história aconteceu “há muitos e muitos anos, num lugar muito longe daqui”, situando o leitor no espaço e tempo longínquo, como em contos de fadas. Os recursos linguísticos permitem que o leitor possa imaginar o lugar e o tempo, entretanto esta história que já aconteceu pode estar ocorrendo em outro lugar e num outro tempo novamente, como é próprio à atemporalidade de valores mobilizados na esfera literária; é dessa maneira que os adultos costumam contar histórias para que as crianças consigam assimilar lições morais e aprender fatos sobre seu presente, sobre seu espaço.

O narrador conta como era o antigo rei desse lugar, um rei “muito bonzinho”, “muito justo”. Ao dar essas qualificações ao soberano, é usado o advérbio de intensidade “muito”, indicando que esse rei não era só bom ou justo, mas possuía essas qualidades com abundância, e também “tudo o que fazia era para o bem do povo” (Rocha, 2013 [1978], p. 7), valores esperados pelos governados em relação a um governante. Entretanto, o narrador explica que “esse rei era rei de história” (Rocha, 2013 [1978], p. 7) e por isso possuía tais qualidades, deixando ao leitor uma possível interpretação de que tais governantes tão perfeitos só existem na ficção, instigando-o a ter uma consciência questionadora quanto ao mundo que o cerca.

Dando continuidade à narrativa, o narrador informa que “esse rei morreu, porque era muito velhinho, e o príncipe, filho do rei, virou rei daquele lugar” (Rocha, 2013 [1978], p. 7), ou seja, o príncipe assume o trono sem a consulta do povo, levando ao momento histórico de produção da obra, pois, durante a ditadura, os presidentes que assumiram o posto, foram todos eleitos indiretamente, sem a participação de escolha democrática da população. Note-se, aqui, que se trata do príncipe, “filho do rei”, sem marcas de diminutivo, como príncipezinho, filhinho ou reizinho, a evidenciar pelo material verbal que o novo monarca poderia carecer de empatia e generosidade.

O príncipe é apresentado pelo narrador como um “sujeitinho muito mal-educado, mimado” (Rocha, 2013 [1978], p. 8) que virou rei daquele país. Ressalte-se que o reizinho mandão e os outros personagens da história não possuem nome na narrativa, o que sugere que pode ser qualquer pessoa. Logo, o que fica evidente em todos os personagens são as suas atitudes, despertando no

leitor questionamento concernente aos juízos de valor que as subsidiam.

Dessa forma, na narrativa são usados os recursos linguísticos para ressaltar os valores do príncipe, agora reizinho. O narrador descreve cada um dos comportamentos do novo rei e, ainda, amplia as considerações inserindo situações comuns do cotidiano da criança, ao exemplificar e comparar as ações do rei com as de uma criança, como no excerto: “O príncipe era um sujeitinho muito mal-educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades, eles ficam pensando que são os donos do mundo” (Rocha, 2013 [1978], p. 8). Aqui, a autora-criadora institui um narrador próximo do universo cultural das convivências infantis, para descrever que o príncipe era mal-educado e mimado, e explicar a seu leitor que há muitas crianças que se comportam como esse príncipe: “Eu tenho uma porção de amigos assim. Querem mandar nas brincadeiras [...] Querem que a gente faça tudo o que eles gostam [...]” (Rocha, 2013 [1978], p. 8). À medida que são descritos tais comportamentos, são inseridos valores sociais que, apesar de fazer parte do mundo infantil, são repudiados pela sociedade, como: *mimado* – termo depreciativo destinado a crianças que apresentam problemas comportamentais por seus pais terem sido excessivamente indulgentes; *malcriado* – adjetivo dado a pessoas que não recebem educação alteritária e, por isso, não respeitam os outros, reproduzindo comportamentos estúpidos e grosseiros.

Ao se tornar rei daquele lugar, o príncipe acumulou adjetivos: “Precisa ver que reizinho chato que ele ficou! Mandão, teimoso, implicante, xereta!” (Rocha, 2013 [1978], p. 10). Tais valores atribuídos à personagem corroboram sua construção orientada ao tema central na narrativa, que é de crítica ao regime ditatorial, pois é valorado como inoportuno, intrometido, autoritário. O próprio substantivo “reizinho”, no diminutivo, atribui ao personagem uma conotação diminuta, depreciativa, não merecedora de reconhecimentos. Assim, os recursos linguísticos escolhidos para qualificar o rei, atualizados no discurso, denotam a posição axiológica da autora-criadora quanto a valores antidemocráticos, instigando o leitor a repudiá-los.

Ao longo de todo o conto, são estabelecidos diálogos com o leitor, refletindo e refratando nos elementos linguísticos a compreensão responsiva da autora em relação a governos antidemocráticos, o que fica evidente a partir das entonações

valorativas ensejadas. Assim, na frase “Precisa ver que reizinho chato que ele ficou!”, além de ser usada a forma verbal no presente do indicativo, instituindo um leitor observador próximo, íntimo ao narrador para avaliar criticamente a postura do rei, ainda se apresenta um ponto de exclamação, justamente para expressar de forma eloquente toda a indignação quanto ao que o príncipe se tornou, logo que se transformou em rei. Nesse sentido, a entonação leva “a palavra para fora de seus limites” pois é por meio dela que a “palavra entra em contato com a vida” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 123), e é estabelecida essa relação com o leitor. O mesmo ocorre em “Quando eu digo tudo, era tudo mesmo!” (Rocha, 2013 [1978], p. 10), em que o narrador, além de explicar que o rei queria mandar em tudo, conjuga nos elementos verbais entonações valorativas de denúncia à amplitude do alcance do autoritarismo, da indignação e da ironia –“era tudo mesmo!” – propiciando a esse leitor dar respostas a esse discurso, instigando-o para o debate e, conseqüentemente, ampliando sua consciência socioideológica.

Na narrativa, são apresentados recursos linguísticos que possibilitam a seu interlocutor entender seu posicionamento quanto às questões políticas. O reizinho se diverte irresponsavelmente em criar “leis e mais leis” e estas leis ainda eram “as mais absurdas do mundo”, por apenas servirem para reforçar seu poder autoritário e opressor, seus caprichos. No intuito de explicar para seu leitor infantil, que talvez ainda não tenha desenvolvido o conceito de lei, exemplifica algumas leis criadas pelo reizinho:

Olhem só esta lei:

“Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia!”

Agora, porque é que o reizinho queria mandar no dedão das pessoas, isso ninguém jamais vai saber (Rocha, 2013 [1978], p. 11).

A partir da alegoria formada no discurso pela mobilização do valor de inutilidade pública da criação da lei, que é concretizada na entonação irônica, são realizadas as observações necessárias para que a criança possa entender que uma lei é imposta por uma autoridade, pois usa o verbo proibir e ainda explica que seria utilizada como forma de o rei mandar no dedão das pessoas, mesmo que ninguém, nem o narrador soubesse o porquê. O advérbio “terminantemente” potencializa a

proibição, como algo indiscutível, decisivo, não passível de recusa ou outra opção. O narrador expõe seu posicionamento a respeito da legislatura do novo rei, pois a chama de “tolices” e argumenta “Eu tenho a impressão de que era mesmo mania de mandar em tudo” (Rocha, 2013 [1978], p. 11), a questionar se as leis eram feitas para o bem do povo mesmo. Ao dispor o discurso em forma de uma conversa oral com o leitor, o narrador usa da entonação para “colorir” esse discurso, pois “a percepção da obra poética é a sua entonação interior, porém as ênfases fundamentais e mais sutis dessa entonação interior realizam-se na escolha e disposição do material verbal” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 226), assim criando, no leitor, a possibilidade da entonação oral, pois é como se “cada um dos seus elementos fosse colorido por essa possibilidade, que deve ser sentida” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 226).

É a partir desse “colorido emocional”, “tom emocional”, “elemento axiológico”, “auréola estilística”, conforme assinalado por Bakhtin (2016 [1979], p. 50), que são selecionadas as palavras do enunciado, enquanto são rejeitadas outras, pois por meio delas os sentidos correspondentes ao tom valorativo são expressos. Dessa forma, é possível compreender a posição valorativa da autora-criadora, quanto às normas e regras estabelecidas por autoridades de forma egocêntrica, autoritária, que visam apenas ao bem próprio e ao reforço do autoritarismo, sem levar em conta a coletividade.

Em contraposição a isso, o valor esperado de um governante para balizar atitudes que garantam o bem estar da nação é disposto na narrativa: “um rei tem de fazer leis importantes, para tornar o povo mais feliz” (Rocha, 2013 [1978], p. 12). A partir do adjetivo *importantes*, a autoria (des)revela a inutilidade das leis criadas pelo reizinho. Dessa forma, é revelada ao leitor a conduta correta esperada de um governo compromissado em “tornar o povo mais feliz”, compreendendo que a função de um governante é fazer leis em prol do povo e não apenas em benefício próprio, ou para satisfazer o desejo infantil e inconsequente de mandar, exercer poder autoritário, como o reizinho fazia.

O reizinho, que não queria receber conselhos, começava a ficar vermelho de raiva, bater os pés no chão e gritar de maus modos: “- Cala boca! Eu que sou o rei.

Eu é que mando!” (Rocha, 2013 [1978], p. 12). Dessa forma, demonstra-se que a atitude do personagem era infantil, colérica, pois se comportava de forma inapropriada, a justificar o porquê de o reizinho levar a qualificação de mandão, pois instituiu leis que afetavam a todos, e ainda se posicionava de forma autoritária em relação a quem era contra suas atitudes. Se observamos o momento histórico da ditadura militar, percebemos que havia um aparato político de censura, com o objetivo de silenciar os que eram oposição ao governo. A oração “Cala Boca!” é o ideograma mais evidente de silenciamento, cujo imperativo não soa como um pedido, mas sim prospecta uma entonação de ordem, de ameaça, visto que representa um enunciado que sacramenta relações sociais hierárquicas. Na literatura, os ideogramas manifestam a composição das ideias a partir das relações dialógicas, ou relações de sentido com enunciados já ditos. Machado (2001), ao considerar que a ideologia é geradora de formas refratárias de valores (Bakhtin, 2022 [1963]), explica que:

É no ideograma que a refração distingue a força dos posicionamentos, ao mesmo tempo em que confere concretude aos enunciados de um em relação aos outros. Isso porque o ideograma define, a um só tempo, os acentos de valores na criação dialógica e o processo analítico que permite formular criticamente o entendimento das interações no embate das relações dialógicas e das refrações que nela se manifestam como reações ativas de alteridade (Machado, 2021, p. 134).

É o que ocorre com a expressão “Cala a boca!”, que constitui, na vida cotidiana e na obra literária, um enunciado representativo de relações hierárquicas de poder, de autoritarismo, silenciamento do outro. No caso da obra, como enunciado pertencente ao reizinho mandão, a ela se agregam os reacentos de birra, infantilidade, cólera e desajuste.

A figura do único companheiro do rei, um papagaio, surge no desenvolvimento da narrativa. É ele quem repete os desmandos de “Cala a boca” do rei durante a história, inclusive direcionando para a própria majestade, quando se cansou do falatório. Também é o único que não é silenciado pelo rei, mesmo quando todo o reino já não sabia falar, o animal continuava comunicando e repetindo as palavras do monarca. Conforme definições estabilizadas, o papagaio pode ser a

pessoa que repete de memória o que ouve ou lê sem, no entanto, compreender o que está falando, nos trazendo a representação de um indivíduo que fala sem pensar, sem compreender, apenas repete as ações de outras pessoas.

No conto, o animal ainda é o primeiro personagem a confrontar o rei; mesmo que irracionalmente, o papagaio passa a mandar o monarca também a calar a boca, por meio da repetição. O papagaio não é amigo do rei, é apenas um companheiro – “pelo menos era uma companhia” – assim talvez a motivação do pássaro em ficar perto de uma pessoa autoritária seja a de que o rei ainda o alimentava, portanto, o papagaio era um dependente e mesmo duvidando das ações do rei, ainda para ele era melhor ficar por ali. Isso corresponde ao fato de existir certas pessoas que, mesmo não concordando com um tipo de governo, autoridade, ainda se submetem a continuarem subalternas, sem tentar uma mudança, ou que aceitam a orientação ideológica de certas condições por não compreenderem exatamente o que está sendo falado ou feito. Assim, o que o papagaio representa socialmente, é atualizado no discurso, conforme os valores sociais compartilhados entre autora e leitores.

As pessoas do reino calaram-se cada vez mais e o reino foi também ficando silencioso. Ao explicar o motivo dessa atitude, o narrador esclarece: “É que todo mundo tinha medo de levar pito de rei.” (Rocha, 2013 [1978], p. 14). Ao usar entonação “levar pito”, a autora-criadora usa novamente um ideologema comum a crianças e adolescentes para definir uma repreensão, da qual as pessoas tinham “medo”. A censura praticada durante o regime militar tornava a população cada vez mais silenciada, assim como na narrativa, pois o cerceamento era praticado dentro das atividades artísticas e intelectuais, proibindo cada vez mais todas as formas de expressão. A entonação aqui selecionada – orientando-se em duas direções: para o ouvinte e para o objeto do enunciado, conforme defende Volóchinov (2019 [1926]) – aproxima o ambiente político vivido por adultos ao universo infantil, quando propõe à criança entender o tipo de medo que as pessoas viviam naquele momento, o medo da repreensão e da repressão, que leva ao silenciamento e à apatia, atitudes e valores presentes na sociedade.

“E o reizinho foi percebendo, devagar, o que ele tinha feito com seu povo.” (Rocha, 2013 [1978], p. 18), logo o reizinho percebeu as consequências de suas

ações enquanto autoridade naquele país. Os valores sociais esperados de um governante são mostrados ao leitor durante a narrativa. Com o desenrolar da história, o leitor pode perceber que esse rei seguiu por um caminho que o deixou na solidão, pois “tudo o que a gente faz sozinho acaba cansando”. Agora, o reizinho desejava que as pessoas falassem e as ameaçava de prisão caso não falassem, “mas ninguém dizia nada. Não é que as pessoas não quisessem falar. Elas não sabiam mais falar, mesmo!” (Rocha, 2013 [1978], p.17).

As leis feitas durante seu governo impuseram às pessoas o silêncio, a repressão, a impossibilidade de informação, de contrapalavras e de reação, deixando-as na ignorância, o que impedia que tivessem meios de reivindicar seus direitos, restando-lhes obedecer. Ao notar isso, o leitor pode perceber que o próprio rei se sentiu triste, com “uma dor na consciência” (Rocha, 2013 [1978], p. 18) pelo silenciamento da população. O reizinho decide procurar ajuda na cidade vizinha, onde “era um tal de gente cantando, dançando, conversando [...]” (Rocha, 2013 [1978], p. 20), que deixa ao leitor a possibilidade de compreensão e posicionamento responsivo quanto ao tipo de sociedade desejada, uma sociedade com várias vozes, perspectivas, ideias e opiniões diferentes.

A contraposição da imposição do silenciamento e da decorrente da cultura do sério pelo reizinho mandão à cultura da alegria, do riso, vigentes em outra sociedade, nos remete à análise feita por Bakhtin (2010 [1965], p. 78) da obra de Rebelais, na qual discute que o “sério é oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições”, enquanto que o riso “supõe que o medo foi dominado”. Para o autor, “o riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade empregam a linguagem do riso” (Bakhtin, 2010 [1965], p. 78). Fato é que o reizinho se sentiu sufocado com a tristeza de seu povo.

Assim, busca uma solução para seu reino e, ao encontrar o tal sábio, sua reação é diferente da atitude com as pessoas de seu reino. Apesar de o velhinho falar constantemente, “pelos cotovelos”, o monarca age com educação, tentando agradar ao sábio, visto que precisa dele para resolver a situação. A entonação, *dar um pito*, produz a imagem do sábio bravo para com a atitude do rei. “-Pois é – ele dizia, - Vai mandando calar a boca, não é? Depois aguenta! É isso que dá!” (Rocha,

2013 [1978], p. 23). Após a bronca, o velho sossega, senta junto ao reizinho e diz: “Olha aqui, mocinho. Esse negócio de ser rei não é assim, não! Não é só ir mandando pra cá, ir mandando pra lá. Tem que ter juízo, sabedoria. As coisas que um rei faz fazem acontecer outras coisas.” (Rocha, 2013 [1978], p. 24). A disposição linguística das falas contribui para que a entonação efetive o posicionamento de repreensão (bronca) e aconselhamento do sábio para o reizinho, dado que “a mesma palavra, a mesma expressão, se pronunciadas com entonações diferentes, também adquirem significações diferentes” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 287). A atitude do sábio mostra valores sociais que autoridades devem ter – valores distantes daqueles do reizinho, autoritário, mandão, – e as consequências de atos.

A solução dada pelo sábio para desfazer o encanto do silenciamento no reino, é o rei encontrar uma criança que saiba falar, para lhe dizer o que fazer. O valor da perspicácia e da inteligência infantil emerge mais uma vez na narrativa. Quando o rei questiona o sábio sobre saber tudo, ele responde: “- Saber, eu sei, de muitas coisas. Mas isso não. Procure uma criança que saiba falar. Essa, sim, pode ensinar você” (Rocha, 2013 [1978], p. 26). Mas de que forma essa criança poderá ensinar um rei? Após muito procurar, o reizinho finalmente encontra a solução, uma menina escondida: “magrinha, de trança comprida e avental xadrez” (Rocha, 2013 [1978], p. 31). Ao se direcionar à menina, o reizinho tenta ser cortês, pois pergunta com a vozinha toda macia: “-Então, linda menina! Não vai me dizer alguma coisa?” (Rocha, 2013 [1978], p. 32), é justamente essa voz no diminutivo com o adjetivo macia que produz a imagem da entonação valorativa, do rei, que por precisar da solução para o reino, mascara sua falta de educação. Ao não conseguir nenhuma palavra da criança, fica bravo e começa a gritar, até que o papagaio também grita: “Cala a boca!” e no mesmo instante a menina grita com toda a força: “– Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!” (Rocha, 2013 [1978], p. 34), nesse instante ouve-se um estalo e todos no reino voltam a falar. O ideograma “cala a boca!” é combatido pela resposta que enseja libertação.

A expressão “Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!” é um ditado popular muito conhecido pelas crianças. A rima provocada pelo ditongo ‘eu’, é cômica e apreciada pelo público infantil, propagando os valores de não

submissão e resistência e, nessa perspectiva, se tornou uma expressão contra a censura praticada por governos. Ao ser expressa por uma criança remete à igualdade e à liberdade das discussões entre as crianças, entre as quais geralmente não se impõem hierarquias. Ao mesmo tempo, remete ao sentido de que a censura sempre poderá existir, mas haverá sempre uma geração que resistirá ser calada.

Ressalta-se, ainda, que a expressão “cala a boca” esbravejada pela menina para manifestar seu posicionamento contrário à repressão do rei, foi a mesma expressão entonada pelo reizinho, a demonstrar que na atualização desse enunciado novos valores emergiram, a considerar o projeto de dizer da autora.

No decorrer da narrativa, o valor do poder, da democracia, da liberdade de expressão é construído e exposto como o que é melhor para a sociedade. O reizinho, que censurava, repreendia, atemorizava, saiu correndo com o barulho das pessoas que voltaram a falar, a demonstrar que a reação popular pode deter ações infundadas, inconsequentes por parte de um governo que não age para o bem do povo.

O término da narrativa nos leva a instituir relações dialógicas com a história “A princesa e o sapo” de Irmãos Grimm, que justamente trata dos valores de cumprir promessas, e não julgar ninguém pelas aparências.

Por isso, se você é uma princesa, vê lá, hein!
Não vá beijar nenhum sapo por aí...
Porque os reizinhos mandões
Podem aparecer em qualquer lugar! (ROCHA, 2013 [1978], p. 39).

Como o alerta é justamente para que se tome cuidado com os sapos, podem ser trazidos sentidos quanto às falsas promessas, observar se um rei de barba branca e capa vermelha realmente é tão justo e bom quanto parece, valores que apontam para as atitudes e discursos governamentais que sugerem um governo para o bem do povo, mas que na verdade atua em proveito próprio, prejudicando a população. A consciência de uma figura infantil questionadora, crítica e reflexiva na narrativa instiga a pensar na responsabilidade que todos devem ter, tanto de combater um governo autoritário, quanto de evitar sua volta. O pedido de cautela à princesa pode ser ressignificado para uma geração que deve aprender com a

história.

A autora-criadora, ao escolher os recursos linguísticos, desde o título, destaca más atitudes para caracterizar o personagem principal, selecionando responsivamente os recursos disponíveis na língua que possuem sentido pejorativo, e são conhecidos pela sociedade como um valor a ser repudiado em figuras de autoridade. Considerando o contexto de publicação e veiculação inicial da obra, percebe-se uma posição axiológica quanto ao governo brasileiro da época, à ditadura militar, mas ao mesmo tempo, o fato dessa aproximação com o universo do leitor, torna um posicionamento que deve ser assumido em qualquer época e por qualquer sujeito.

Governos ditatoriais existiram no Brasil e trouxeram muitas consequências à população e, mesmo chegando ao fim, o autoritarismo, a censura, o medo da repressão ainda podem existir em qualquer lugar. Portanto, é importante que a população esteja alerta aos sinais de que *reizinhos mandões* podem estar vestidos de sapo, prontos a retornar ao poder. Por meio da narrativa, a autora-criadora posiciona-se axiologicamente a respeito do poder e da censura nos anos da ditadura militar no Brasil.

A figura da criança é instituída ao leitor como um sujeito questionador, consciente, que não é facilmente manipulado e capaz de compreender e se posicionar contra as atitudes abusivas. Ao valorar o sujeito infantil, o leitor, adulto ou criança, consegue relacionar o poder e o autoritarismo aos valores sociais do seu meio, permitindo uma atitude de questionamento contra condutas abusivas de qualquer pessoa que detenha o poder, sejam líderes comunitários, líderes religiosos, políticos, patrões, sejam outros, de modo a assumir uma posição mais consciente no meio social.

Considerações finais

Neste artigo, à luz da perspectiva dialógica de linguagem, foi analisado o conto de Ruth Rocha, *O reizinho mandão (2013 [1978])*, para compreender a constituição axiológica na obra literária confrontando as dimensões verbal e



extraverbal para, assim, produzir sentidos ao texto-discurso publicado durante o período histórico de ditadura militar.

Constatou-se que os elementos axiológicos que emergem no conto constituem uma posição de crítica em relação ao regime ditatorial, às posturas autoritárias e agressivas dos governantes com opositores políticos e com a população em geral. Isso pode ser apreendido na relação dos elementos linguísticos do conto e do contexto extraverbal, que envolve uma avaliação, um juízo de valor quanto ao cenário político da época de publicação das obras, considerando que a palavra na vida não é autossuficiente, pois ela surge de uma situação cotidiana extraverbal e nutre com esta uma relação muito estreita (Volóchinov, 2019 [1926]).

A mobilização dos recursos linguísticos e extraverbais do conto contribui para uma posição valorativa de repúdio ao autoritarismo e à censura. Ao mesmo tempo, coloca a criança como questionadora, reflexiva e crítica perante as demandas sociais atuais. Assim, o conto está à espera de que seus leitores possam compreender, assimilar e ressignificar os valores que circulam socialmente, em novo tempo e espaço, de modo a se posicionar por meio da linguagem e se afirmar enquanto sujeito social e historicamente situado.

Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2022 [1963].

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1965].

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo/SP: Editora 34, 2018 [1937-1938].

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo:

Perspectiva, 2006.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 263-279.

GARCIA, M. Censura, resistência e teatro na ditadura militar. *Revista Coincitas*, Rio de Janeiro, ano 19, número 33, pag. 144-177, dez de 2018.

MACHADO, I. O conceito de ideograma na criação artística da obra de Dostoiévski. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 16, n. 2, p.129-152 / Eng. 143, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48601>. Acesso em: 18 out. 2023.

MEDVIÉDEV, P. *Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

ROCHA, R. *O reizinho mandão*. Ilustração Walter Ono. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013 [1978].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas; organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo*. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

*Recebido em: 19 out. 2023.
Aprovado em: 30 dez. 2023.
Publicado em: 30 jun. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Juliana Machado de Oliveira
Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*




A construção do Nordeste: uma análise dialógica da personagem @nordeste131 no Twitter


The construction of Northeast: a dialogic analysis of the character @nordeste131 on Twitter

La construcción del Nordeste: un análisis dialógico del personaje @nordeste131 en Twitter

Renata Archanjo¹

 0000-0001-7591-7137

Renata Karolyne Gomes Coutinho²

 0000-0002-1274-5937

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir a construção da personagem NORDESTE, na plataforma Twitter criada como reação às eleições gerais brasileiras ocorridas em primeiro e segundo turno, em outubro de 2022, sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD). O corpus de 9 enunciados foi selecionado a partir do conjunto de postagens publicadas no dia da eleição e nos dois dias subsequentes, em ambos os turnos, a partir do critério de configurar-se um enunciado em primeira pessoa. Observa-se que, no uso da materialidade linguística que atribui uma identidade à personagem criada, os discursos refletem as identidades e os significados construídos social e ideologicamente nos enunciados tomados para análise, nas suas dimensões verbais e visuais. No cotejo dos enunciados, identificamos a dinâmica construída entre autor-criador/personagem (Bakhtin, 2011), materializando a relação axiológica que se estabelece entre o herói e seu mundo.

PALAVRAS-CHAVE: nordeste; eleições gerais 2022; twitter.

ABSTRACT: The present work aims to discuss the construction of the character NORDESTE, on the Twitter platform, created as a reaction to the Brazilian general elections that occurred in the first and second rounds, in October 2022, from the perspective of Dialogical Discourse Analysis (DDA). The corpus of 9 utterances was selected from the set of posts published on the day of the election and on the two subsequent days, in both rounds, based on the criterion of configuring a first-person utterance. It is observed that, in the use of linguistic materiality that attributes an identity to the character created, the discourses reflect the identities and meanings constructed socially and ideologically in the utterances taken for analysis, in their verbal and visual dimensions. In comparing the utterances, we identified the dynamics built upon the author-creator/character (Bakhtin, 2011), materializing the axiological relationship established between the hero and his world.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: renata.archanjo@ufrn.br

² Mestre em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: renata.coutinho.1@ufrn.br

KEYWORDS: nordeste; general elections 2022; twitter.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo discutir, la construcción del personaje NORDESTE, en la plataforma Twitter, creado como reacción a las elecciones generales brasileñas sucedidas en la primera y segunda vuelta, en octubre de 2022, desde la perspectiva del Análisis Dialógico del Discurso (ADD). Se seleccionó el corpus de 9 enunciados del conjunto de publicaciones publicadas el día de las elecciones y los dos días posteriores, en ambos los turnos, con base en el criterio de configurar un enunciado en primera persona. Se observa que, en el uso de materialidad lingüística que atribuye una identidad al personaje creado, los discursos reflejan las identidades y significados construidos social e ideológicamente en los enunciados tomados para análisis, en sus dimensiones verbal y visual. Al comparar los enunciados, identificamos la dinámica construida sobre el autor-creador/personaje (Bakhtin, 2011), materializando la relación axiológica que se establece entre el héroe y su mundo.

PALABRAS CLAVE: nordeste; elecciones generales; twitter.

Introdução

“A forma espacial não é, no sentido exato, a forma da obra como objeto, mas a forma do herói e de seu mundo - a forma de um sujeito” (Bakhtin, 2011, p. 82).

As palavras de Mikhail Bakhtin, apresentadas na epígrafe, balizam o caminho teórico deste trabalho, que tem por objetivo problematizar a construção da personagem NORDESTE (doravante NE), criada e veiculada no Twitter³, como reação às eleições brasileiras ocorridas em 1º e 2º turno para Presidente da República, em outubro de 2022, sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD)⁴. Os enunciados em análise, em sua potencialidade

³ Em julho de 2023, Elon Musk, proprietário da plataforma Twitter, anunciou a mudança de nome da rede social para “X”. A mudança do nome da marca faz parte de uma estratégia corporativa de integrar a plataforma dentro do guarda-chuva de negócios de Musk, controlados pela X Corp. Entretanto, neste trabalho, ainda manteremos a referência ao antigo nome, pois no momento da pesquisa, a mudança ainda não havia acontecido.

⁴ A análise dialógica do discurso (ADD) é uma terminologia proposta, no Brasil, por pesquisadores que estudam e usam as obras de pensadores russos, oriundos de várias áreas do conhecimento, que, entre os anos 1920 e 1930, na Rússia, discutiram o papel da linguagem e da natureza dialógica do discurso. A produção teórica, que ficaria conhecida no Ocidente como fruto do “Círculo de Bakhtin”, consistiu do trabalho dos pesquisadores Mikhail Bakhtin, Pavel Medvedev, Valentin Volóchinov, Matvei I. Kagan, Liev. V. Pumpianski, Ivan I. Sollertinski, Maria Iudina, K. Vaguinov, Borís Zubakin e I. Kanaev, conforme confirmado pelo próprio Mikhail Bakhtin em uma entrevista concedida à Viktor Duvakin, em 1973 (Bakhtin; Duvakin, 2008 *apud* Boenavides, 2022). Segundo Sobral (2019 *apud* Boenavides, 2022), a nomenclatura ADD foi cunhada originalmente pela pesquisadora brasileira Beth Brait como uma tentativa de caracterizar a natureza da investigação que se poderia desenvolver a partir da proposta de uma metalingüística ou translingüística, proposta pelos pensadores do chamado Círculo (Brait, 1999; Sobral, 2019; Boenavides, 2022). Essa nomenclatura foi adotada, no Brasil, por muitos pesquisadores que trabalham com este referencial teórico que se

verbivocovisual (Paula; Luciano, 2020), correspondem ao objeto estético que dá origem ao herói — o Nordeste — que assume, aqui, a forma da personagem em toda a sua inteireza sócio-histórico-cultural e axiológica. Para tanto, discutiremos os conceitos de enunciado concreto, cronotopo, autor-pessoa e autor-criador, necessários ao acabamento estético e ético da personagem que se apresenta como herói, apoiando-nos principalmente nas contribuições de Mikhail M. Bakhtin, Pável Medviédev e Valentin Volóchinov.

Elegemos, para essa discussão, postagens de um perfil público, veiculado no Twitter, autodenominado NE, em outubro de 2022 (1º turno das eleições para Presidente da República). Face a uma eleição extremamente polarizada, cujo processo revelou vozes sociais antagônicas em embate direto nas práticas de linguagem (infelizmente não apenas nela) e discursos de ódio, preconceito e xenofobia (Freitas, 2022) contra a população da região Nordeste do Brasil, a qual daria a condição de vitória nas eleições ao candidato da esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva (doravante, Lula), a região é alçada à condição de sujeito, passando a ter a sua voz expressa, no duplo sentido da palavra: uma expressão visual e uma expressão verbal ou, conforme Paula e Luciano (2020), na expressão de uma voz verbivocovisual.

O perfil NE utiliza-se dos elementos semióticos linguísticos e pictográficos para se constituir sujeito, construir seu discurso e trazer uma voz social que reflete um posicionamento valorativo de si (eu) e do outro a quem ele responde (Bakhtin, 2011), sobre os fatos políticos e sociais do Brasil. A interação social proporcionada pelo meio digital favorece a criação de enunciados concretos reconhecidos como a unidade da comunicação discursiva, plenos de intenção discursiva e responsivos aos outros enunciados ou realidades sociais que com ele integram a cadeia discursiva.

Isto posto, ao elegermos o perfil NE como sujeito do discurso e debruçarmo-nos sobre seus enunciados, o fazemos apoiando-nos nas palavras de

convencionou chamar de estudos bakhtinianos. Apesar das terminologias adotadas e compartilhadas apontarem comumente o nome de Mikhail Bakhtin como principal referência, reconhecemos a contribuição individual e a autoria de cada um dos pensadores deste grupo.

Medviédev (2019, p. 183):

[...] qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual – o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta. Ele mesmo reage a algo: ele é inseparável do acontecimento da comunicação.

Os enunciados das postagens arroladas como *corpus* deste trabalho refletem e refratam a realidade social entre os sujeitos envolvidos no cronotopo político das eleições gerais brasileiras, em 2022. Considerar tal momento histórico-social, para além de um acontecimento cronológico, significa compreender que cada evento é emoldurado por um cronotopo específico que lhe permite apreender o sentido dos discursos ali circulantes, pois “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (Bakhtin, 2018, p. 236). O cronotopo (Alves, 2012; Bakhtin, 2014, 2018) é, portanto, organizador das relações tempo-espaco constitutivas das interações realizadas no Twitter, pelos sujeitos do discurso, nesse momento histórico vivido no Brasil. O sujeito NE, assim construído, revela-se na temporalidade e na espacialidade de suas interações e nas intenções valorativas de seu dizer cronotopicamente marcado.

Este artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Nas três primeiras seções, discutiremos o surgimento do herói na figura do perfil nomeado NE, no Twitter, apresentando a sua construção, seu cronotopo e seus enunciados. Compreender a relação espaço-temporal onde vivem e circulam os enunciados concretos do herói permitirá a apresentação detalhada do *corpus* e dos procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta e a quinta seções colocarão em destaque, subsequentemente, a personagem NE como herói da narrativa das Eleições Gerais 2022 e como agente de denúncia contra a xenofobia. Nas considerações finais, procuraremos sintetizar o processo de constituição de sujeito que se materializa nas vozes sociais circulantes, constituintes da relação dialógica que estabelece o herói com seu mundo.

A construção do herói

Em “O autor e a personagem na atividade estética”, Bakhtin afirma que “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica” (Bakhtin, 2014, p. 174). Tal afirmação é essencial para compreender o perfil NE, como objeto estético e como a criação onde vive o herói que se posiciona em relação a valores construídos sócio-historicamente em dada cultura. Esse conjunto de valores axiológicos, cujos conteúdo e forma são dados pelo autor-criador, se concretiza no todo da matéria artística (Bakhtin, 2014) — em nossa análise, na linguagem verbivocovisual dos tuítes do perfil NE (Paula; Luciano, 2020).

Bakhtin (2011), ao tratar da atividade estética, distingue “autor-pessoa” (aquele que escreve) e “autor-criador”, cuja função estético-formal está na origem do posicionamento valorativo refratado no objeto estético, não como a voz direta do autor-pessoa, mas como a voz social do herói criado para enunciar e se posicionar axiologicamente frente a uma dada realidade, igualmente vivida e valorada. O perfil NE revela o autor-criador mediante a função estético-formal assumida por este último, da qual emerge um herói, materializado nos enunciados, cuja voz social ilumina sua atitude axiológica na relação com o mundo onde habita.

Assim, consideramos o perfil NE como um objeto estético cujo herói, a região Nordeste, reflete o horizonte sócio-histórico-cultural onde vive e refrata as diferentes posições axiológicas de seu lugar único, enquanto sujeito de seu dizer. Nesse sentido, ele entra no grande diálogo, respondendo e agindo participativamente a seus outros. Ecoamos as palavras de Bakhtin (2011, p. 175) ao pontuar que a compreensão do objeto estético não se resume ao todo verbal tomado como empiria bruta, mas considera os “próprios princípios de sua vida axiológica, em seus participantes vivos [...] (o que é acontecimento e tem significado não é a relação do autor com o material, mas com a personagem)”.

O cronotopo do herói

O cronotopo, para Bakhtin (2014, 2018), representa a intrínseca conexão das relações temporais e espaciais na atividade humana, expressas artisticamente na

literatura. É sob essa base, e relativamente aos gêneros da literatura, que Bakhtin desenvolve, inicialmente, seu conceito de cronotopo. No entanto, como toda atividade humana acontece no mundo da vida e da cultura, o que impacta as relações dialógicas nas interações languageiras tanto são os posicionamentos (pontos de vista entoados valorativamente) dos sujeitos como a díade inseparável de um dado espaço e de um dado tempo, que, dada a irrepetibilidade do evento, só acontecem, daquela forma, uma única vez, significando, diferentemente, em função do caldo axiológico no qual emergem. Aliás, nos diria Bakhtin: “o cronotopo é profundamente antropocêntrico. Em seu centro estão o homem e as relações humanas, nele e através dele são assimilados e unificados o espaço e tempo” (Bakhtin, 2018, p. 257).

Na qualidade de centro organizador do evento em análise, o cronotopo do herói NE é a disputa eleitoral para Presidente da República do Brasil no ano de 2022, materializada verbivocovisualmente nos enunciados circulantes na rede social Twitter. Esta plataforma oferece para seus usuários, desde 2006 (Burgess; Baym, 2020), os serviços de um canal de informação e comunicação que evoluiria para se tornar, quase 20 anos depois, uma das redes sociais mais influentes da internet. Tendo transformado o modo de consumir a informação e adquirindo inegável influência — sobretudo política —, no Twitter, as postagens são realizadas de forma instantânea e os assuntos mais comentados no mundo entram para os *Trending Topics*⁵. Neste trabalho, a pertinência metodológica da escolha por este suporte digital, para a coleta de dados, ancora-se no fato de que, mais do que uma rede social de interação, o Twitter se transformou em “uma plataforma de influências, pois marcas, políticos e celebridades utilizam o site com o intuito de interagir e influenciar seus interlocutores (Freitas; Barth, 2015, p. 8).

A pesquisa é de caráter qualitativo e ancora-se na ADD para uma análise interpretativista dos enunciados selecionados. O perfil NE, criado no dia 2 de outubro de 2022 (1º turno das eleições), continua ativo, embora sua grande atividade tenha sido concentrada no período eleitoral. Elegemos, assim, o dia das eleições e dois

⁵ Tópicos ou assuntos do momento.

dias subsequentes, em ambos os turnos⁶, como recorte temporal e adotamos, como critério de seleção, postagens cujos enunciados foram escritos em primeira pessoa. Desse universo, nove enunciados⁷, cujas capturas de tela respeitam a forma e o conteúdo como foram materializados verbivocovisualmente, são divididos em duas categorias de análise: 1) o personagem NE como herói da narrativa das Eleições Gerais 2022; e 2) o personagem NE como agente de denúncia contra a xenofobia.

Na primeira categoria, ilustraremos a análise com cinco enunciados que refratam, na rede social, a visão do autor-criador sobre a região Nordeste, construindo um herói que assume a responsabilidade pelo resultado da eleição. Na segunda categoria, o autor-criador usa o perfil para denunciar usuários que publicaram ataques xenofóbicos direcionados ao Nordeste, tanto em razão dos mesmos resultados eleitorais quanto das construções identitárias historicamente atribuídas aos nordestinos.

Os enunciados do herói

Considerando a construção da personagem NE na rede social Twitter e suas respostas como reflexo e refração às Eleições Gerais 2022, em 1º e 2º turnos, concordamos com Volóchinov (2019, p. 311), acerca da criação de signos, sobre como “um fenômeno da realidade material tornou-se um fenômeno da realidade ideológica: um objeto transformou-se em um signo (é claro, também reificado e material)”. Dessa forma, a região geográfica brasileira Nordeste (realidade material) se converteu em um signo ideológico, sendo capaz de refratar diferentes posicionamentos valorativos sobre o lugar e sobre a sua população.

Em razão das eleições que elegeriam o Presidente do Brasil para o mandato de 2023 a 2026, no dia 2 de outubro de 2022, alguns minutos após o início da apuração, um perfil autodenominado NORDESTE surgiu fazendo postagens, dando

⁶ Os enunciados coletados datam dos dias 2 de outubro de 2022 (1º turno) e 30 de outubro de 2022 (2º turno), e dos dias imediatamente seguintes: 3 e 4 de outubro e 1 e 2 de novembro de 2022.

⁷ Nas postagens em que constam nomes e fotos de outros usuários da plataforma, os dados pessoais foram apagados. Com o intuito de preservar o anonimato dos perfis que conversaram com a personagem Nordeste, esses links não serão disponibilizados. Nesses casos, na fonte das figuras, optaremos por apresentar a indicação: “acervo das autoras”.

vida à região. Embora o espaço da rede social não seja uma obra literária, uma personagem que representa a região Nordeste foi construída para participar ativamente da narrativa que se desenvolvia no cronotopo eleitoral.

Segundo a dinâmica da plataforma, um dos primeiros passos para se criar um perfil é escolher um nome de usuário, uma foto e uma pequena biografia (ou apenas bio) sobre a identidade do indivíduo por trás do perfil.

Figura 1 – Perfil do NE no 1º turno das eleições gerais 2022



Fonte: Nordeste ([2022]).

Na Figura 1, como foto de perfil, tem-se uma imagem do mapa da região Nordeste, com todos os seus nove estados demarcados e indicados nominalmente. O nome de usuário escolhido é: nordeste131. O número 13, número do Partido dos Trabalhadores (PT), adquire sentido sócio-ideológico a partir do momento em que se lê a bio do personagem, que indica, em caixa alta, “NORDESTE É LULA!”.

Na leitura das primeiras informações sobre a personagem NE e, do contexto social e imediato em que foi construída (momentos após o início da apuração do resultado do 1º turno das eleições para presidente), observamos que o perfil faz ecoar, de maneira explícita, a sua voz social em relação a seu alinhamento para a presidência do Brasil. Importa pouco aqui o autor-pessoa na origem do perfil, mas o autor-criador que dará a forma e o conteúdo às relações de valores imanentes aos enunciados do herói.

Ao vincular a imagem da região Nordeste a essas informações, o autor-criador nos apresenta um herói politicamente engajado, que escolhe um lado.

Essa posição axiológica refratada na personagem dialoga com a realidade social, pois, em pesquisas, de diferentes institutos, realizadas durante o período de campanha, a região Nordeste trazia Lula como favorito para vencer a disputa eleitoral (IPEC, 2022; Rodrigues, 2022). Assim, concordando com Wall (2019, p. 17-18):

[...] um estudo do personagem em termos bakhtinianos tem que se concentrar em desenvolver dispositivos para *escutar as vozes de cada personagem nos mais inesperados exemplos*, ao invés de tentar atribuí-lo limites definidos por meio de um estudo de sua aparência física, traços de personalidade, origem social ou domicílio.

Nesse sentido, não nos importam descrições físicas ou de personalidade de nosso herói, mas as vozes sociais que foram refratadas pela personagem encarnada no perfil da rede social.

Figura 2 – Perfil do NE após o 2º turno das eleições gerais 2022



Fonte: Nordeste ([2022]).

Após o fim do 2º turno das eleições, o usuário atualizou suas fotos de perfil e de capa. Nesta, estão presentes as bandeiras dos nove estados do Nordeste lado a lado com a bandeira do Brasil; naquela, faz-se uso de um meme para zombar do que seria o “enterro político” do candidato derrotado, Jair Messias Bolsonaro. Tal atitude demonstra não apenas a adesão ao candidato eleito, mas também a rejeição, na região Nordeste, ao candidato não reeleito. Podemos cotejar esse posicionamento com a reportagem do jornalista Leonardo Sakamoto, para o Portal UOL, publicada em 9 de fevereiro de 2022, na qual ele apresenta dados sobre a avaliação negativa na região nordestina do então ocupante do Palácio do Planalto:

A avaliação negativa do governo Jair Bolsonaro (PL) na região Nordeste subiu de 56% para 61%, entre janeiro e fevereiro, de acordo com a pesquisa Genial/Quaest, divulgada nesta quarta (9). O presidente, que havia usado a expressão preconceituosa “pau de arara” para se referir a nordestinos na última quinta (3), voltou à carga hoje chamando o seu sogro cearense de “cabeça chata” (Sakamoto, 2022).

O herói NE posiciona-se, assim, como um sujeito que não está alheio ao momento político-social do país e que avalia, politicamente, o presidente derrotado. Além disso, a partir dos dados informados por Sakamoto (2022), pode-se concluir que a rejeição da personagem NE não surge sem motivos, uma vez que, conforme a reportagem, a região foi alvo de preconceito do então presidente, ajudando a compreender o posicionamento do herói como uma resposta a todos os outros enunciados ditos antes e durante as eleições. Tendo esse pano de fundo como contexto, discutiremos, a seguir, o perfil sob as categorias de análise identificadas.

A personagem NE como herói da narrativa das Eleições Gerais 2022

No dia 2 de outubro de 2022 (1º turno), 40 minutos após o início da apuração dos votos⁸, o perfil realizou a primeira postagem (Figura 3).

Figura 3 – Primeira postagem do perfil



Fonte: Nordeste (2022b).

Um dos primeiros elementos que se pode notar é o uso do pronome pessoal do caso reto “eu” de forma explícita. O uso liga, diretamente, a postagem ao nome de usuário do perfil, levando os seus seguidores a interpretarem esse enunciado como uma fala da região Nordeste, que, naquele momento, ganhou vida e se comunicava por meio das redes sociais.

⁸ O processo de apuração foi iniciado às 17h, horário de finalização da votação em todo o país.

Outro ponto importante a ser mencionado no enunciado da Figura 3 é o seu conteúdo: a personagem NE pede “CALMA”, pois ela está “CHEGANDO”, ambos em letras capitais, forma que nos remete a um grito. O sentido do enunciado pode ser completamente compreendido se o horário da postagem for cotejado com o que estava acontecendo naquele exato momento, no processo de apuração. Segundo o jornalista Vitor Farias (2022), Bolsonaro esteve à frente na contagem de votos por 3 horas, sendo ultrapassado por Lula às 20h. Essa vantagem deveu-se ao fato de a região Nordeste ser uma das últimas a ter os votos das suas urnas eletrônicas contados. O sentido de, às 17h40, a personagem NE postar o enunciado supracitado teve o intuito de avisar enfaticamente seus seguidores que, quando os votos das suas urnas fossem contados, o resultado seria diferente.

Ao assumir tal postura, o herói NE se impõe como um protagonista capaz de, em função de seu alinhamento político-ideológico, mudar o resultado da eleição e o futuro do Brasil. Com essa atitude, portanto, o autor-criador refrata a posição do herói — a região Nordeste —, dando-lhe protagonismo em relação a outras regiões brasileiras e demonstrando que ele tem o poder de decidir os rumos do país, em meio à disputa acirrada entre os dois candidatos da eleição.

Em seguida, a personagem NE continua comentando e afirma ter “dor nas costas” e não aguentar “mais carregar vocês”, referindo-se ao Brasil (Figura 4).

Figura 4 – Postagens seguintes



Fonte: Nordeste (2022a, 2022d)

Nesse momento, a personagem NE, procura destacar-se — o “eu” (Nordeste) — do conjunto — o “vocês” (Brasil) —, assumindo um tom irônico para a mudança que ela está promovendo, valorada positivamente, sobretudo se considerarmos as

reações negativas que a região Nordeste recebeu em 2018, também em razão da escolha da maioria dos seus eleitores para Presidente da República. Após as eleições de 2018⁹, muitas manifestações, sobretudo de apoiadores do então vitorioso Bolsonaro, diante do resultado das eleições no Nordeste, solicitavam a exclusão dessa região do restante do Brasil, por considerarem-na, com seu povo, um atraso para o país. Santos (2022), em pesquisa sobre as reações de usuários da internet contra nordestinos após o resultado das eleições de 2018, destaca toda a carga de preconceito e xenofobia que já vinha sendo construída por parte da sociedade brasileira

[...] muitas vezes nos deparamos com manifestações pela exclusão oficial do Nordeste do território brasileiro: *“Belezinha! Só ele virar presidente do nordeste ué... Separa, escolhe uma capital e Prontinho! PT assume o nordeste e separa do Brasil...”* (comentário 17), *“Poderiam Separar o Nordeste do Brasil”* (comentário 19), *“Nordeste separado no Brasil no decreto de 1 de janeiro de 2019”* (comentário 23). Também encontramos leitores pregando a saída de nordestinos dos territórios sulistas, por exemplo, e que novos imigrantes nordestinos não vão. [...] *“Burros da desgraça vê se n corre pro sul”* (comentário 09) e *“Volta pro nordeste que lá é seu lugar”* (comentário 04) (Santos, 2022, p. 51-52, grifo do autor).

Portanto, quando a personagem NE faz a separação entre “eu” e “vocês”, ocorre um giro de perspectiva em quem divide o país entre “os de cá” e “os de lá” (Santos, 2022). Dessa forma, o autor-criador modifica a posição do herói, não mais como vítima de ataques xenofóbicos, visto que, agora, é ele quem não aguenta mais carregar o Brasil e, por isso, se isola, textualmente, do país. Por meio dessa escolha lexical, o personagem NE é quem assume a postura de se separar do Brasil, sendo agente de sua própria vida, responsiva e responsabilmente. O desejo de se separar, dessa vez, parte dele próprio, o que diverge do que aconteceu no pós-eleição 2018, quando a exclusão da região Nordeste do país era um objeto recoberto de valorações de outros sujeitos sociais.

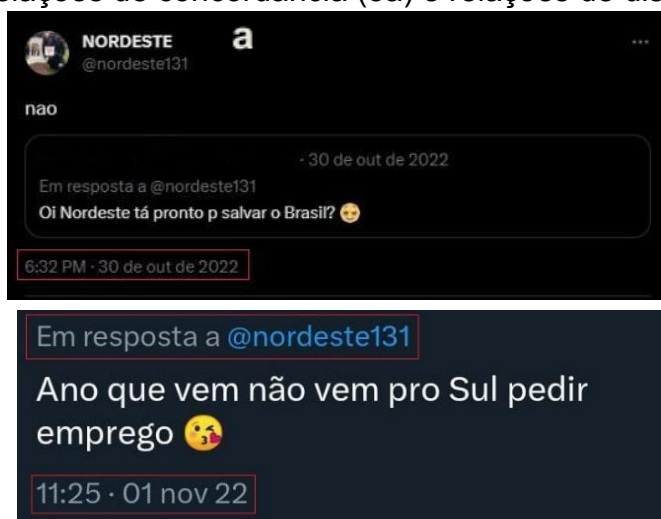
No segundo comentário, ao se referir à dor nas costas que está sentindo, há, mais uma vez, a indicação de que, neste momento, seria o Brasil o peso “nas costas” do Nordeste, atrasando-o do futuro. Os enunciados da Figura 4 são, pois,

⁹ Em 2018, no 2º turno das eleições para presidente, a região Nordeste foi a única em que Bolsonaro perdeu, dando a vitória a Haddad em todos os estados que constituem a região (Caesar, 2018).

respostas (já ditos) tanto ao resultado dos ataques sofridos pelo povo nordestino após as Eleições Gerais de 2018 — o Nordeste foi a única região a registrar uma derrota do candidato Bolsonaro — quanto às previsões das pesquisas das eleições gerais de 2022, as quais indicavam o revés do então Presidente da República em todos os nove estados nordestinos. Nesses enunciados, observamos a dialogicidade inerente ao discurso que, heterodiscursivamente constituído, faz com que as diversas vozes sociais se encontrem e se confrontem.

Após finalizada a apuração, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) confirmou o 2º turno¹⁰ para Presidente da República. O perfil NE continuou ativo e comentou os resultados da nova apuração, fomentando a responsividade de seus seguidores, interlocutores no movimento dialógico.

Figura 5 – Relações de concordância (5a) e relações de discordância (5b)



Fonte: Twitter (Acervo das autoras).

Como é possível verificar na Figura 5a, outros perfis também produzem enunciados que corroboram a ideia de que a região Nordeste seria a responsável por “salvar” o Brasil, isto é, outros sujeitos lhe dão esse acabamento. Em uma atitude responsiva, a personagem NE responde negativamente ao questionamento do seguidor, ratificando a posição valorativa assumida anteriormente de que se sente “cansado” de “carregar o Brasil”.

¹⁰ O 2º turno das eleições 2022 para presidente foi disputado por Bolsonaro (PL) e Lula (PT).

Todavia, nem todos os sujeitos que dialogam com a personagem do perfil NE estabelecem, com ele, relações de concordância, como é o caso do enunciado da Figura 5b. Nesse caso, o interlocutor, no contexto de sua posição socioaxiológica, remete sua fala a um já dito que constrói uma valoração da região Nordeste como pobre e ignorante. Ou seja, não sabendo votar, escolhe mal seu candidato, acaba por piorar sua já precária condição de vida, e como consequência acaba por ter de pedir ajuda à parte rica do país.

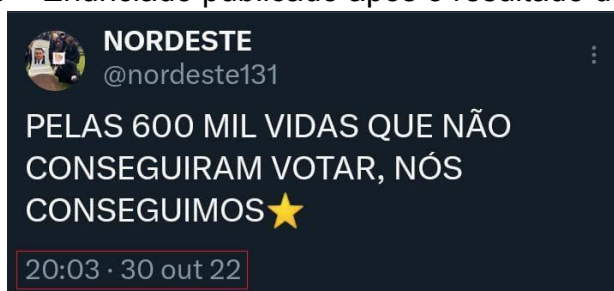
O enunciado do usuário do Twitter, apresentado na Figura 5b, refrata a ideia de que os nordestinos precisam migrar para outras regiões do país com a finalidade de conseguir trabalho e, conseqüentemente, se sustentar e sobreviver. Esse tipo de pensamento apoia-se no fato de, entre outros, durante o século XX (principalmente, após a década de 1930), uma grande quantidade de nordestinos terem deixado a sua região em busca de melhores condições de vida em lugares onde a economia do país se encontrava mais desenvolvida ou em amplo crescimento, como é o caso de São Paulo, na região Sudeste (Coelho, 2012). O enunciado da Figura 5b faz, entretanto, uma referência geral ao Sul. Esta referência, mais do que simplesmente uma referência a um processo migratório histórico, tem claramente o tom avaliativo da posição político-ideológica de direita associada, em função dos votos obtidos, ao candidato derrotado, em discordância ao posicionamento político-ideológico de esquerda, já assumido pelo herói.

Por outro lado, conforme o Boletim Temático – Social, desenvolvido pelo Observatório do Desenvolvimento do Nordeste (ODNE) em 2017, tendo como base os dados dos censos 2000 e 2010, a região Sul foi a menos atrativa para a migração dos nordestinos (ODNE, [2017]). Conclui-se, assim, que o enunciado em questão refrata uma visão preconceituosa em relação à região Nordeste e aos seus habitantes. Todo o enunciado desse sujeito se constrói no campo axiológico, tendo como base os já ditos que estereotipam os trabalhadores nordestinos como pobres e como pessoas que necessitam da ajuda de regiões consideradas economicamente mais desenvolvidas para a sua sobrevivência.

Na construção da personagem NE como herói da narrativa acerca das

Eleições Gerais 2022, foi necessário que o autor-criador lhe elaborasse um enredo cujo clímax ocorreu no dia 30 de outubro (2º turno das eleições). Em matéria do UOL Notícias, na qual se pode acompanhar a apuração do 2º turno minuto a minuto, consta que às 19h57 do dia 30 de outubro, o candidato Lula foi eleito para assumir o cargo de presidente do Brasil de 2023 a 2026 (Eleições [...], 2022). Seis minutos após essa informação ser oficializada, o perfil NE posta o seguinte enunciado, conforme destacado na Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Enunciado publicado após o resultado do 2º turno



Fonte: Nordeste (2022f).

Como em um discurso de vitória, a personagem celebra a conquista do candidato Lula, deixando claro o alinhamento com este último, informação explicitada desde a leitura da mensagem da bio (cf. Figura 1). Outrossim, o NE oferece a vitória às “600 mil vidas que não conseguiram votar”, referindo-se às vítimas da Covid-19 no Brasil. É o cronotopo pandêmico, desta vez, que articula as relações de sentido desse enunciado, fundindo “espaço e tempo num todo apreendido e concreto. [...] o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história” (Bakhtin, 2018, p. 11).

Durante a pandemia causada pelo coronavírus, o então Presidente da República, Bolsonaro:

[...] se desobrigou da ação de combate à COVID-19 e demorou a se pronunciar sobre o vírus. Desde o início preocupado com a economia, minimizou a gravidade da situação ao ver superdimensionado o poder destruidor do vírus (Abrucio *et al.*, 2020, p. 671).

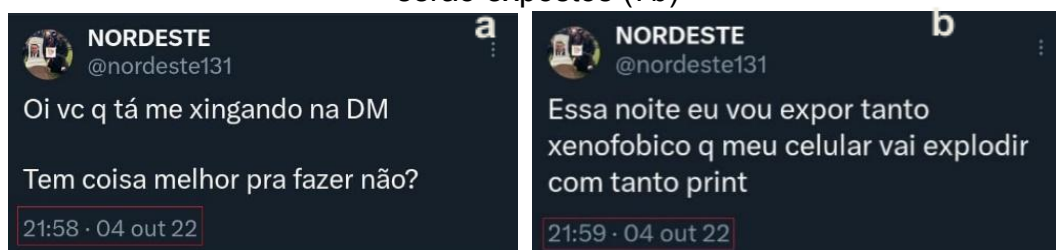
Refrata-se, assim, por meio da personagem NE, uma voz social que pede

justiça pelas mortes em decorrência da má gestão da pandemia pelo governo vigente à época. Na seção a seguir, destacaremos os enunciados que refratam a segunda função da personagem NE após os resultados eleitorais dos 1º e 2º turnos.

A personagem NE como agente de denúncia contra a xenofobia

Enunciados com conteúdos similares ao mostrado anteriormente na Figura 5b multiplicaram-se nas diversas redes sociais como reação ao resultado do 1º e do 2º turno das eleições (Freitas, 2022). Essa tem sido uma prática rotineira desde o ano de 2010, quando o uso das redes sociais começou a se popularizar entre os brasileiros (Nordestinos [...], 2018; Tagiaroli, 2010; Vitória [...], 2014). Segundo a ONG Central de Denúncias da SaferNet, em 2022, o número de denúncias contra a xenofobia com nordestinos subiu 874% em relação ao ano de 2021 (Xenofobia [...], 2023). Esse altíssimo percentual demonstra, de forma óbvia, o aumento dos ataques, mas não apenas isso. Mostra, principalmente, a resposta e uma reação mais incisiva das pessoas contra os ataques xenofóbicos ao Nordeste, dialogando com a postura responsiva assumida pela personagem NE frente aos discursos de ódio que se multiplicaram, após o resultado das eleições, tanto nas mensagens públicas quanto nas privadas, conhecidas no Twitter como DMs, *Direct Messages*¹¹, conforme se pode observar na Figura 7, a seguir.

Figura 7 – NE menciona ataques recebidos nas DMs (7a) e NE avisa que perfis serão expostos (7b)



Fonte: a – Nordeste (2022e); b – Nordeste (2022c)

À medida que os jornais divulgavam os resultados, o Nordeste voltava a ser alvo de comentários xenofóbicos em diferentes redes sociais. Assim, a personagem

¹¹ Mensagens diretas enviadas especificamente a um interlocutor.

NE assume a função de usar a visibilidade¹² que ganhou para denunciar perfis que proferiram comentários xenofóbicos direcionados à região e ao povo nordestino.

Na Figura 7b, o enunciado da personagem NE demonstra a que ponto o herói se converte em voz de autoridade, pois a possibilidade de expor outros perfis e seus enunciados xenofóbicos lhe é dada pelos usuários do Twitter que direcionaram para o perfil NE as postagens preconceituosas. A rede de sentidos foi sendo construída por todos os envolvidos no diálogo.

Figura 8 – Postagem de denúncia, 3/10 (8a) e Postagem de denúncia, 4/10 (8b)



¹² No dia 3 de outubro, os seguidores do perfil já alcançavam a marca de 100.411

Fonte: Twitter (acervo das autoras)

Na primeira denúncia, a personagem NE escolhe o riso para refratar as postagens xenofóbicas (Figura 8a). Em uma das imagens, o mapa da região Nordeste está pintado de vermelho, fazendo alusão à cor associada aos partidos de esquerda e ao comunismo. Em outra, o mapa está cheio de emojis de macacos e de bananas, comparando os nordestinos a esses primatas. Em outra imagem, lê-se: “o maior erro de Bolsonaro em toda sua gestão foi ter levado água pro nordeste”, aludindo à seca que historicamente castiga a região Nordeste, causa fome, pobreza e morte. O tom jocoso e o riso aos comentários xenofóbicos relativizam tanto a ordem social quanto a gravidade dos enunciados racistas e permite elevar-se acima deles. Entretanto, o tom usado pelo perfil muda. O humor dá lugar à ironia, e a acusação tanto se faz pela negação do substantivo “normal” quanto pela denúncia de que essa construção social tem sido uma prática rotineira.

Na Figura 8b, diferentemente da 8a, os enunciados foram enviados diretamente ao perfil da personagem NE. Neles, os nordestinos são chamados de “bando de analfabetos”, “gente preta pobre”, “seus merda”. Além disso, um dos enunciadore afirma estar construindo um “grupo de extermínio contra nordestino”. No mundo das redes digitais, os ataques aos nordestinos têm se tornado uma prática cada vez mais comum, cada vez mais virulenta, e odiosa e o posicionamento político é apenas uma desculpa a mais. No contexto eleitoral de 2010¹³, o Nordeste também deu uma grande margem de votos a Dilma Rousseff (PT). Embora números posteriores tenham ilustrado que a vitória foi alcançada por sua expressiva votação no Sudeste, os nordestinos permaneceram sendo o alvo dos ataques xenofóbicos sob o pretexto dos mais de 18 milhões de votos dados a Dilma pela região (Mesmo [...], 2010).

Em 2014, Dilma foi reeleita e, para o jornalista André Nery, “a vitória folgada obtida no Nordeste foi decisiva para sua reeleição” (Nery, 2014). Tal fato foi determinante para os nordestinos voltarem a sofrer ataques xenofóbicos nas redes sociais. Em pesquisa sobre casos de discriminação contra nordestinos no

¹³ Em 2010, o 2º turno para a presidente ocorreu entre Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB).

pós-eleições de 2014, Holanda, Scanoni e Siqueira (2016, p. 229) afirmaram que:

[...] os comentários mencionando o Nordeste e sua população de forma preconceituosa e pejorativa já começavam a brotar e figurar como os temas mais comentados do momento no Twitter. Dava-se início a um movimento de embate de discursos e de ideologias, em que a região era apontada como responsável pela derrota do candidato peessedebista Aécio Neves e pela vitória da candidata petista.

Em 2018, embora o pleito eleitoral tenha sido vencido pelo candidato Bolsonaro, o Nordeste seguiu na direção contrária às outras regiões brasileiras e, em todos os seus estados, venceu Fernando Haddad (candidato da oposição). Tal situação desencadeou, novamente, ataques à região nordestina nas redes sociais: “Palavras e xingamentos como ‘preguiçoso’, ‘burro’, ‘mortos de fome’ e ‘câncer do país’ foram apenas mais alguns dos comentários de ódio feitos contra os nordestinos [...]” (Eleição [...], 2018). Diante de tantos “mais do mesmo” a cada finalização de um processo eleitoral brasileiro, o enunciado da Figura 9, sobre as palavras de ódio serem recebidas como “mais um dia normal”, refrata a visão de mundo do herói NE que ironiza a maldade, dando o tom da discordância e do repúdio a essa normalidade, como se ela pudesse, como álibi, ser, algum dia, normal.

Considerações finais

Nenhuma interação ou intenção comunicativa realiza-se de modo fortuito. Toda interação é intrinsecamente social e a cadeia de sentidos que se estabelece nas relações dialógicas é organizada pelo cronotopo do todo da interação verbal. Neste trabalho, buscamos demonstrar a construção da personagem NE, herói do objeto estético, perfil público @nordeste131, do Twitter, enquanto sujeito do discurso. Perseguimos nosso objetivo buscando compreender sua voz social por intermédio dos enunciados concretos que, nas relações dialógicas estabelecidas com outros sujeitos do discurso, constituíram-se em réplicas, confirmação, confronto, negação, paródia, ironia, a partir do embate de diferentes posições avaliativas.

Assim, o sujeito NE nasce nesse caldo heterodiscursivo¹⁴ dialogizado. Ele traz

¹⁴ Embora o termo consagrado no Brasil para a tradução do vocábulo russo *raznorétchie* seja

para a cadeia de discursos a sua entoação avaliativa ao enunciar e sua responsividade ética ao replicar. Os excertos selecionados buscaram revelar como o NE vai se construindo sujeito discursivamente e como desenvolve seu projeto de dizer na interação com outras vozes que lhe interpelam e lhe confrontam. Alçado à categoria de herói, o autor-criador materializa nos enunciados de NE sua posição axiológica e dá, a ele e a seu mundo, acabamento estético.

O NE, desta forma, assume seu lugar no mundo da vida e da cultura, de modo responsivo e responsável, sem alibi para seu existir. Confronta suas posições ideológicas às de outrem, replica e refuta outras vozes circulantes, refletindo e refratando o mundo em que vive e existe. Para além das relações de concordância ou de discordância que leitores e interlocutores desse texto possam ter com a voz social do sujeito NE, talvez seja importante, para nós, apenas registrar sua existência. O acabamento, que nos escapa, será certamente dado por cada leitor/interlocutor, como mais um elo na cadeia infinita dos discursos.

Referências

ABRUCIO, F. L.; GRIN, E. J.; FRANZESE, C.; SEGATTO, C. I.; COUTO, C. G. Combate à covid-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663-677, jul./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200354>

ALVES, M. P. C. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. *Signótica*, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012. DOI: [tps://doi.org/10.5216/sig.v24i2.19172](https://doi.org/10.5216/sig.v24i2.19172)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

“heteroglossia”, neste trabalho adotamos o termo heterodiscurso em alinhamento ao pensamento do tradutor Paulo Bezerra, conforme explicitado no prefácio da obra *Teoria do Romance I* (Bakhtin, 2015). Segundo Bezerra, o vocábulo “heterodiscurso” aproxima-se mais fidedignamente do sentido de diversidade de discursos, intencionado originalmente por Bakhtin. Conceito basilar para a filosofia da linguagem bakhtiniana, o ser de linguagem constitui-se no mundo da vida como acontecimento pelo discurso, encontro sociocultural entre as vozes sociais que reverberam os diversos posicionamentos, pontos de vista valorativos sobre o mundo. Adotamos, assim, esse termo, em alinhamento ao posicionamento do referido tradutor.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34, 2018.

BOENAVIDES, D. L. C. Publication and reception of works of the Bakhtin circle in Brazil. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 4, n. 17, p. 109-142, out./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-4573e56378>

BRAIT, B. *Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte*. São Paulo: Humanitas, 1999.

BURGESS, J.; BAYM, N. K. *Twitter: a biography*. New York: New York University Press, 2020.

CAESAR, G. Haddad ganha no Nordeste; e Bolsonaro, nas demais regiões. *G1*, Rio de Janeiro, 29 out. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/HV13>. Acesso em: 19 dez. 2022.

COELHO, T. S. *Migração nordestina no Brasil varguista: diferentes olhares sobre a trajetória dos retirantes*. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/HV1A>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ELEIÇÃO 2018: comentários contra nordestinos tomam conta das redes. *Correio*, Salvador, 7 out. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/HV11>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ELEIÇÕES 2022: apuração 2. turno. *UOL Notícias*, São Paulo, 30 out. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HV1x>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FARIAS, V. Lula ultrapassou Bolsonaro às 20h02: confira evolução dos votos por candidatos. *G1*, Rio de Janeiro, 2 out. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HjZC>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FREITAS, E. C.; BARTH, P. A. Gênero ou suporte? o entrelaçamento de gêneros no twitter. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 12, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8888>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FREITAS, S. S. Uma análise bakhtiniana sobre o discurso de ódio contra nordestinos em postagens nas redes sociais após o primeiro turno das eleições 2022. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 149-162, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-14-9350>

HOLANDA, A. F. C.; SCANONI, S. R.; SIQUEIRA, V. F. A culpa é do Nordeste?: as eleições de 2014 e a repercussão de matérias jornalísticas nas redes sociais. *Revista Latino-americana de Jornalismo*, João Pessoa, ano 3, v. 3, n. 2, jul./dez. 2016. DOI 10.21204/2359-375X/ancora.v3n2p228-243

IPEC: Lula, 48%; Bolsonaro, 31%. *G1*, Rio de Janeiro, 29 set. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HjZw>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2019.

MESMO sem os eleitores do Norte e do Nordeste, Dilma venceria Serra. *G1*, São Paulo, 1 nov. 2010. Disponível em: <https://shre.ink/HV1W>. Acesso em: 23 fev. 2023.

NERY, A. Gráfico mostra vantagem de votos obtida por Dilma ou Aécio nos estados. *G1*, Rio de Janeiro, 27 out. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/HVzH>. Acesso em: 23 fev. 2023.

NORDESTE. *Ai q dor nas costas [...]*. [s.l.], 2 out. 2022a. Twitter: @nordeste131. Disponível em: <https://twitter.com/nordeste131/status/1576681121966100480a>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NORDESTE. *Calma q eu to chegando*. [s.l.], 2 out. 2022b. Twitter: @nordeste131. Disponível em: <https://twitter.com/nordeste131/status/1576673489360068608>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NORDESTE. *Essa noite eu vou expor tanto xenofobico [...]*. [s.l.], 4 out. 2022c. Twitter: @nordeste131. Disponível em: <https://twitter.com/nordeste131/status/1577463422085644293>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NORDESTE. *Não aguento mais carregar vocês*. [s.l.], 2 out. 2022d. Twitter: @nordeste131. Disponível em: <https://twitter.com/nordeste131/status/1576680079182430210>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NORDESTE. *Nordeste é Lula!*. [s.l.], [2022]. Twitter: @nordeste131. Disponível em: <https://twitter.com/nordeste131>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NORDESTE. *Oi vc q tá me xingndo na DM [...]*. [s.l.], 4 out. 2022e. Twitter: @nordeste131. Disponível em: <https://twitter.com/nordeste131/status/1577463225162952705>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NORDESTE. *Pelas 600 mil vidas que não conseguiram votar, nós conseguimos*. [s.l.], 30 out. 2022f. Twitter: @nordeste131. Disponível em: <https://twitter.com/nordeste131/status/1586856320275292161>. Acesso em: 19 dez.

2022.

NORDESTINOS sofrem ataques preconceituosos após resultado das eleições. *Repórter Ceará*, Quixeramobim, 8 out. 2018. Disponível em: <https://shre.ink/HjZS>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ODNE – OBSERVATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE. Boletim temático social: cenário geral do Brasil: composição populacional por região de nascimento. *ODNE*, Recife, [2017]. Disponível em: <https://shre.ink/HjZg>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PAULA, L.; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. *Polifonia*, Cuiabá, v. 27, n. 49, p. 15-46, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>. Acesso em: 22 fev. 2023.

RODRIGUES, H. Datafolha: Lula lidera no Nordeste, entre mulheres e mais pobres; confira números. *Forum*, Santos, 1 out. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HjZJ>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SAKAMOTO, L. Pau de arara: reprovação de Bolsonaro no Nordeste vai de 56% a 61% em 1 mês. *UOL Notícias*, São Paulo, 9 fev. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HjZY>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SANTOS, S. L. *Eleições 2018: o Nordeste é mais uma vez marcado em vermelho*. 2022. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/HVzy>. Acesso em: 19 dez. 2022.

TAGIAROLI, G. Usuária do twitter responderá na justiça por crime de preconceito contra nordestinos. *UOL Notícias*, São Paulo, 3 nov. 2010. Disponível em: <https://shre.ink/HVzv>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VITÓRIA de Dilma no Nordeste gera onda de comentários preconceituosos. *Jusbrasil*, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://shre.ink/HVz7>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São Paulo: Editora 34, 2019.

WALL, A. Os personagens na teoria de Bakhtin. *Odisseia*, Natal, v. 4, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2019v4n2ID18940>

XENOFOBIA contra nordestinos na época da eleição fez número de denúncias disparar na internet, mostra pesquisa. *G1, Rio de Janeiro*, 8 fev. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/HVz5>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ARCHANJO, R.; COUTINHO, R. K. G.
A construção do Nordeste: uma análise dialógica da personagem @nordeste131 no Twitter

Recebido em: 10 nov. 2023.
Aprovado em: 12 jan. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisor de língua portuguesa: João Pedro Buzinello
Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




Contribuições do Teletandem para a formação inicial de professores de Espanhol - Língua Estrangeira


Teletandem's contributions to the initial teacher education of pre-service Spanish - Foreign Language teachers

Contribuciones del Teletándem para la formación inicial de profesores de Español – Lengua Extranjera


Helaine de Souza Maciel¹

 0009-0006-0424-4100


Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira²

 0000-0003-1602-013X

Rickison Cristiano de Araújo Silva³

 0000-0002-1836-9442

Fábio Marques de Souza⁴

 0000-0003-4538-3204

RESUMO: O presente artigo evidencia as contribuições do Teletandem Institucional Integrado na formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). As sessões telecolaborativas foram realizadas durante as atividades do componente curricular “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, ofertado no semestre 2023.1, no curso de Letras-Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com a colaboração de estudantes mexicanos, da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Assim, desenvolvemos um estudo de caso netnográfico (André, 1995; Kozinets, 2014) de natureza qualitativa (André, 1995; André; Gatti, 2008), alinhado ao paradigma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), analisando os relatos de experiência e reflexões realizadas pelas estudantes brasileiras em seu relatório final de atividades telecolaborativas. Os resultados nos permitem identificar que houve a aprendizagem e intercâmbio de conhecimentos linguísticos e culturais entre brasileiros e mexicanos, possibilitando o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo diante das diferenças, bem como o aperfeiçoamento da competência comunicativa intercultural durante as sessões de interação

¹ Mestranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: helaine.smaci09@gmail.com

² Doutoranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: nobregalaisdesousa@gmail.com

³ Doutorando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: rickisoncristiano@gmail.com

⁴ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: fabiohispanista@gmail.com

e mediação. Desta maneira, os dados corroboram a ideia de que a prática de Teletandem tem se apresentado enquanto um excelente e profícuo contexto para a formação de professores de línguas estrangeiras, em específico os de língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: teletandem; práticas telecolaborativas; formação inicial de professores de ELE.

ABSTRACT: This research aims at highlighting the contributions of Integrated Institutional Teletandem in the education of initial teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL). The telecollaborative meetings were held during the lessons of the subject matter "Practices of linguistic-cultural exchanges through Teletandem", which was offered in the 2023.1 semester of the Spanish Language course at the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), with the cooperation of Mexican students from the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Thus, we developed a netnographic case study (André, 1995; Kozinets, 2014) of a qualitative nature (André, 1995; André; Gatti, 2008), aligned with the interpretivist paradigm (Bortoni-Ricardo, 2008), by examining the Brazilian students' experience narratives and reflections in their final report on their telecollaborative learning activities. The findings reveal that Brazilian-Mexican people learned and exchanged linguistic and cultural knowledge, allowing them to develop critical-reflexive views of the differences, as well as improving their intercultural communicative competence during the interaction and peer mediation sessions. In this way, the data confirms the notion of Teletandem as an excellent and fruitful environment for the education of foreign language teachers, specifically Spanish language teachers.

KEYWORDS: teletandem; telecollaborative practices; pre-service SFL teachers.

RESUMEN: Este artículo evidencia contribuciones del Teletándem Institucional Integrado en la formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE). Las sesiones de telecolaboración se llevaron a cabo durante las actividades del componente curricular "Prácticas de intercambio lingüístico-cultural vía Teletándem", ofrecido en el semestre 2023.1, en el curso de Letras – Lengua Española de la *Universidad Estadual de Paraíba* (UEPB), con la colaboración de estudiantes mexicanos de la Universidad Nacional de México (UNAM). Así que, desarrollamos un estudio de caso de base netnográfica (André, 1995; Kozinets, 2014), en consonancia con el paradigma de investigación interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), de carácter cualitativo (André, 1995; André; Gatti, 2008), analizando los relatos de experiencia y reflexiones producidas por las estudiantes brasileñas en su informe final de actividades telecolaborativas. Los resultados nos permiten identificar y comprobar que hubo aprendizaje e intercambio de conocimientos lingüísticos y culturales entre brasileños y mexicanos, posibilitando el desarrollo de una visión crítico-reflexiva de las diferencias, así como el perfeccionamiento de la competencia comunicativa intercultural durante las sesiones de interacción y mediación. De esta manera, los datos corroboran la idea de que la práctica de Teletándem se presenta como un excelente y fructífero contexto para la formación de profesores de lenguas extranjeras, específicamente los de lengua española.

PALABRAS-CLAVE: teletándem; prácticas telecolaborativas; formación inicial de profesores de ELE.

Palavras introdutórias

No decorrer dos anos, diversos pesquisadores têm endossado o Teletandem enquanto um cenário propício não somente para a aprendizagem virtual, colaborativa e intercultural de Línguas Estrangeiras (LEs), mas também como um

contexto para a formação docente (Kfoury-Kaneoya, 2009; Rezende Junior; Messias, 2020; Vieira-Abrahão, 2010; Silva; Souza, 2020, entre outros). Telles (2009) enfatiza que essa modalidade permite que os participantes vivenciem experiências enriquecedoras, aprimorem suas habilidades linguísticas, bem como ampliem seus conhecimentos culturais e adquiram competências pedagógicas essenciais para o ensino efetivo do idioma, que em nosso caso é o da língua espanhola.

Nossas experiências enquanto responsáveis por desenvolver as práticas de Teletandem aos futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) ratificam tais considerações feitas anteriormente, compreendendo-o como um excelente contexto ao proporcionar oportunidades únicas de aprendizado intercultural e reflexões sobre questões culturais e pedagógicas. Estes aspectos são fundamentais para que os licenciandos desenvolvam uma consciência crítica em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo evidenciar as contribuições da prática de Teletandem aos futuros professores de ELE em formação inicial em parceria com estudantes mexicanos, da *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, integradas às atividades do componente curricular “Práticas de Intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, do curso de Letras-Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso netnográfico (André, 1995; Kozinets, 2014) de natureza qualitativa (André, 1995; André; Gatti, 2008), alinhado ao paradigma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), voltando-nos para as vozes dos licenciandos que apresentaram e descreveram suas vivências durante as sessões de interação e mediação no Teletandem.

Este artigo está estruturado em quatro momentos, precedidas destas considerações iniciais e excetuando as referências. No primeiro momento, abordamos uma visão geral do Teletandem e a relevância das práticas telecolaborativas na formação dos docentes de línguas estrangeiras. Em seguida, centramos nossa atenção para o desenvolvimento do Teletandem no curso de características e objetivos específicos. No terceiro momento, descrevemos a metodologia adotada para este estudo, incluindo detalhes sobre o processo de geração e coleta de dados. No quarto e último momento, apresentamos e discutimos os resultados de nossa investigação, incluindo as contribuições do Teletandem para

a formação dos professores de ELE.

Teletandem na formação docente

Como prática consolidada há mais de 15 anos, o Teletandem desempenha um papel fundamental no ensino e na aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) em um contexto colaborativo à distância. Compreender a relevância desse contexto virtual de aprendizagem nos leva a explorar sua abordagem pedagógica entre dois parceiros que se propõem a aprender e ensinar a língua um do outro, considerando as delimitações contextuais, pedagógicas e tecnológicas (Telles, 2009).

O professor João Antonio Telles (2009), idealizador do “*Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*”, pontua que diversas ações são implementadas para promover a autonomia e colaboração dos aprendizes contribuindo para uma verdadeira metamorfose na forma como as línguas são ensinadas e como os professores são formados. Kfoury-Kaneoya (2009) ao discutir sobre o processo de formação inicial docente em contexto de ensino-aprendizagem no Teletandem, evidencia a questão formativa dos professores de LE como interagentes do discurso, uma vez que:

Em se tratando de formação de professores de LE, é indiscutível a importância de trabalhos voltados ao convívio internacional e às condições para que as trocas – linguísticas, culturais, profissionais, sociais e afetivas – instauradas por meio desse processo realizem-se. Assim, a prática do ensino de línguas por interagentes *em tandem* pode proporcionar uma minimização da assimetria revelada em uma sala de aula convencional, já que se visualiza não só um intercâmbio de interesses linguísticos-comunicativos, mas a busca por uma comunicação cultural e sociolinguisticamente engajada e mais democrática aos usuários (Kfoury-Kaneoya, 2009, p. 272).

Além de ser uma prática pedagógica sólida, em que línguas e culturas se dialogam, o Teletandem é compreendido como um projeto social, pedagógico e de pesquisa que tem um impacto profundo nas relações das pessoas com as línguas e culturas estrangeiras. Nesse contexto, o advento das novas tecnologias é visto como uma força impulsionadora desse projeto, transformando os métodos de ensino e de aprendizagem, bem como a preparação dos professores para lidar com as salas de

aulas virtuais.

Segundo Telles (2009), o Teletandem visa desenvolver a competência comunicativa dos professores em formação proporcionando contatos interlinguísticos e interculturais no ambiente virtual de teleconferência, permitindo uma reavaliação do papel do professor de línguas orientado pelas tecnologias digitais, além da preparação profissional para este novo contexto de ensino-aprendizagem. À medida que as tecnologias digitais desempenham um papel crescente no Teletandem, a formação de professores também se torna um componente crítico desse cenário.

A partir disso, nota-se que a preocupação em adequar as tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente discutida com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos estudantes e, assim, levá-los ao sucesso acadêmico. Para Souza e Santos (2018) em seus estudos sobre a inserção das tecnologias digitais na educação, mencionam que:

[ao relacionar] essa necessidade constante de formação profissional com a sociedade tecnológica, podemos perceber que é através da formação continuada que o profissional docente poderá olhar para a tecnologia disponível e refletir a respeito das suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem (Souza; Santos, 2018, p. 92).

Como vimos, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão desempenhando um papel central na transformação da educação e o Teletandem é um exemplo notável dessa evolução. Contudo, é importante salientarmos que as tecnologias são meios e não o objetivo principal do processo educacional e da construção do conhecimento. Nesse sentido, diversos estudos enfatizam a utilização estratégica das tecnologias para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que estimulem a participação ativa e a interação dos estudantes (Telles, 2009).

Outrossim, a aprendizagem de LE em contexto telecolaborativo suscita o aprendizado em pares de falantes com o objetivo de aprender a língua um do outro mediante sessões bilíngues de conversação, visando trocas de conhecimentos linguísticos e culturais entre os participantes. Tal prática se baseia na parceria entre dois aprendizes, sendo cada um falante nativo e/ou proficiente no idioma que o outro

está aprendendo. É por meio dessa interação que os interagentes praticam e aprimoram suas habilidades linguísticas, além de compartilharem aspectos culturais e aprofundarem a compreensão do idioma-alvo.

Assim, os recursos tecnológicos facilitam a comunicação e possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais os participantes podem interagir e colaborar de maneira efetiva, favorecendo a prática autêntica e significativa da língua. Telles e Vassallo (2009), caracterizam o Teletandem como uma forma recíproca e colaborativa enfocadas na interação oral por meio de sessões regulares, realizado em um contexto virtual, autônomo e colaborativo, assistido pelo computador, à distância e de forma síncrona, utilizando ferramentas de videoconferências, de leitura e de escrita (Telles; Vassallo, 2009).

Para Kfoury-Kaneoya (2008, p. 134) as sessões de Teletandem retratam “um evento de interação comunicativa, no qual dois interagentes usam a língua-alvo para compartilhar ideias, informações culturais e aprender a língua um do outro, por meio da motivação gerada na conversação”. Desse modo, os participantes trabalham em parceria, compartilhando o esforço do aprendizado e resultados mais efetivos, promovendo uma troca equilibrada de conhecimentos e habilidades linguísticas, fomentando a compreensão intercultural e a construção de laços de amizade entre os participantes no intercâmbio virtual.

Por volta da década de noventa, as interações em Teletandem aconteciam a partir de um processo significativo de sistematização dos princípios da prática de aprendizagem em tandem, com o propósito de estabelecer uma rede global institucional e eletrônica, apresentando uma estrutura de aprendizagem de línguas por meio da *internet*. De acordo com Vassallo e Telles (2009), o Teletandem é realizado a partir de três princípios que orientam as interações, a saber:

(i) *Igualdade*: os parceiros envolvidos devem utilizar suas línguas maternas e a língua-alvo de forma equilibrada. No entanto, é essencial que durante a interação haja uma alternância adequada entre as línguas, reservando um tempo para cada uma delas, sem promover a mistura entre as línguas.

(ii) *Reciprocidade*: destaca-se o compromisso mútuo dos participantes envolvidos na prática colaborativa. Nesse princípio, é essencial uma alternância de papéis para que cada interagente assuma tanto o papel de aprendiz da língua do

seu parceiro quanto o de instrutor na sua língua materna ou a que é proficiente.

(iii) *Autonomia*: os participantes têm a liberdade de: (i) tomar decisões em relação ao conteúdo a ser estudado; (ii) escolher o momento adequado para realizar as atividades; (iii) determinar o local onde preferem interagir; e (iv) definir como desejam abordar as temáticas. Além disso, essas decisões podem ser modificadas ao longo do processo, mediadas pela forma como o Teletandem é estruturado, seja em um contexto institucional ou em uma abordagem mais independente.

As interações de Teletandem são integradas ao processo de ensino e de aprendizagem de LE, proporcionando aos professores em formação uma excelente oportunidade para praticar a língua-alvo. Além disso, promovem o contato com os aspectos culturais que os falantes trazem consigo durante a comunicação, uma perspectiva que é fundamental tanto para alunos quanto para professores na aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Conforme apontado por Telles (2009), o Teletandem se caracteriza como uma atividade complementar às aulas que acontecem no ambiente escolar e suas interações estão destinadas a preencher as lacunas existentes nos níveis de compreensão e produção oral. Para o estudioso, essa carência está relacionada à escassez de oportunidades para os aprendizes praticarem e se comunicarem na língua-alvo fora do ambiente escolar, em razão das barreiras geográficas que impossibilitam os intercâmbios linguísticos e interculturais (Telles, 2009).

Ao engajar-se nesse ambiente de aprendizagem colaborativa, o futuro professor de língua estrangeira assume um papel ativo em sua formação, participando ativamente das atividades, compartilhando ideias, contribuindo para discussões e buscando soluções conjuntas. Segundo Garcia (2013, p. 21) esse ambiente oportuniza a comunicação, informação, ensino e aprendizagem, dado que:

[...] o ensinar e o aprender línguas não podem mais serem vistos somente como domínio de normas e formas, mas, a partir das tecnologias e da quebra das barreiras geográficas pelas conexões à internet, podem e devem ser vistos como uso das línguas em situações reais e relevantes de comunicação, como desenvolvimento de habilidades e competências para acesso aos falantes, aos países, às culturas estrangeiras.

O processo de formação de professores de LEs desempenha um papel essencial na preparação dos docentes ao enfrentarem os desafios do ensino em um

mundo globalizado e interconectado. Para tanto, a prática do Teletandem contribui para minimizar a assimetria presente nas salas de aula convencionais (Kfoury-Kaneoya, 2009) visto que, através dessa abordagem de aprendizagem colaborativa e centrada no aluno, há um maior incentivo a interação entre aprendizes de origens, culturas, níveis de conhecimentos e habilidades distintas. Portanto, concordamos com a estudiosa, ao destacar que:

Em se tratando de formação de professores de LE, é indiscutível a importância de trabalhos voltados ao convívio internacional e às condições para que as trocas – linguísticas, culturais, profissionais, sociais e afetivas – instauradas por meio desse processo realizem-se. Assim, a prática do ensino de línguas por interagentes *em tandem* pode proporcionar uma minimização da assimetria revelada em uma sala de aula convencional, já que visualiza não só um intercâmbio de interesses linguístico-comunicativos, mas a busca por uma comunicação cultural e sociolinguisticamente engajada e mais democrática aos usuários (Kfoury-Kaneoya, 2009, p. 272).

Desse modo, a colaboração e interação entre estudantes de diferentes culturas e línguas no Teletandem promove uma troca equilibrada de conhecimentos e experiências, capacitando os futuros professores a desenvolverem habilidades e competências essenciais para atuar em um contexto diverso e globalizado, possibilitando aos docentes em formação inicial a oportunidade de melhorar sua proficiência em uma LE no espaço de formação de professores (Kfoury-Kaneoya, 2009; Telles, 2009; Vieira-Abrahão, 2010).

O Teletandem, como uma alternativa possível no campo do ensino de línguas, estimula a autonomia dos aprendizes, promove a interação intercultural e facilita o contato com falantes nativos ou proficientes da língua-alvo. Como resultado, esse contexto virtual de aprendizagem desempenha um papel primordial na criação de um ambiente de sala de aula inclusivo, intercultural e participativo, ao mesmo tempo, em que impulsiona uma formação docente envolvida e comprometida com os processos de ensino-aprendizagem.

Teletandem Institucional Integrado no curso de Letras-Espanhol na UEPB

As primeiras práticas de Teletandem na UEPB ocorreram em 2014, no Campus de Monteiro, através do projeto de extensão interinstitucional “Teletandem UEPB”, coordenado pelo Professor Dr. Fábio Marques de Souza. Posteriormente, no ano de 2016, após as alterações no projeto e a transferência de Fábio Marques de Souza para o *Campus* de Campina Grande, tivemos a criação do novo projeto intitulado “*INTERCULT – Aprendizagem colaborativa e intercultural de Línguas via Teletandem*” (Souza, 2016). Paralelamente às atividades extensionistas, o Teletandem passou a ser integrado no âmbito da pesquisa, sendo tema de Iniciações Científicas, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses desenvolvidos sob a orientação de Fábio Marques de Souza, vinculados ao Grupo de Pesquisa “O círculo de Bakhtin em diálogo”⁵, especificamente à linha de pesquisa “TECLIN - Tecnologias, Culturas e Linguagens”, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), liderado, também, pelo docente (Silva; Souza, 2020).

Neste mesmo ano, em 2016, o Teletandem passou a ser desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores de ELE ao tornar-se componente curricular complementar eletivo “*Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem*”, o qual está integrado ao curso de Licenciatura em Letras Espanhol, do Departamento de Letras e Artes – DLA, *Campus I* – Campina Grande, o identificamos através do código *LTE1062*, essa informação pode ser comprovada ao consultarmos a dimensão formativa do novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), datado em 2016⁶. Nesse documento, a ementa da disciplina em questão apresenta o seguinte texto:

Aprendizagem interativa e colaborativa entre alunos de Letras Espanhol da UEPB (aprendizes de espanhol) e alunos de instituições de ensino estrangeiras (aprendizes de português). Nela, pessoas com diferentes línguas maternas se ajudam mutuamente – com o apoio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e com a mediação de professores de línguas – trabalhando para melhorar os conhecimentos linguísticos-culturais na língua estrangeira/adicional com vistas à interculturalidade (Universidade Federal da Paraíba, 2016, p. 141).

⁵ O Grupo de Pesquisa atualmente é liderado pelo Prof. Dr. Fábio Marques de Souza e tem como vice-líder o Prof. Dr. Ivo de Camargo Junior. Para mais informações, acessar o espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1559080456226740.

⁶ Link de acesso ao Projeto Político de Curso de Letras-Espanhol, Campus I – Campina Grande: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=38&ri=RelatorioPPC>.

A partir dessa ementa, reconhecemos que o Teletandem Institucional Integrado trata-se de uma oportunidade que possibilita aos professores de ELE em formação inicial o intercâmbio linguístico e cultural com falantes nativos do espanhol que estão em processo de aquisição⁷ e/ou aperfeiçoamento do português brasileiro como LE, mediado pelo computador, por meio de recursos audiovisuais, isto é, imagem e som, câmera e microfone, simulando situações reais de comunicação, de forma igualitária, autônoma e recíproca.

Nesse contexto, os licenciandos assumem o papel de sujeitos ativos, responsáveis pelo seu processo de aprendizagem; experienciam a alternância de papéis transitando por dois lugares, ora como proficientes, ensinando sua língua materna, o português brasileiro, ora como aprendizes, exercitando o espanhol; negociam sentidos; fazem acordos e tomam decisões, de forma assistida pelo professor responsável por conduzir o referido componente curricular, que acompanha todo o processo de planejamento e escolhas de temáticas para cada uma das interações, assim como, avalia o desenvolvimento e evolução das competências comunicativa e intercultural.

Assim, para que a modalidade Teletandem Institucional Integrada ocorra, se faz necessário que a universidade tenha acordos com instituições que ofereçam cursos e/ou estudos voltados para o ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE). Nesse sentido, situamos a parceria da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com a *Universidad Autónoma de México (UNAM)* que está efetiva desde o ano de 2021, fruto do projeto “*INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via Teletandem*”, iniciado em 2016. No entanto, há uma diferença central entre as duas instituições, dado que as práticas telecolaborativas ocorrem de forma integrada na universidade brasileira, enquanto na mexicana, ocorrem de modo não-integrado⁸. Isso porque, na UNAM as práticas Telecolaborativas são conduzidas pela *MEDIATECA, da Escuela de Lenguas*,

⁷ Assim como Souza (2016), ao longo deste artigo, o termo aquisição será utilizado com o mesmo sentido de aprendizagem.

⁸ Na modalidade integrada, contexto da UEPB, as práticas de Teletandem são reconhecidas pela instituição e são obrigatórias para os licenciandos. Na modalidade não-integrada, como ocorre na UNAM, as interações são reconhecidas pela instituição, mas não são obrigatórias e nem fazem parte do currículo formativo ou de um curso.

Lingüística y Traducción (ENALLT). Trata-se de um centro de aprendizagem autodirigido de LEs a estudantes de graduação, pós-graduação e funcionários da universidade em diversas línguas, tais como: português, inglês, francês, italiano, alemão, japonês, coreano, sueco e russo. Sendo assim, na UEPB, o Teletandem é ofertado no curso de Letras-Espanhol, onde os aprendizes são professores de espanhol/LE em formação inicial, enquanto na UNAM, são estudantes de diferentes cursos e níveis, desde graduação até mesmo pós-graduação. Todos os participantes, brasileiros(as) e mexicanos(as), devem ter como objetivo comum: aprender e ensinar línguas de forma colaborativa, conhecer, compreender e respeitar os três princípios centrais do Teletandem: 'igualdade' entre as línguas, 'autonomia' e 'reciprocidade' entre os interagentes, para ensinar e aprender, uma vez que, todos têm a mesma oportunidade de compartilhar e adquirir novos conhecimentos, sejam linguísticos e/ou culturais, bem como desenvolver e aperfeiçoar as competências comunicativas e interculturais envolvendo os dois idiomas 'espanhol' e 'português brasileiro' em sessões de interação via plataforma Zoom.

Quanto às ofertas do Teletandem Institucional Integrado na UEPB, até o ano de 2023 foram três (a primeira, 2019.1; a segunda, 2021.2 e a terceira, 2023.1); no entanto, neste estudo, nos centraremos apenas na última, a mais recente. Dito isso, o componente curricular em questão possui carga horária de 60h/a, sendo apenas um encontro semanal de 4h ininterruptas. Para cursá-lo, a *Equipe de Gestão Teletandem UEPB*, formada pelos autores deste artigo, estabeleceram alguns critérios para que a prática telecolaborativa aconteça de forma satisfatória, são eles: (1) ter habilidades básicas (A1-A2) de comunicação em língua espanhola, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR⁹); (2) ter acesso à internet estável e de qualidade para que os encontros não sejam interrompidos ou cancelados. Isso é importante para garantir uma experiência de aprendizado adequada e efetiva; (3) ter um computador disponível no horário das práticas para que possa participar das aulas e realizar as atividades previstas; (4) que o

⁹ Para mais informações, consultar através do seguinte link:
<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

computador tenha câmera e microfone em perfeito estado, já que as interações são todas síncronas e dependem disso; e (5) estar disponível para todos os encontros agendados, para que possa aproveitar ao máximo a disciplina e se engajar no processo de aprendizado colaborativo.

Na oferta 2023.1 as aulas começaram precisamente dia 03 março e se encerraram em 30 junho, sendo o primeiro mês com encontros presenciais e os três meses restantes, ocorreram remotamente, momento em que os alunos realizaram as sessões de interação e mediação no Teletandem desde suas casas, uma vez que a UEPB não dispõe de um laboratório equipado com computadores e internet de qualidade estável para a realização das práticas.

Quanto à organização do referido componente curricular, o planejamento se deu em duas etapas, a primeira teórica e a segunda prática. Na primeira etapa, voltada para as reflexões teóricas acerca da prática telecolaborativa no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores de ELE, selecionamos materiais (artigos e capítulos de livros) e fizemos os direcionamentos de leituras, sempre seguidas de discussões compartilhadas, a fim de socializar conhecimentos e reflexões, questionamentos, curiosidade e sanar possíveis dúvidas. Além disso, foram realizadas atividades de cunho crítico-reflexivo (mapas mentais, esquemas, estudos dirigidos e fóruns de discussão), algumas desenvolvidas de forma individual e outras em grupos, visando estimular o ensino-aprendizagem de forma colaborativa.

No que concerne a parte prática, os professores de espanhol em formação inicial realizaram um total de 06 (seis) interações, sendo todas sequenciadas, uma por cada semana. No contexto da UEPB, as interações têm duração de 1h e as mediações aproximadamente 30 minutos, ambas feitas via plataforma *Zoom* com estudantes mexicanos da UNAM acompanhados de sua coordenadora e professora Ma. *Anelly Mendonza Díaz*, da professora responsável pela disciplina na UEPB, Ma. Laís Aguiar Pereira, com o suporte dos professores colaboradores Me. Rickison Cristiano e Esp. Helaine Maciel, autores deste texto.

Os professores de espanhol em formação inicial, após o momento de mediação em grupo, preenchem, semanalmente, *fichas de autoavaliações* e também, registravam por escrito suas experiências e reflexões de cada interação

através dos *Diários de bordo*. Ambos materiais eram enviados via *Classroom* e recebiam *feedbacks* sobre o processo de escrita, desempenho e orientações para melhorias, a fim de fazer-lhes refletir criticamente sobre a aprendizagem colaborativa, seus desafios e implicações didáticas para formação docente. Como produto final do componente curricular, lhes foi solicitado um *relatório final das atividades telecolaborativas* desenvolvidas ao longo do semestre.

Portanto, muito mais que a oportunidade de praticar e aprimorar o espanhol como Língua Estrangeira, os professores em formação inicial aprendem a ensinar a sua língua materna, desenvolvem as competências comunicativa e intercultural de forma significativa, autônoma e colaborativa. Ademais, refletem sobre questões profundas não somente da língua do outro, mas da sua própria língua e aprendem que para significar em uma realidade diferente da sua é imprescindível desconstruir crenças, assumir uma nova identidade e vestir-se com um novo olhar, (re)conhecendo as singularidades de cada língua, as quais nem sempre estão explícitas, precisando aprender a decifrá-las, compreendê-las e respeitá-las. Essa atividade nos convida a conhecer outras realidades, requerendo empenho, ousadia e muita persistência para interpretá-las e, somente assim, conseguir comunicá-las de forma compreensível e aceitável, promovendo interação entre as diferentes culturas.

Metodologia

Ao longo deste estudo, buscando obter uma compreensão mais aprofundada das vivências dos futuros professores de ELE durante as práticas de Teletandem Institucional Integrado, mais especificamente as contribuições desse contexto telecolaborativo em sua formação docente, desenvolvemos um estudo de caso netnográfico (André, 1995; Kozinets, 2014), de natureza qualitativa (André; Gatti, 2008), ancorado no paradigma interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008).

Esta pesquisa é um estudo de caso netnográfico (André, 1995; Kozinets, 2014), pois nosso interesse está em compreender casos específicos, que são realizados em contextos ainda mais específicos, isto é, entender, a partir das vozes

das licenciandas, as contribuições das sessões de interação e mediação do Teletandem para a sua formação docente. Caracteriza-se enquanto netnográfico, também conhecido como etnografia virtual ou *online*, devido ao ambiente em que a investigação ocorreu, conduzida pelas tecnologias digitais utilizando a internet como fonte de dados. Seu objetivo é chegar ao entendimento e à representação etnográfica do fenômeno cultural estudado na *internet* (Kozinets, 2014).

A pesquisa¹⁰ foi desenvolvida no curso de Letras – Espanhol, na Universidade Estadual da Paraíba - Campus I – Campina Grande, no Componente Curricular eletivo “*Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem*”, com carga horária de 60 horas, ofertado no período letivo 2023.1, turno integral. As sessões de interação e mediação de Teletandem foram realizadas entre os estudantes brasileiros, futuros professores de espanhol inscritos no componente curricular, e os estudantes mexicanos, aprendizes de PLE, da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM).

Nesse sentido, os participantes da pesquisa são quatro professores de língua espanhola em formação inicial. Como forma de preservar suas identidades, optamos por enumerá-los de forma sequenciada ao invés de revelar seus verdadeiros nomes. Cada um deles realizou um total de quatro interações a partir de produções audiovisuais latino-americanas, com o objetivo de promover uma aprendizagem de línguas e formação docente suleada e intercultural¹¹ (Silva; Souza, 2023). Os dados utilizados durante este estudo foram extraídos dos relatórios finais elaborados pelos licenciandos, os quais foram produzidos ao longo do componente curricular. Eles são compostos pelos *diários de bordo reflexivos*, escritos após cada sessão de interação e mediação, e incluem as reflexões acerca dos desafios e as contribuições da prática telecolaborativa para a formação docente.

A análise, portanto, foi realizada a partir das leituras sistemáticas e

¹⁰ Os dados analisados neste estudo são oriundos de duas investigações maiores que estão em andamento, doutorado e mestrado, e foram aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o CAAE: 67952923.0.0000.5182, número do parecer: 6.060.300 (Doutorado) e, CAAE: 68226523.0.0000.5182, número do parecer: 6.257.492 (Mestrado), respectivamente.

¹¹ Uma formação docente que considera as Vozes do Sul implica reconhecer aqueles que foram e são historicamente esquecidos, ocultados e marginalizados a partir da classe social, gênero, raça, sexualidade, entre outros, na construção do conhecimento. Nesse contexto, busca-se promover o diálogo a partir do Sul e com o Sul, entendendo que esse Sul não se refere, necessariamente, ao Sul geográfico, mas sim ao epistêmico (Silva; Souza, 2023).

interpretativas, concentrando-se nas vozes dos licenciados e em suas experiências vivenciadas durante o Teletandem, destacando as contribuições para a sua formação enquanto futuros professores de ELE.

Análise e discussão dos dados¹²

Para exemplificarmos algumas das contribuições propiciadas pelo Teletandem na formação inicial de professores de ELE apresentaremos excertos extraídos do '*relatório final de atividades telecolaborativas*', os quais evidenciam de forma crítica-reflexiva relatos de experiência de quatro interagentes brasileiros neste contexto virtual de ensino-aprendizagem colaborativa e intercultural que corroboram para o alcance dos objetivos propostos nesta investigação.

Interagente 1

As interações e mediações foram muito importantes e válidas para o meu aprendizado e conhecimento no Teletandem. *Evolui bastante*, desde a minha primeira interação até a última, percebi que *no início eu ficava com vergonha e medo de errar, já que eu estava falando com uma nativa do México, mas depois esse sentimento passou, e eu estava disposta a aprender e praticar mais ainda o meu espanhol.* [...] Para a minha aquisição do espanhol enquanto aprendiz, foi maravilhoso, *evolui mais do que eu esperava, me esforcei bastante* para aprender palavras novas, expressões idiomáticas, *sempre fazia anotações* [...] Como professora nos momentos em que eu podia ensinar a minha língua, foi muito bom, porque *no mesmo instante em que eu podia aprender eu também podia ensinar, houve muitas dúvidas, perguntas, o que é normal para uma pessoa que está aprendendo uma LE [...]*" (Interagente 1, Relatório final de atividades telecolaborativas, 2023, grifos nossos).

A partir do primeiro excerto é possível compreendermos que a *Interagente 1* não apenas reconhece, como também se surpreende com seu crescimento e amadurecimento durante as sessões de interação e mediação. Para tanto, enfatiza que somente houve o alcance de resultados satisfatórios porque esteve disposta a aprender e dedicar-se durante todas as sessões, mostrando interesse para aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais, e que fazer anotações era uma de suas estratégias para facilitar o processo de aprendizagem intercultural. Para

¹² Nesta seção, adotamos uma perspectiva analítica que busca dar protagonismo aos relatos dos participantes sem estabelecer, explicitamente, diálogos com as teorias já apresentadas e refletidas nas seções anteriores.

além disso, evidencia que esse contexto virtual lhe permitiu não somente aprender sobre a língua do outro, como também ensinar a sua língua materna, explicitando, portanto, um dos princípios gerais do Teletandem, “a reciprocidade”, isto é, aprendizagem colaborativa. Nota-se também que a brasileira demonstra claramente a consciência de que inquietações, curiosidades e questionamentos são comuns e inerentes ao processo de aquisição de línguas estrangeiras.

Interagente 2

Durante as sessões de interação e mediação, pude *aprender muitas coisas novas*, palavras e expressões que fazem com que eu possa *ampliar meu vocabulário, conhecer a cultura do outro* [...] “O que mudou durante esse processo, acredito que mudou muito, *mudou a minha visão de mundo*, o meu modo de ver as coisas, *agora com um olhar mais reflexivo* [...] *aumentou a minha compreensão e respeito para com o pensamento do outro*, com seus pontos de vista e ideias [...] Foi uma *experiência única*, porque no início eu pensava, *como vou realizar as correções, e se eu não souber corrigir*, vinha muitos questionamentos, mas *durante as interações consegui pontuar a minha parceira e foi muito tranquilo, sempre de forma gentil e elogiando* [...] *As correções era algo que me motivava*, de modo que *me esforçava para eu expressar-me de forma clara e devagar para que a minha parceira conseguisse compreender* [...]” (Interagente 2, Relatório final de atividades telecolaborativas, 2023, grifos nossos).

Nesse segundo excerto, a *Interagente 2* afirma que as sessões de interação e mediação lhe permitiram aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos e adquirir uma bagagem cultural sobre a língua estrangeira em questão, o espanhol. Em sua fala, ela sinaliza que essa vivência no *Teletandem* lhe permitiu refletir criticamente sobre a importância de respeitar valores e pensamentos de uma outra realidade diferente da sua. Por essa razão, qualifica a experiência das práticas telecolaborativas como algo singular, dado o vasto enriquecimento de uma aprendizagem autêntica, real e significativa. Entretanto, nos esclarece que apesar das muitas inseguranças sobre (se) e como poderia contribuir, conseguiu ensinar com tranquilidade e que ser gentil, assim como saber elogiar, favoreceram o processo para uma experiência exitosa. Outrossim, a brasileira reconhece que através das correções, sentia-se motivada a melhorar e a ser compreendida, uma vez que suas estratégias eram falar com clareza e em ritmo mais pausado, mostrando sua preocupação genuína com a aprendizagem e compreensão recíproca e, por conseguinte, promover uma comunicação eficaz.

Interagente 3

[...] A experiência do teletandem me submeteu a um ambiente colaborativo, onde *evoluímos conjuntamente e sem julgamentos*, isso me fez *entender que os erros ajudam a evoluir e que a prática é fundamental para o progresso*. Ao longo deste processo, *compreendi a importância de empatia, paciência e abertura a novos conhecimentos e desconstrução de certos conceitos superficiais* quando decidimos *emergir no mundo de uma nova língua [...]* Além da prática do espanhol durante as conversações, que me ajudaram a desenvolver melhor minha oralidade, me foi apresentado um mundo cultural amplo e com diversas particularidades, costumes, valores e tradições diferentes. Essa questão permitiu que eu reconhecesse, respeitasse e valorizasse as diferenças culturais, formando assim uma aluna e professora intercultural [...] pois agora observo ainda mais a importância de trabalhar a cultura dos países hispanofalantes em sala de aula, até porque *não é possível trabalhar língua sem expor o contexto cultural por trás [...]* Outra contribuição do teletandem na minha formação, foi a própria *reflexão acerca da prática*, por meio da escrita dos diários de bordo e fichas de autoavaliação, *no quais pude analisar minha evolução [...]* (Interagente 3, Relatório final de atividades telecolaborativas, 2023, grifos nossos).

No terceiro excerto é possível inferirmos que a *Interagente 3* mostra-se reflexiva e confortável ao afirmar que o *Teletandem* é um espaço que lhe permitiu crescimento e aprendizagem significativos, dado ao trabalho colaborativo e recíproco, onde pôde ensinar e aprender, ressaltando que não há avanço sem prática. Desse modo, a professora em formação inicial desencadeou um processo de autoavaliação e autonomia, tornando-se responsável pelo seu processo de aprendizagem, imersa em uma outra realidade linguística e cultural que lhe propiciou potencializar habilidades e competências. Assim, através de sua fala podemos evidenciar que durante o processo houve transformação pessoal e profissional dado a desconstrução de estereótipos, a consciência de que língua e cultura são indissociáveis, a aplicação prática de conhecimentos adquiridos e o reconhecimento das interações e mediações no seu desenvolvimento linguístico, pedagógico e cultural.

Interagente 4

[...] as sessões de Teletandem puderam me fornecer a *oportunidade de praticar o idioma com uma falante nativa*, o que foi e é fundamental para *aprimorar a minha pronúncia, a fluência e a minha compreensão oral [...]* me permitiram o contato com diferentes sotaques, expressões idiomáticas e aspectos culturais do idioma, *enriquecendo minha experiência de aprendizagem [...]* me oferece enquanto professora a *oportunidade de desenvolver novas habilidades pedagógicas [...]* também promoveram uma *troca cultural* entre minha parceira e eu, pudemos *compartilhar nossas*

experiências, conhecimentos e perspectivas sobre suas nossas culturas [...] tornou mais sensíveis à diversidade cultural [...] (Interagente 4, Relatório final de atividades telecolaborativas, 2023, grifos nossos).

No quarto e último excerto, no que concerne às sessões de *Teletandem* no aprendizado da língua espanhola, a *Interagente 4* ressalta que as sessões de interação com um falante nativo do espanhol foram essenciais para o aprimoramento da sua expressão oral e compreensão auditiva, o que conseqüentemente corroborou para o avanço significativo do seu nível de proficiência na língua-alvo¹³. As práticas telecolaborativas lhes permitiram (re)conhecer variações linguísticas e culturais da língua estrangeira que está em processo de aquisição, assim como, enquanto professora em formação inicial pôde refletir sobre a necessidade de desenvolver habilidades para práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa. Ademais, enfatiza que houve reciprocidade ao tornar real a troca de saberes, compartilhamento de percepções e ideologias, desenvolvendo a capacidade de perceber, respeitar e valorizar as diversidades presentes nas línguas/culturas, tanto na sua como na do outro.

Portanto, a partir da leitura e estudo analítico realizados nos 4 (quatro) excertos apresentados anteriormente, podemos reiterar a importância das práticas telecolaborativas no Teletandem para potencializar a competência comunicativa intercultural dos professores de espanhol em formação inicial. As falas das interagentes revelam que as sessões de interação e mediação lhes permitiram: aquisição e intercâmbio de conhecimentos linguísticos e culturais; desenvolvimento da autoconfiança para comunicar-se em espanhol; aperfeiçoamento de destrezas, especialmente a expressão oral e a compreensão auditiva; alternância de papéis, colaboração e reciprocidade, visto que ora aprendiam a língua estrangeira, espanhol, ora ensinavam sua língua materna, português brasileiro.

Além disso, verificamos que houve também o exercício do pensamento crítico-reflexivo acerca das diferenças culturais, conseqüentemente, corroborando

¹³ Faz-se necessário pontuar que o Teletandem também pode ser realizado com pessoas não nativas, ou seja, usuários da língua estrangeira que são proficientes e que também contribuirão para a aprendizagem na língua em que seu par está se aperfeiçoando. Nesse sentido, o mediador, durante as interações telecolaborativas, desempenha um papel fundamental para desconstruir possíveis crenças já cristalizadas acerca dos falantes nativos.

para o desenvolvimento consciente sobre a alteridade; compreensão de que língua e cultura são complementares e interdependentes; consciência que os erros e acertos, as curiosidades e dúvidas são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e impulsionam nosso amadurecimento na língua-alvo; experiência de que não há avanço se não houver dedicação, constância, comprometimento e prática; construção de conhecimentos de forma significativa, também foi possível enxergar a língua como prática social que se materializa na(pela) linguagem, em situações reais de comunicação, o que, por sua vez, possibilitou a interação entre falantes de línguas e culturas distintas, no contexto da nossa investigação, brasileiros e mexicanos; desconstrução de estereótipos; desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas para ensinar espanhol, bem como da autonomia ao se tornarem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Palavras (não) finais

No âmbito desta investigação, que visa evidenciar as contribuições das práticas telecolaborativas para professores de espanhol em formação inicial, utilizamos excertos de 4 (quatro) colaboradoras brasileiras como estratégia para tecer reflexões acerca das contribuições das sessões de interação e mediação no Teletandem, contexto intercultural e colaborativo para o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) (Telles, 2009). As discussões aqui empreendidas para a formação docente, baseadas nas experiências das participantes matriculadas no componente curricular *"Práticas de Intercâmbio Linguístico-Cultural via Teletandem"*, no curso de Letras Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus I*, em Campina Grande em parceria com a *Universidad Autónoma de México (UNAM)*, revelaram a importância da imersão linguística e cultural propiciada pelo uso de TDICs com falantes nativos do português brasileiro e espanhol promovendo a vivência, ainda que virtual, do uso real das línguas de forma contextualizada em distintas situações de comunicação.

Dito isso, voltamos nosso olhar analítico para o destaque do papel do Teletandem no aprimoramento linguístico, pedagógico e intercultural dos professores

em formação, enfatizando como as sessões de interação potencializaram suas habilidades linguísticas e a compreensão da cultura alvo. Assim, esperamos que as reflexões geradas inspirem novos estudos e práticas relacionadas ao Teletandem e sua integração como componente curricular nos *PPCs* dos cursos de formação de professores de línguas. Visto que defendemos a ampliação dessas experiências no desenvolvimento acadêmico por possibilitarem a formação de professores interculturalistas, promovendo a mediação e o diálogo entre diferentes culturas, como as do Brasil e do México aqui apresentadas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, 2008, Brasília, DF. *Anais [...]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008. p. 2-13. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GARCIA, D. N. M. *O que os pares de teletandem (não) negociam: práticas para um novo contexto online interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

KFOURI-KANEOYA, M. L. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

KFOURI-KANEOYA, M. L. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. *In*: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 271-294.

KOZINETS, R. V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

REZENDE JÚNIOR, E. L.; MESSIAS, R. A. L. Formação de professores de língua estrangeira (LE) em um contexto telecolaborativo. *In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. (org.). Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI.* São Paulo; Campina Grande: Mentis Abertas; EDUEPB, 2020. p. 43-58.

SILVA, R. C. A.; SOUZA, F. M. Teletandem integrado ao curso de letras – espanhol na universidade estadual da Paraíba. *In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. (org.). Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI.* São Paulo; Campina Grande: Mentis Abertas; EDUEPB, 2020. p. 83-104.

SILVA, R. C. A.; SOUZA, F. M. For an intercultural and decolonial pedagogy in telecollaborative practices. *In: RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. (org.). Language, culture and literature in telecollaboration contexts.* São Paulo: Editora UNESP, 2023. p. 55-70.

SOUZA, F. M. *Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem.* Campina Grande: PROEX; UEPB, 2016.

SOUZA, F. M. de; SANTOS, G. F. Confluências entre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) e processos de ensino-aprendizagem. *In: SOUZA, F. M.; COSTA JÚNIOR, J. V. L.; TOLOMEI, C. N. (org.). Culturas, tecnologias e ensino de línguas.* Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018. p. 79-99.

TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. *In: TELLES, J. A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 43-61.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Projeto Pedagógico de Curso PPC: Letras Espanhol (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In: TELLES, J. A. (org.). Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 23-42.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. *In: SILVA, K. A. (org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* Campinas: Pontes Editores, 2010. v.1, p. 225-234.

MACIEL, H. S.; AGUIAR PEREIRA, L. S. N.; SILVA, R. C. A.; SOUZA, F. M.
Contribuições do Teletandem para a formação inicial de professores de Espanhol - Língua
Estrangeira

*Recebido em: 27 out. 2023.
Aprovado em: 29 dez. 2023.
Publicado em: 30 jun. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Areta Belo
Revisora de língua inglesa: Areta Belo
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*




Investigando o elemento estrutural Exaltação de Paisagens em hinos nacionais da América do Sul

Investigating the structural element “Exaltation of the Landscapes” in national anthems of South America

Investigar el elemento estructural alabando el paisaje en los himnos nacionales de América del Sur

Anderson Alves de Souza¹

 0000-0001-6552-0558

RESUMO: Há, aproximadamente, duzentos anos, os símbolos nacionais, tais como bandeiras, monumentos, construções públicas, figuras históricas e hinos nacionais, têm desempenhado importantes papéis sociais e políticos na vida das sociedades modernas (Hobsbawm, 1982, 1983). Apoiando-se nos conceitos de Potencial de Estrutura Genérica e atributos semânticos de Hasan (1984, 1989, 1996) e também no conceito e descrição do elemento estrutural Exaltação de Paisagem (Souza, 2008, 2017), o objetivo principal da presente pesquisa é investigar a presença do elemento Exaltação de Paisagem nas letras dos hinos nacionais de todos os 12 países da América do Sul e suas principais características léxico-gramaticais. A pesquisa revelou que apenas os hinos nacionais do Brasil, Bolívia, Chile, Guiana e Suriname apresentam este elemento estrutural em suas composições e que a maior parte das realizações léxico-gramaticais ocorre por meio de grupos nominais formados pela especificação de um objeto natural e um adjetivo que o enaltece. Espera-se com esta pesquisa contribuir para o referencial teórico relativo aos hinos nacionais e também para os estudos na área dos estudos linguísticos, especificamente na área de Linguística Sistêmico-Funcional.

PALAVRAS-CHAVE: hinos nacionais; gênero textual; exaltação de paisagens.

ABSTRACT: For approximately two hundred years, national symbols, such as flags, monuments, public buildings, historical figures and national anthems, have played important roles in the lives of modern societies (Hobsbawm, 1982, 1983). Based on the theoretical concepts of Generic Structure Potential and semantic attributes by Hasan (1984, 1989, 1996) and the concept of Exaltation of Landscapes by Souza (2008, 2017), the main objective of this research is to investigate the presence of the element Praising the Landscape in the lyrics of national anthems of all the 12 countries of South America, as well as their main lexical-grammatical characteristics. The research revealed that only the national anthems of Brazil, Bolivia, Chile, Guyana and Suriname presented this structural element in their compositions, and that most frequently lexical-grammatical uses occur through nominal

¹ Doutor em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Associado de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: andersondesouza@netscape.net

groups formed by the specification of a natural object and an adjective that praises it. We expect to contribute to the theoretical framework related to the national hymns and to the studies in the Linguistic field, specifically in systemic-functional linguistics.

KEYWORDS: national anthems; textual genre; exaltation of landscapes.

RESUMEN: Durante aproximadamente doscientos años, los símbolos nacionales, como banderas, monumentos, edificios públicos, figuras históricas e himnos nacionales, han desempeñado importantes roles sociales y políticos en la vida de las sociedades modernas (Hobsbawm, 1982, 1983). A partir de los conceptos teóricos de Potencial de Estructura Genérica de Hasan (1984, 1989, 1996) y el concepto de Exaltación de Paisajes de Souza (2008, 2017), el objetivo principal de esta investigación es explorar y analizar de manera detallada la presencia del elemento de exaltación del paisaje en las letras de los himnos nacionales de todos los 12 países de América del Sur y su principal léxico gramatical-características. La investigación reveló que solo los himnos nacionales de Brasil, Bolivia, Chile, Guyana y Surinam tienen este elemento estructural en sus composiciones y que la mayoría de los logros léxicos-gramaticales ocurren a través de grupos nominales formados por la especificación de un objeto natural y un adjetivo que lo enaltece. Se espera que esta investigación contribuya al marco teórico relacionado con los himnos nacionales y también a los estudios en el área de estudios lingüísticos, específicamente en el área de lingüística sistémica funcional.

PALABRAS CLAVE: himnos nacionales; género textual; exaltación de paisajes.

Introdução

Desde o começo da consolidação jurídica e política da maioria dos estados-nações do mundo atual, ou seja, há aproximadamente duzentos anos, os símbolos nacionais, tais como bandeiras, monumentos, construções públicas, figuras históricas e hinos nacionais, têm desempenhado importantes papéis sociais e políticos na vida dos cidadãos modernos (Hobsbawm, 1982, 1983). De acordo com Hobsbawm (1983), uma das principais características dos símbolos nacionais é o seu poder de tocar emocionalmente as pessoas e provocar nelas sentimentos de patriotismo e unidade nacional. Smith (1991, p. 77) explica que o poder dos símbolos nacionais em afetar emocionalmente as pessoas ocorre por sua capacidade de incorporar os "conceitos básicos do nacionalismo, tornando-os visíveis e distintos aos membros, comunicando princípios de uma ideologia abstrata em termos palpáveis e concretos que evocam respostas emocionais instantâneas em todos os estratos da comunidade".

Outro símbolo nacional importante para o conjunto do imaginário nacionalista são as paisagens naturais constituintes da geografia de um país. De acordo com

Smith (1987, p. 183), as comunidades de uma região estão intrinsecamente ligadas a determinadas extensões de território. Entretanto, o autor explica que, para os nacionalistas, os territórios de suas nações são lugares especiais não apenas devido às suas belezas naturais e características objetivas de clima, terreno e localização, mas principalmente por serem a terra de seus antepassados e o repositório de vários eventos históricos que ajudaram a caracterizar seus povos como únicos. Smith se refere ao uso poético das paisagens nos discursos nacionalistas como "poesia do espaço" (*spatial poetry*). Ele argumenta que o poder simbólico evocado pelo uso poético de uma paisagem possui maior potencial afetivo do que atributos cotidianos e, por esse motivo, sugere que para os nacionalistas "uma terra de sonhos é muito mais significativa do que qualquer terreno real" (Smith, 1987, p. 28).

O poder que os símbolos nacionais têm de evocar respostas emocionais nas pessoas também é reconhecido e investigado por linguistas que trabalham dentro do principal arcabouço teórico linguístico adotado neste estudo, a saber, a linguística sistêmico-funcional (LSF) (Martin; Rose, 2003, 2005; Ravelli, 2000; Souza, 2008, 2017; Stenglin, 2004). Stenglin (2004, p. 409) cunhou o termo "ícones de agregamento" (*bonding icons*) para se referir a símbolos concretos usados para promover sentimentos de afiliação e pertencimento social e para construir uma "comunidade de pessoas que pensam da mesma forma". Alguns exemplos de ícones de agregamento mencionados pela autora incluem: objetos e espaços tridimensionais (p. ex., bandeiras e construções), seres humanos (p. ex., Nelson Mandela), canções (p. ex., Waltzing Matild e Swing Low Sweet Chariot) e gritos de guerra cerimoniais como o Haka do povo originário Maori na Nova Zelândia.

Dentre os símbolos nacionais do universo nacionalista, Hobsbawm (1982, 1983) destaca os hinos nacionais uma vez que estes, em conjunto com suas composições musicais, são capazes de transmitir uma espécie de narrativa de identidade, formação e pertencimento nacional, quer seja essa narrativa factual ou imaginária. O potencial de estrutura genérica (Hasan, 1989, 1996) dos hinos nacionais de consolidação de poder, ou seja, os hinos nacionais que são criados por um governo após sua conquista do poder político de uma nação, apresentam em sua estrutura os elementos Prescrição de Comportamento Positivo, Fragmento de Memórias Históricas, Exaltação de Paisagem e Bênção. Apesar da importância

destes elementos, atendendo à chamada temática do presente volume, o foco investigativo da presente pesquisa é o elemento Exaltação de Paisagem.

Como o próprio termo sugere, uma Exaltação de Paisagem é um enaltecimento de um objeto natural, como rios, florestas e montanhas, de uma nação (Souza, 2008, 2017). O objetivo principal da presente pesquisa, portanto, é investigar a presença do elemento Exaltação de Paisagem nos hinos nacionais de todos os 12 países da América do Sul, ou seja, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Mais especificamente, o trabalho almeja identificar a presença ou não deste elemento nos hinos nacionais e suas características léxico-gramaticais. As letras dos hinos foram obtidas do livro "Encyclopedia of National Anthems" (Hang, 2003), e posteriormente, procedeu-se investigadas para a identificação e análise dos seus elementos nucleares, juntamente com suas realizações léxico-gramaticais.

Além desta seção introdutória, o trabalho apresenta a descrição do arcabouço teórico utilizado focando principalmente nos conceitos de Potencial de Estrutura Genérica e atributos semânticos de Hasan (1984, 1989, 1996) e também no conceito e descrição do elemento estrutural Exaltação de Paisagem (Souza, 2008, 2017). Logo após, são apresentados os métodos de coleta e análise dos dados, seguidos da apresentação e discussão dos resultados. Por fim, são apresentados os comentários finais e as obras citadas na pesquisa.

Arcabouço teórico: potencial de estrutura genérica e atributos semânticos

Segundo Hasan (1989, p. 53), um dos atributos mais significativos de qualquer texto, seja ele escrito ou falado, é a sua unidade. A unidade de qualquer texto pode ser de dois tipos: estrutura e textura. A unidade de estrutura, ou simplesmente, a estrutura de um texto, "refere-se à estrutura geral, a estrutura global da forma da mensagem". A textura, por outro lado, refere-se às relações de significado entre partes individuais de um texto e às noções de coesão e coerência.

Embora ambos os conceitos sejam importantes para a nossa compreensão acerca da natureza semiótica dos hinos nacionais selecionados para este estudo, esta seção se concentra apenas no elemento estrutural Exaltação de Paisagem do gênero textual hino nacional.

No cerne do conceito de gênero de Hasan (1989) está também a premissa sistêmico-funcional de que "existe uma estreita relação entre texto e contexto" (Hasan, 1989, p. 68). Assim, com base nos construtos teóricos de campo, relações e modo de Hasan (1989, p. 55-56) propõe o conceito de Configuração Contextual (CC). Para a autora, um agrupamento específico das variáveis de campo, relações e modo constitui uma CC, que, por sua vez, "pode ser usada para fazer certos tipos de previsões sobre a estrutura do texto". É importante ressaltar, no entanto, que para ela uma CC não se refere a uma situação específica, mas sim à expressão de um tipo de situação. Ela lista as previsões sobre a estrutura de um texto da seguinte forma: (a) quais elementos são obrigatórios; (b) quais são opcionais; (c) em que posição no texto eles podem e/ou devem ocorrer; e (d) se algum elemento pode ocorrer mais de uma vez.

A gama total de elementos estruturais obrigatórios e opcionais, juntamente com sua ordem de sequência e possível repetição de ocorrência, a é referida por Hasan (1989) como o Potencial de Estrutura Genérica (PEG). A autora explica também que um PEG é uma generalização aplicável ao conjunto inteiro de um gênero textual e, portanto, não se refere à estrutura de um texto individual. Esta última é referida por ela como uma estrutura real, ou uma realização, de um PEG. Isto significa, portanto, que um PEG pode ter várias realizações; isto é, as palavras e frases de dois textos não precisam ser idênticas para que sejam considerados como pertencentes ao mesmo gênero. De fato, Hasan (1989, p. 98) afirma que "uma infinidade de textos variantes pode ser criada a partir da estrutura de qualquer gênero".

No que diz respeito à difícil tarefa de identificar os limites dos elementos estruturais de um texto, Hasan (1989) argumenta que é importante estabelecer os critérios para decidir que parte de um texto realiza qual elemento de forma que o PEG de um gênero não seja estabelecido em uma base intuitiva. No cerne da dificuldade em determinar os limites textuais de um elemento genérico, Hasan (1989,

p. 67) explica, encontra-se o fato de que não existe uma correspondência biunívoca entre um elemento estrutural e uma unidade linguística como um sintagma ou uma oração. Por essa razão, ela sugere que o melhor critério para caracterizar a realização de um elemento estrutural genérico são suas especificidades semânticas, uma vez que um significado tem realização variável e as escolhas mais delicadas de um texto não são uma questão de ambiente genérico (Hasan, 1989, p. 113).

Para ilustrar o fato de que um dado elemento estrutural não implica uma realização léxico-gramatical específica, Hasan (1989, p. 103) oferece como exemplo as seguintes realizações possíveis para o elemento Solicitação de Produto do gênero textual Compra e Venda de Produtos Alimentícios, cujas propriedades semânticas foram identificadas por ela como consistindo em demanda + especificação do produto + quantidade do produto:

1. Você pode me ver uma rama de aipo?
2. Eu gostaria de dois pêssegos Yellowstone.
3. 500 gramas de tomate e uma alface, por favor.
4. Eu quero um melão muito bom para comer hoje à noite (Hasan, 1989, p. 103).

Como mostram esses exemplos, cada uma das quatro realizações codifica a configuração semântica dos três itens necessários para solicitar alguma quantidade de mercadoria da classe 'alimento perecível' em uma mercearia.

O conceito de propriedade semântica para caracterizar um elemento genérico de um GSP é desenvolvido por Hasan (1984, 1996), onde ela se concentra no elemento Enquadramento Inicial do gênero textual conto infantil. Hasan (1984) propõe uma distinção entre atributos semânticos nucleares e elaboradores. Os atributos nucleares referem-se às principais propriedades, ou seja, "o núcleo semântico", que são essenciais para a realização de um elemento estrutural. Os atributos nucleares são subdivididos por Hasan em atributos cruciais e associados. Os atributos cruciais, como o nome indica, referem-se às propriedades semânticas necessárias para a realização de um elemento, enquanto os associados "não precisam estar presentes, mas muitas vezes estão" (Hasan, 1984, p. 59). Os atributos elaboradores, por outro lado, referem-se a significados adicionais que não são necessários para a realização de um elemento genérico e, por essa razão, a

autora sugere que eles são opcionais. Por exemplo, Hasan (1984) argumenta que a realização do elemento Enquadramento Inicial no gênero textual conto infantil requer os seguintes atributos semânticos: nuclear (crucial): particularização do personagem; nuclear (associado): impersonalização e distância temporal; opcional: atributos elaboradores: significados de atribuição e hábito. Além de identificar os atributos semânticos nucleares e elaboradores de um elemento estrutural, Hasan enfatiza a necessidade de descrever também os recursos léxico-gramaticais que os realizam. A noção de realização léxico-gramatical é apresentada na próxima seção com exemplos extraídos da própria pesquisa; entretanto, devido ao escopo da presente pesquisa, apenas os atributos semânticos nucleares serão descritos.

Caracterizando o elemento exaltação de paisagem

Souza (2008, 2017) explica que em alguns hinos nacionais, enalteses subjetivas da natureza ou geografia de um país são realizadas em um elemento chamado Exaltação de Paisagem (Praising the Landscape). Como o termo aponta, a Exaltação de Paisagem é o elemento em que o território de uma nação e/ou seus objetos naturais são elogiados com o objetivo de estimular a criação de laços afetivos entre os cidadãos de um determinado país e seu território. Um objeto natural pode ser um rio, uma praia, uma montanha, um campo nevado, uma estação do tempo como a primavera e suas flores, e até mesmo o céu e as nuvens; por exemplo, o seguinte verso presente no hino nacional brasileiro: “Teus risinhos, lindos campos têm mais flores”.

Os atributos semânticos nucleares que compõem o elemento genérico Exaltação de Paisagem são especificação da nação e/ou objeto natural e atribuição de qualidade. Especificação da nação e/ou objeto natural refere-se à particularização de uma nação específica e/ou seus objetos naturais. Atribuição de qualidade, por vez, refere-se às qualidades atribuídas a uma nação e/ou seus objetos naturais. Por exemplo, nos dois primeiros versos do hino nacional brasileiro, ou seja, “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas / De um povo heróico o brado

retumbante”, o atributo semântico especificação da nação e/ou objeto natural é realizado pelo sintagma nominal “margens do Ipiranga”, enquanto a atribuição de qualidade é realizada pelo adjetivo “plácidas”.

De modo mais detalhado, a realização do atributo semântico especificação da nação pode ser expressa através de: (i) o uso do nome de uma nação (p. ex., Brasil, Chile, Argentina); (ii) sinônimos do termo nação tais como terra, pátria, nação, país; (iii) metáforas lexicais igualando geralmente a nação a uma figura feminina como mãe, princesa, rainha, ou uma figura mitológica como Diana e Afrodite; ou (iv) por referência à classe de formação geográfica à qual uma nação é atribuída (p. ex., ilha). A especificação do objeto, por sua vez, pode ser realizada por meio de: (i) alguns dos objetos naturais que fazem parte do território de uma nação (p. ex., rios, montanhas, flores, bosques, céu etc.); ou (ii) uma metáfora lexical igualando os objetos naturais de uma nação a algo extraordinário e/ou magnífico (p. ex., dádiva divina, jóia preciosa dos deuses). Tanto a especificação da nação quanto a do objeto podem ocorrer com ou sem dêiticos demonstrativos e possessivos (por exemplo, esta terra, nossos bosques, tuas montanhas, teus rios etc.).

No que diz respeito à propriedade semântica atribuição de qualidade, sua realização geralmente ocorre por meio de adjetivos em grupos nominais (p. ex, raios fúlgidos, teu formoso céu, risonho e límpido) ou qualificadores em sintagmas preposicionais pós-modificadores de grupos nominais (p. ex., terra de beleza, em vez de bela terra).

Souza (2008, 2017) também observou que em alguns hinos nacionais, o elemento Exaltação de Paisagem está inserido em outros elementos estruturais. A fusão de elementos genéricos foi observada pela primeira vez por Labov (1972), onde ele revisou a função e a realização do elemento estrutural Avaliação pertencente à estrutura genérica tradicional de textos narrativos proposta inicialmente por Labov e Waletzky (1967). O principal argumento de Labov (1972) foi o reconhecimento de que elementos avaliativos estão geralmente inseridos e distribuídos ao longo de uma narrativa e não apenas em um elemento genérico distinto, como ele e Waletzky haviam pensado anteriormente. No caso dos hinos nacionais, um exemplo de uma Exaltação de Paisagem realizada de forma distinta ocorre no hino nacional brasileiro no verso “Teus risonhos, lindos campos têm mais

flores”. Por outro lado, um exemplo realização híbrida do elemento Exaltação de Paisagem inserido em outro elemento são os primeiros versos do hino brasileiro: “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas / De um povo heróico o brado retumbante / E o sol da liberdade, em raios fúlgidos, Brilhou no céu da pátria nesse instante”, que está inserido no elemento Fragmento de Memória Histórica e que será melhor explicado na discussão dos resultados referentes ao hino do Brasil.

A fusão de dois elementos genéricos também foi relatada por linguistas trabalhando dentro do arcabouço sistêmico-funcional, especialmente Hasan (1984, 1996), Martin (1992) e Plum (1988). Em seu trabalho sobre textos narrativos falados produzidos por falantes adultos, Plum (1988, p. 231) explica que a fusão de dois elementos de uma estrutura genérica é postulada quando um elemento genérico não possui sua própria realização distinta, quer seja porque ele não pode ser distinguido ao nível da descrição léxico-gramatical em um texto muito pequeno, por exemplo, ao nível da oração, ou porque sua realização está tão entrelaçada com outro elemento que a postulação de realizações distintas de cada elemento resultaria em uma sucessão interminável de elementos alternados sem que haja, de fato, uma interação genuína.

Método de coleta dos dados e da análise

As letras dos hinos foram coletadas do livro *Encyclopedia of national anthems*, editado por Hang (2003). Após a coleta das letras dos 12 hinos nacionais, as mesmas foram cuidadosamente lidas e investigadas em sua integralidade e em suas línguas originais (a maioria em espanhol) com o objetivo de identificar ou não a presença do elemento Exaltação de Paisagem (Souza, 2008, 2017). Os hinos que não apresentaram o elemento estrutural investigado -- ou seja, Exaltação de Paisagem --, foram excluídos do corpo de análise da pesquisa. Dentre os 12 hinos nacionais investigados, a análise revelou que apenas os hinos do Brasil, Bolívia, Chile, Guiana e Suriname apresentam o elemento estrutural Exaltação de Paisagem. Ou seja, os hinos da Argentina, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela não fazem absolutamente nenhuma menção às paisagens e objetos

naturais de seus países e, portanto, foram desconsiderados para a análise linguística mais aprofundada. Uma vez identificada a presença de uma Exaltação de Paisagem, ela foi distinguida como sendo do tipo distinta ou híbrida. Em seguida, foi feita a identificação e análise de seus elementos nucleares e suas respectivas realizações léxico-gramaticais. Para facilitar a compreensão dos hinos escritos em língua estrangeira, os mesmos são apresentados com traduções em português de nossa própria elaboração.

Resultados e discussão

Como dito anteriormente, dentre os 12 hinos nacionais investigados, a análise revelou que apenas os hinos do Brasil, Bolívia, Chile, Guiana e Suriname apresentam o elemento estrutural Exaltação de Paisagem, fazendo algum tipo de menção às paisagens e objetos naturais de seus países. Para facilitar a descrição e discussão dos resultados obtidos, a apresentação dos resultados da análise segue em ordem crescente com relação ao número de ocorrências encontradas em cada hino, começando com o hino do Suriname e concluindo com o hino do Brasil. Ademais, as Exaltações de Paisagens encontradas estão destacadas em itálico nas letras dos hinos.

Suriname

A letra do hino nacional do Suriname possui duas estrofes apenas e apresenta uma peculiaridade interessante. O primeiro verso, redigido por Cornelis Hoekstra, está escrito em holandês, língua oficial do país devido a sua história de colonização pela Holanda; o segundo verso foi escrito por Henry F. de Ziel em sranan, ou surinamês, língua franca crioula amplamente falada no país. Entretanto, a letra utilizada nesta pesquisa é a tradução para o inglês presente em Hang (2003). O hino foi adotado em 1954.

God be with our Suriname.

Deus esteja com o nosso Suriname.

<i>May He glorify our beautiful land.</i>	<i>Que Ele glorifique a nossa bela terra.</i>
As we came together here,	Como nós viemos juntos aqui,
we are pledged to your soil.	estamos comprometidos com o teu solo.
As we work, let us remember	Enquanto trabalhamos, lembremo-nos
that justice and truth make us free.	que a justiça e a verdade nos tornam livres.
Practicing all that is good	Praticando tudo o que é bom
Will make our country a worthy land.	Fará do nosso país uma terra digna.

O hino nacional do Suriname apresenta apenas uma ocorrência de Exaltação de Paisagem em seu texto, que está localizada na segunda linha do segundo verso que diz: *May He glorify our beautiful land*. A exaltação está inserida dentro do elemento estrutural Bênção uma vez que, como podemos observar, a função principal deste verso não é exaltar a paisagem do Suriname, mas sim pedir a Deus que glorifique o país. A realização léxico-gramatical, por sua vez, ocorre como objeto direto do verbo *glorify* (glorificar) e apresenta o pronome possessivo *our* (nossa) seguido do sintagma *beautiful land* (linda terra).

Bolívia

A letra do hino nacional da Bolívia possui quatro estrofes e um coro e foi escrita por José Ignacio de Sanjinés, tendo sido tornada oficial em 1842 (Hang, 2003).

Aquí alzó la justicia su trono que la vil opresión desconoce, y en su timbre glorioso legose libertad, libertad, libertad.	Aqui a justiça ergueu o seu trono que a opressão vil desconhece, e em seu glorioso timbre proclamou liberdade, liberdade, liberdade.
<i>Esta tierra inocente y hermosa</i> que ha debido a Bolívar su nombre es la patria feliz donde el hombre goza el bien de la dicha y la paz.	<i>Esta terra inocente e bela</i> que deve seu nome a Bolívar é a pátria feliz onde o homem desfruta do bem da felicidade e da paz.

O hino da Bolívia também apresenta apenas uma ocorrência de exaltação em sua composição. Ela se encontra na quinta linha da terceira estrofe, onde diz: *Esta tierra inocente y hermosa*. Assim como no hino de Suriname, a Exaltação da Paisagem também está inserida em um outro elemento estrutural, mas desta vez trata-se do elemento Fragmento de Memórias Históricas uma vez que está apresentada junto com o fato histórico que o termo Bolívia deriva do nome de seu fundador Símon Bolívar. Em termos léxico-gramaticais, sua realização ocorre por meio do pronome demonstrativo *Esta* seguido da palavra *tierra* e dos adjetivos *inocente y hermosa*.

Chile

A letra do hino do Chile foi escrita por Eusebio Lillo e oficializada em 1941. O hino foi originalmente escrito com seis estrofes e um coro, mas atualmente apenas a quinta estrofe e o coro são utilizados (Hang, 2003). O hino apresenta cinco ocorrências de Exaltação de Paisagem, sendo todas localizadas no coro, o qual reproduzimos abaixo.

*Puro, Chile, es tu cielo azulado,
puras brisas te cruzan también,
y tu campo de flores bordado
es la copia feliz del Edén
Majestuosa es la blanca montaña
que te dio por baluarte el Señor,
y ese mar que tranquilo te baña
te promete futuro esplendor.*

*Puro, Chile, é o teu céu azul,
brisas puras te atravessam também,
e teu campo de flores bordadas
é a cópia feliz do Éden
Majestosa é a montanha branca
que o Senhor vos deu como baluarte,
e este mar que calmamente te banha
Promete-lhe esplendor futuro.*

Ao contrário dos hinos do Suriname e da Bolívia, as cinco ocorrências de Exaltação de Paisagem no hino do Chile são todas distintas, uma vez que são realizadas em orações específicas e sem a inserção de outros elementos estruturais.

Isto fica mais claro ao colocarmos os versos em formato de orações e sentenças:

- (i) Puro, Chile, es tu cielo azulado,
- (ii) puras brisas te cruzan también,
- (iii) y tu campo de flores bordado es la copia feliz del Edén
- (iv) Majestuosa es la blanca montaña (que te dio por baluarte el Señor)
- (vi) y ese mar que tranquilo te baña (te promete futuro esplendor)

Como podemos observar, os objetos naturais mencionados e os adjetivos utilizados para exaltá-los são: céu → puro e azulado; brisas → puras; campo → bordado de flores; montanha → majestosa e branca; mar → tranquilo. Além disso, o campo é comparado ao jardim bíblico e paradisíaco do Éden.

Outro aspecto interessante deste hino é que o país, Chile, é endereçado pelo eu lírico do poema, ou *dramatis persona* (Hasan, 1996), como se fosse uma “pessoa”, estabelecendo, dessa forma, um diálogo semelhante ao de um amante declamando as belezas de sua amada.

Guiana

O hino da Guiana foi escrito por Archibald Leonard Luker e oficializado em 1966 quando o país se tornou tornou-se independente do Reino Unido (Hang, 2003). Portanto, devido a sua colonização inglesa, o hino foi composto em inglês, língua oficial do país. O hino possui quatro estrofes, sendo que apenas as duas primeiras são aqui mostradas por serem as que exibem as Exaltações de Paisagens.

*Dear land of Guyana, of rivers and plains;
Made rich by the sunshine, and lush by the rains,
Set gem like and fair, between mountains and sea,
Your children salute you, dear land of the free.*

*Green land of Guyana, our heroes of yore,
Both bondsmen and free, laid their bones on your shore.*

This soil so they hallowed, and from them are we,
All sons of one Mother, Guyana the free.

Tradução:

*Querida terra da Guiana, de rios e planícies;
Tornada rica pelo sol e exuberante pelas chuvas,
Posicionada como uma linda gema preciosa, entre as montanhas e o mar,
Teus filhos te saúdam, querida terra dos livres.*

*Terra verde da Guiana, nossos heróis de outrora,
Tanto os escravos quanto os livres, repousaram seus ossos em sua praia.
Este solo assim eles santificaram, e deles somos nós,
Todos filhos de uma só Mãe, Guiana, a livre.*

Assim como o hino do Chile, no hino da Guiana, a *dramatis persona* se endereça diretamente a Guiana como se ela fosse uma pessoa. A partir daí, uma série de quatro exaltações são feitas, mas não diretamente, de seus objetos naturais e sim do próprio país. Por exemplo, na linha dois, não é o brilho do sol que é vistoso (*rich*) e as chuvas que são exuberantes (*lush*). Em vez disso, é o brilho do sol que tornou Guiana vistosa e são as chuvas que a tornaram exuberante. A linha três, por sua vez, compara metaforicamente o posicionamento geográfico de Guiana, por estar localizada entre as montanhas e o mar, como uma linda pedra preciosa (*set gem like and fair*). Novamente, não são as pedras preciosas de Guiana que são lindas; é a própria Guiana, com sua natureza exuberante, que é “uma linda pedra preciosa”.

A quarta exaltação, por sua vez, encontra-se na primeira linha da segunda estrofe, onde o adjetivo *green* (verde) é utilizado para, de forma metafórica e sucinta, retratar a Guiana como um país com áreas de floresta. Entretanto, assim como as exaltações anteriores, esta quarta exaltação também não é apresentada de modo distinto, ou seja, com uma realização léxico-gramatical própria e independente. Ela está inserida, como instância Vocativa do elemento Fragmento de Memórias Históricas.

Brasil

Passamos agora para o hino do Brasil, que é, de longe, o hino mais expressivo no uso de Exaltações de Paisagens. A letra do hino foi escrita por Joaquim Osório Duque Estrada em 1909 e oficializada em 1922. O hino é composto de duas partes com quatro estrofes e dois refrãos em cada parte. As Exaltações de Paisagens ocorrem nas estrofes um, três e quatro da primeira parte e nas estrofes um e dois da segunda parte. A letra completa é apresentada a seguir.

Parte I

*Ouviram do Ipiranga as margens
plácidas*

De um povo heróico o brado
retumbante,

E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço
forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
*Se em teu formoso céu, risonho e
límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.*

*Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa
grandeza.*

Terra adorada,
Entre outras mil, És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!
Dos filhos deste solo és mãe gentil,

Parte II

*Deitado eternamente em berço
esplêndido,*

*Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!*

*Do que a terra, mais garrida,
Teus risonhos, lindos campos
têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores."*

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro dessa flâmula
- "Paz no futuro e glória no passado."

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria
morte.

Terra adorada,
Entre outras mil, És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!
Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada, Brasil!

Pátria amada, Brasil!

A primeira exaltação encontra-se na primeira linha da primeira estrofe onde diz: “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas”, e está inserida de forma híbrida no elemento estrutural Fragmento de Memória Histórica, que faz alusão ao grito (brado retumbante) de independência de Portugal que D. Pedro I teria dado no dia 7 de setembro de 1822 às margens do Rio Ipiranga.

Esta primeira estrofe faz ainda menção aos objetos naturais sol e céu, mas estes, a rigor, não são Exaltações de Paisagens uma vez que são apresentados de forma metafórica como um evento de ocorrência única em decorrência do suposto grito de independência emitido por Dom Pedro I. Ademais, de acordo com a letra do hino, não é o sol, — bastante presente sobre o território do Brasil devido ao seu clima tropical —, que brilha em raios fúlgidos, mas sim o sol da liberdade; ou seja, é o conceito de liberdade que é apresentado metaforicamente na letra como um sol que brilhou intensamente durante a proclamação de independência do Brasil.

A segunda Exaltação de Paisagem ocorre na segunda estrofe na parte em que diz: “Se em teu formoso céu, risonho e límpido, / A imagem do Cruzeiro resplandece”. Como podemos observar, o objeto natural aqui exaltado é o céu, valorado positivamente com os adjetivos formoso, risonho e límpido e atrelado à imagem da constelação do Cruzeiro do Sul, outro objeto natural associado ao imaginário nacionalista brasileiro, estando inclusive presente na bandeira do Brasil.

Na terceira estrofe temos quatro ocorrências distintas do elemento Exaltação de Paisagem. O primeiro diz que o Brasil é um país gigante devido à extensão de seu território (sua natureza). Em seguida, o Brasil, e conseqüentemente sua natureza, é descrito como “belo, forte, e impávido colosso”. O verso seguinte (“E o teu futuro espelha essa grandeza”) apesar de ter um tom de enaltecimento, não faz referência direta à natureza do Brasil, mas sim ao futuro do país.

As próximas ocorrências encontram-se na primeira estrofe da segunda parte, sendo esta estrofe inteiramente composta do elemento Exaltação de Paisagem realizada de forma distinta. A primeira ocorrência compara metaforicamente a natureza do Brasil a um “berço esplêndido” embalado pelo “som do mar e da luz do céu profundo”. A próxima ocorrência descreve o Brasil como o “florão da América”,

que é uma referência metafórica de valoração positiva ao ornamento feito com pedras preciosas e ouro, muitas vezes colocado no centro de uma coroa real.

Em seguida, a segunda estrofe usa o superlativo relativo de superioridade para dizer que os campos brasileiros são mais floridos e risonhos do que os campos de qualquer outra terra, e prossegue dizendo: “Nossos bosques têm mais vida”.

De forma sucinta, portanto, temos os seguintes objetos naturais e/ou o nome do país citados na letra do hino brasileiro: margens → plácidas; Brasil → belo, forte, impávido colosso; céu → formoso, risonho e límpido; berço → esplêndido; céu → profundo; Brasil → florão da América; terra → garrida; campos → risonhos e floridos; bosques → com mais vida. Ou seja, como mencionado anteriormente, o hino nacional brasileiro é o mais profícuo em termos da presença do elemento Exaltação de Paisagens.

Considerações finais

A presente pesquisa investigou a presença e a realização das principais características léxico-gramaticais do elemento estrutural Exaltação de Paisagem nas letras dos hinos nacionais utilizados em países da América do Sul. A pesquisa revelou que apenas os hinos do Brasil, Bolívia, Chile, Guiana e Suriname apresentam este elemento estrutural em suas composições, enquanto os hinos da Argentina, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela não mencionam as paisagens e objetos naturais de seus países. A análise revelou também que enquanto os hinos do Suriname e Bolívia privilegiam o modo híbrido de realização do elemento estrutural Exaltação de Paisagem, nos hinos do Chile, Guiana e Brasil, este elemento é mais frequentemente realizado de forma distinta, sendo que a realização léxico-gramatical mais encontrada foi o uso de substantivos indicadores de objetos naturais modificados por adjetivos de valoração positiva.

Embora nossa pesquisa não tenha visado aplicações imediatas em contextos educacionais, acreditamos que ela possui sólidos elementos de investigação linguística que podem contribuir para a área de estudos sobre a construção literária e o uso político das paisagens naturais, uma vez que a pesquisa fornece subsídios

teóricos e aplicados para uma conscientização acerca do uso da linguagem nos contextos político e histórico das práticas nacionalistas em sua dimensão simbólico-semiótica de criadora de ícones de agregamento (Stenglin, 2004). Acreditamos também que nosso objeto de estudo pode ser futuramente ampliado e refinado se investigado não apenas por meio de seus atributos semânticos nucleares, mas também por meio de seus atributos semânticos associados (Hasan, 1989, 1996).

Referências

- HANG, X. (ed.). *Encyclopedia of national anthems*. Oxford: The Scarecrow Press, 2003.
- HASAN, R. The nursery tale as a genre. *In*: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (ed.). *Ways of saying, ways of meaning*. London: Cassell, 1996. p. 51-72.
- HASAN, R. The structure of a text. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HASAN, R. The structure of the nursely tale: an essay in text typology. *In*: COVERI, L. C. (ed.). *Linguistica testuale*. Rome: Bulzoni, 1984.
- HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- HOBBSAWM, E. J. The invention of tradition. *In*: HOBBSAWM, E. J.; RANGER, T. (ed.). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-405.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (ed.). *Essays in the verbal and visual arts: proceedings of the American ethnological society*. Washington, D.C.: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.
- MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London; New York: Continuum, 2003.

PLUM, G. *Textual and contextual conditioning in spoken english: a genre-based approach*. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Department of Linguistics, University of Sydney, Sydney, 1988. Disponível em: <https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/608/adt-NU20040629.09514002Volume1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RAVELLI, L. Beyond shopping: constructing the Sydney olympics in three-dimensional text. *Text*, Berlin, v. 20, n. 4, p. 489-515, 2000. DOI 10.1515/text.1.2000.20.4.489

SMITH, A. D. *National identity*. Nevada: University of Nevada Press, 1991.

SMITH, A. D. *The ethnic origins of nations*. Oxford; New York: B. Blackwell, 1987.

SOUZA, A. A. “Do the right, be firm, be fair”: a systemic functional investigation of national anthems written in English. 2008. Tese (Doutorado em Letras Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Letras Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Anderson_Souza.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOUZA, A. A. Investigating prescriptions of positive behavior in power-consolidation national anthems. *Signótica*, Goiânia, v. 29, p. 575-601, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v29i2.44102>

STENGLIN, M. K. *Packaging curiosities: towards a grammar of three-dimensional space*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Department of Linguistics, University of Sydney, Sydney, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2123/635>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Recebido em: 10 nov. 2023.

Aprovado em: 22 jan. 2024.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Inez Nerez

Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri


Revisores de língua espanhola: Thiago Felinto Oliveira de Queiroz e Laura Marques Sobrinho

Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos para a educação linguística

Towards a critical approach in the design and use of teaching materials for language education

Por un enfoque crítico en el diseño y uso de materiales didácticos para la enseñanza de idiomas

Paula Montenegro¹

 0000-0002-9785-4322

RESUMO: Uma pedagogia se torna relevante quando a sua prática é colocada em evidência, bem como tudo o que for necessário para colocá-la em funcionamento (Akbari, 2008; Crookes, 2013). Assim, considerando a centralidade dos materiais didáticos em sala de aula (Garson; Graves, 2014), explorar a relevância desses recursos para uma pedagogia crítica pode ser um excelente caminho para evidenciar esse modo de ensinar. Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo fomentar a discussão acerca da criticidade na educação linguística apresentando princípios que podem orientar o ensino crítico bem como um exemplo de abordagem na elaboração e uso de materiais didáticos que contempla a criticidade (Montenegro, 2022). Para tal, professores de inglês em formação participaram de uma oficina de materiais didáticos sob uma perspectiva crítica de ensino e ministraram aulas durante a prática em Estágio Supervisionado em uma universidade pública baiana. Os resultados obtidos apontam para a utilização de códigos (Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) e do princípio do diálogo (Crookes, 2013; Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) como elementos determinantes para a implementação de uma abordagem problematizadora (Wallerstein; Auerbach, 2004).

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística; materiais didáticos; criticidade.

ABSTRACT: A pedagogy becomes relevant when its practice is put to the forefront, as well as everything necessary to put it into operation (Akbari, 2008; Crookes, 2013). Thus, considering the centrality of teaching materials in the classroom (Garson; Graves, 2014), exploring the relevance of these resources for a critical pedagogy can be an excellent way to highlight this way of teaching. From this perspective, this work aims to foster the discussion about criticality in language education by presenting principles that can guide critical teaching as well as an example of an approach in the elaboration and use of teaching materials that

¹ Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: pcfmontenegro@uneb.br

contemplates criticality (Montenegro, 2022). To this end, pre-service English teachers participated in a workshop of teaching materials from a critical teaching perspective and taught classes during Teaching Practicum at a public university in Bahia. The results point to the use of codes (Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) and the principle of dialogue (Crookes, 2013; Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) as key elements for the implementation of a problem-solving approach (Wallerstein; Auerbach, 2004).

KEYWORDS: language education; teaching material; criticality.

RESUMEN: Una pedagogía cobra relevancia cuando se pone en primer plano su práctica, así como todo lo necesario para ponerla en funcionamiento (Akbari, 2008; Crookes, 2013). Así, considerando la centralidad de los materiales didácticos en el aula (Garson; Graves, 2014), explorar la relevancia de estos recursos para una pedagogía crítica puede ser una excelente manera de resaltar esta forma de enseñar. Desde esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo fomentar la discusión sobre la criticidad en la enseñanza de lenguas, presentando principios que pueden guiar la enseñanza crítica, así como un ejemplo de un enfoque en la elaboración y uso de materiales didácticos que contemple la criticidad (Montenegro, 2022). Para ello, profesores de inglés en formación participaron en un taller de materiales didácticos desde una perspectiva crítica de la enseñanza e impartieron clases durante la práctica en Internado Supervisado en una universidad pública de Bahía. Los resultados obtenidos apuntan al uso de códigos (Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) y el principio del diálogo (Crookes, 2013; Freire, 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004) como elementos clave para la implementación de un enfoque de resolución de problemas (Wallerstein; Auerbach, 2004).

PALABRAS CLAVE: enseñanza de idiomas; materiales didácticos; criticidad.

Considerações iniciais

Por muito tempo, forças conservadoras tentaram manter a criticidade fora da sala de aula (Akbari, 2008). Pouco interesse, ou quase mesmo nenhum, tiveram em trazer para o contexto educacional as realidades da vida cotidiana, das lutas, angústias e conflitos vivenciados na sociedade. Os adeptos da criticidade, ou seja, os educadores críticos, argumentam que os sistemas educacionais reproduzem os sistemas sociais em que operam e, esses mesmos advogam que os sistemas sociais são discriminatórios e excludentes, contendo discriminação e marginalização em termos de raça, classe social, gênero, cultura etc. Sendo o contexto escolar parte do contexto social, o que acontece na sala de aula deveria 'fazer a diferença' e transformar o contexto fora da sala de aula, ou seja, a sociedade.

Currículo, materiais didáticos (MDs), avaliação, perspectivas de ensino, formação de professores e políticas educacionais, ou seja, aspectos da educação em geral, pouco contemplam até os dias de hoje a criticidade. Essa constatação se

dá pela lentidão com que a sociedade avança rumo à justiça social e equidade.

Mas o que é criticidade, afinal? No âmbito da educação linguística, criticidade é sobre reconhecer a língua como ideologia e não apenas estrutura; é sobre conectar a palavra com o mundo, estendendo o espaço educacional à dinâmica social, cultural e política do uso da língua (Kumaravadivelu, 2006). Ser crítico passa pelo entendimento da educação como uma atividade política relacionada ao poder (Freire, 1987). Em outras palavras, é ter o entendimento da educação para a democracia, como preparação para a cidadania.

Pensar a educação linguística a partir de uma perspectiva crítica é de grande relevância diante do momento em que vivemos de crise política e lutas socioculturais. Nessa linha de pensamento, a concepção de uma educação linguística crítica envolve a problematização de desigualdades construídas por meio de discursos na sociedade, buscando compreender como elas se constroem historicamente e socialmente (Pessoa; Silvestre; Mór, 2018). De acordo com as autoras, a sala de aula é um microcosmo da sociedade, por isso, as realidades sociais precisam estar inseridas nela.

No intuito de contribuir para a discussão acerca da criticidade na educação linguística, este trabalho, um recorte de minha tese de doutorado (Montenegro, 2022), tem como objetivo apresentar princípios que podem guiar a prática de um ensino crítico de línguas bem como um exemplo de abordagem na elaboração e uso de MDs em sala de aula que contempla a criticidade. Para a realização da pesquisa qualitativa de doutoramento, de cunho etnográfico, foram convidados sete professores de inglês em formação de uma universidade pública baiana, turno noturno, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Letras/Inglês daquela instituição. O único critério para que o convite fosse feito foi o fato de os professores em formação estarem cursando o componente curricular Estágio Supervisionado e dispostos a cooperar, envolvendo-se na solicitação de relatos, inventário, questionário, observação e entrevistas. Logo após o convite, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dei prosseguimento à geração de dados com a finalidade de investigar como os professores de inglês em formação elaboravam e usavam MDs sob uma perspectiva crítica de ensino,

durante a sua prática em Estágio Supervisionado².

Princípios de uma pedagogia crítica

Segundo Akbari (2008), pedagogia crítica é um jeito de fazer, um jeito de ensinar e aprender com o intuito de buscar a transformação da sociedade por meio da educação, incluindo o ensino de línguas. Portanto, o autor sugere alguns princípios que podem ajudar na transformação das salas de aula em espaços mais críticos. Pelo fato de a cultura ser um aspecto indispensável para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, é necessário pensar sobre qual cultura ensinar e o porquê. O primeiro princípio sugerido por Akbari (2008), *basear o ensino na cultura local dos seus aprendizes*, é, justamente, sobre optar por um contexto cultural, tomando como ponto de partida a cultura local dos alunos, o que possibilita que estes pensem sobre os diferentes aspectos da cultura em que vivem e encontrem formas de promover mudanças na sociedade onde eles identificarem esta necessidade.

Já o princípio *considerar a língua materna (L1) dos aprendizes como uma fonte a ser utilizada* preconiza que a prática de exclusão da L1 das salas de aula de línguas deve ter sua origem nas dimensões políticas e econômicas do ensino de língua estrangeira (LE) e/ou a incapacidade dos professores nativos de inglês de utilizar a L1 dos aprendizes. Isto porque, do ponto de vista científico, não há muitas evidências disponíveis em apoio à exclusão total da L1 dos aprendizes e, de fato, pode haver casos em contrário. De acordo com o autor, a L1 do aprendiz deve ser considerada como um ativo que pode facilitar a comunicação em LE e como parte de sua experiência comunicativa na qual baseará seu aprendizado.

Por sua vez, o princípio *incluir mais das preocupações reais da vida dos aprendizes* aponta para a não separação entre as necessidades comunicativas dos aprendizes e suas identidades, quem eles são social e politicamente. Portanto, as temáticas trabalhadas em sala de aula irão variar a depender das especificidades

² CAEE: 0 9336518.2.0000.5531

locais, sejam elas políticas, econômicas ou culturais.

Ainda buscando a transformação da sala de aula em uma experiência de discussão e reflexão crítica, Akbari (2008) sugere o princípio de *conscientizar os aprendizes das questões que os grupos marginalizados enfrentam*, partindo da noção de que a transformação de uma sociedade só será possível quando os pontos problemáticos forem identificados e discutidos, dando lugar a todos os membros da sociedade, legitimando as ideias e propostas levantadas por cada um dos envolvidos nessa reforma, para que se tenha consciência de que existem múltiplas perspectivas sobre uma mesma realidade.

Akbari (2008) conclui sua proposição a partir do pensamento de Paulo Freire no qual descreve uma pedagogia crítica como a relação da palavra com o mundo. De acordo com Freire (1987, p. 10), “a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’” (Freire, 1987, p. 10). Logo, em decorrência do seu atributo transformador, palavra e ação referem-se à mesma dimensão, dando origem ao diálogo edificante de uma comunicação que modifica o mundo. Tendo em vista essa relação com capacidade transformadora, as realidades da sociedade não podem ser desprezadas em sala de aula, convertendo-a em um mundo irreal. É preciso tornar a sala de aula um ambiente de discussão crítica a partir das realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos e da sociedade como um todo.

Nessa linha de pensamento, Crookes (2013) propõe alguns aspectos que possuem potencial para guiar a prática de professores de línguas rumo ao ensino crítico. O primeiro, o princípio *linguagem, pré-requisitos organizacionais e gerenciamento de sala de aula*, trata da questão da língua usada em sala de aula. Visto que ‘discussão’ é uma das premissas da pedagogia crítica, merecem atenção os aprendizes que não são capazes de se comunicar e se engajar em uma discussão plenamente na LE que estão aprendendo. O autor sugere, como estratégia para lidar com essa questão, o uso da L1 do aprendiz em situações em que se faz necessário explicar o que é discussão, prover a estrutura linguística necessária para a discussão e um bom planejamento de planos de aula em etapas,

para que os desafios de se inserir uma nova pedagogia, além de novas estruturas linguísticas, não sejam por demais avançados, desestimulando o aluno.

Já o pressuposto *postura crítica ou de oposição do professor* refere-se à sua decisão em aderir a uma pedagogia crítica, visto que, para que se alcance o objetivo de ensinar criticamente, o professor deve incorporar princípios e procedimentos em sua prática que se vinculam à criticidade. Segundo Crookes (2013), esse princípio está diretamente relacionado às crenças e valores do professor, dando origem a uma ‘filosofia de trabalho’ desse profissional, construída a partir de suas experiências, leituras e/ou formação. Nessa mesma perspectiva, Almeida Filho (2008) versa sobre a noção de ‘abordagem de ensinar do professor’, em que o autor define como “uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor” (Almeida Filho, 2008, p.13).

Em seguida, Crookes (2013) apresenta o aspecto *análise crítica de necessidades*. Para o autor, uma análise de necessidades não crítica trará sempre questões relacionadas às necessidades como “preciso de inglês para viajar”, ou “preciso de inglês para passar no vestibular”, ou “preciso de inglês para o meu trabalho”, ou seja, necessidades instrumentais. No entanto, a análise crítica de necessidades precisa ir além das necessidades instrumentais. Freire (1987) descreve seus próprios procedimentos de análise de necessidades, etnográficos, que incluía a residência na comunidade em que o programa de alfabetização de adultos era desenvolvido. Assim, era possível extrair ditos típicos, bem como palavras e expressões ligadas à experiência dos grupos em que o pesquisador participava. Considerar o papel do aluno como um agente potencialmente ativo na sociedade e não apenas um trabalhador realizando tarefas ou um aluno estudando uma língua: eis o segredo de uma análise crítica de necessidades.

Logo depois, Crookes (2013) destaca a premissa *currículo negociado*. A posição de que o conteúdo do currículo surge das preocupações dos aprendizes significa que a trajetória do curso ou currículo não é fixa e nem determinada apenas pelo professor. Na tradição freireana, fonte direta de Crookes (2013), há uma fase de ‘escuta’ que prevê um conjunto inicial e extenso de tópicos que, no devido tempo, dá forma a uma lista de palavras e frases a serem ensinadas. É o que Freire (1987)

denomina de ‘temas geradores’, ou seja, um ‘universo mínimo temático’ que possui caráter universal. Na medida em que o professor se propõe a ‘escutar’ os aprendizes em busca de temas geradores, se inaugura a possibilidade de desenvolver em seus alunos uma visão crítica de suas realidades. Esses temas estão compreendidos “na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si” (Freire, 1987, p. 54). De acordo com o autor, esses temas são geradores porque possibilitam o desdobramento de outros temas que podem promover ações transformadoras.

Dando prosseguimento a esse pensamento, Crookes (2013) apresenta o princípio do *diálogo*, um dos aspectos mais importantes da pedagogia crítica freireana, se referindo às interações tanto entre professor e aluno como entre alunos. Na prática, a intenção é dar espaço, escutar atentamente e validar os conhecimentos produzidos e trazidos pelos alunos, convocando-os a serem participativos no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do diálogo é a conscientização (Freire, 1987), isto é, a capacidade de perceber e reconhecer as origens e as causas de questões conflituosas na sociedade, sejam elas socioeconômicas, políticas ou culturais, a partir do contexto histórico de suas próprias vidas. É por meio do diálogo crítico que os alunos leem o mundo, levando-os a possibilidade de transformá-lo.

Mais uma característica do pensamento freireano que contribui para auxiliar professores de línguas que buscam uma prática crítica de ensino é a codificação:

Feita a ‘redução’ da temática investigada, a etapa que se segue [...] é a de sua ‘codificação’. A da escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema ‘reduzido’ e sua representação. Uma ‘codificação’ pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais. (Freire, 1987, p. 67).

Essa codificação, ou *Código*, é um dispositivo que permite que os alunos articulem sua própria interpretação de uma situação potencialmente problemática relevante para suas vidas. O código permite referência sem determinar o conteúdo. Por sua imprevisibilidade, o professor não possui o controle pleno do conteúdo, o que torna esse aspecto não apenas pedagogicamente importante, mas também

eticamente significativo. Segundo Crookes (2013), um código eficiente deve representar uma situação de problema diário que seja imediatamente reconhecível pelos alunos, contendo contradições, seja de cunho afetivo ou social. Ademais, a codificação deve ser simples o suficiente para que os alunos associem com suas experiências de vida e sejam capazes de encontrar soluções para as contradições apresentadas. Problemas da comunidade local, geralmente, oferecem oportunidades para que os alunos sejam bem-sucedidos em ações de pequena escala. É interessante constatar que, para Freire (1987), os *códigos* se configuram, justamente, como o material didático para o ensino crítico, dado que é a materialização dos temas em “fotografias, *slides*, *film*, *strips*, cartazes, textos de leitura etc” (Freire, 1987, p. 67).

De acordo com Wallerstein e Auerbach (2004), os códigos podem ser definidos como fotografias, desenhos, histórias, imagens, músicas, modelos ou outras construções que codifiquem a temática de um conflito ou qualquer outra situação de forma física, materializada. Com base nessa elucidação, é possível remeter à conceituação de Tomlinson (1998, p. 9) a respeito do que é MD:

Qualquer coisa utilizada para ajudar a ensinar aprendizes de língua. Materiais podem ser no formato de um livro didático, um livro de atividades, uma fita cassete, um CD, um vídeo, uma fotocópia, um jornal impresso, um parágrafo escrito num quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua a ser ensinada.

No que concerne a definição do termo material didático, Tomlinson (1998) faz alusão a qualquer coisa utilizada por professores e alunos no intuito de facilitar o aprendizado de uma língua. A escolha pela expressão ‘qualquer coisa’ parte do entendimento de que a maioria das pessoas associa MD somente com LD, pois, para muitos, este recurso didático sempre foi a experiência mais significativa no uso de MDs para o ensino de línguas. Com a finalidade de ampliar a visão de educadores e leigos acerca do conceito de MD, Tomlinson (1998) argumenta que jornais, pacotes de produtos, fotografias, entrevistas com falantes da língua a ser ensinada, instruções dadas por um professor, tarefas escritas ou discussões entre os alunos podem, também, ser considerados como recursos didáticos para o ensino de

línguas, ou seja, MDs. De acordo com o autor, essa concepção de MD pode ajudar os professores a utilizarem quantas fontes de *input* estiverem ao alcance deles e até mesmo a conscientizá-los de que eles também podem ser considerados elaboradores de MDs e, portanto, responsáveis por aquilo que os alunos estão utilizando em sala de aula. A partir dessa perspectiva, professores adquirem uma maior liberdade nas suas escolhas, ao mesmo tempo que possibilitam uma experiência mais rica e prazerosa com o idioma para seus alunos.

Fundamentada nessa relação entre conceitos, assumo a premissa de que os códigos podem ser considerados como os MDs utilizados em sala de aula para uma perspectiva crítica de ensino, trabalhando temáticas relevantes para os alunos. Na perspectiva freireana, “a codificação de uma situação existencial é a representação desta, com algum de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Freire, 1987, p. 55). Para Freire (1987), a codificação e a subsequente descodificação, permitem os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o engajamento em um decurso de abertura e de significação existencial, possibilitando o “encontro de cada um consigo mesmo e os demais” (Freire, 1987, p. 6).

Seguindo esse entendimento, Crookes (2013) trata do *conteúdo crítico em materiais didáticos*. De acordo com o autor, não é possível haver neutralidade na seleção do conteúdo utilizado para o ensino, pois este sempre parte de uma escolha, amparada em uma perspectiva de ver e entender o mundo, ou seja, uma orientação cultural. Para que o conteúdo seja considerado crítico, Crookes (2013) sugere que este seja participativo, inserindo os alunos no processo de decisão a respeito dos conteúdos que serão considerados no desenvolvimento de MDs, o que pode ser realizado por meio de uma *análise crítica de necessidades*.

Os dois últimos princípios que podem orientar uma pedagogia crítica são *avaliação crítica* (participativa, democrática) e *orientação para a ação*. Para que o primeiro se efetive na prática é necessário que se crie uma cultura de avaliação participativa e democrática, pois é perceptível que há muito poder hegemônico contido nesse aspecto. Já o segundo, orientação para ação, é um dos principais objetivos de uma pedagogia crítica. No entanto, não se trata de qualquer ação, mas

de uma ação transformadora, que promova mudança social.

Apesar de propor uma lista de componentes para a prática de uma pedagogia crítica, Crookes (2013) salienta ainda que podem existir outros e que, em nenhum momento, ele cogita excluir uma perspectiva mais holística para o entendimento do trabalho crítico. A sugestão é que aquele que pretende se engajar em uma pedagogia crítica analise cada componente proposto, coloque-os em prática, um por um, de uma maneira reflexiva e expanda a prática até chegar ao ponto de poder testar todos juntos, adquirindo consciência de todo o trabalho realizado.

Abordagem problematizadora

As bases da *abordagem problematizadora*, proposta por Wallerstein e Auerbach (2004), também denominada pelas autoras de *educação freireana*, se encontram no *diálogo*, uma ferramenta que possibilita a conscientização³ (pensar criticamente e agir), considerando o conhecimento prévio dos alunos e convidando professores e alunos a serem co-aprendizes nessa experiência educacional.

Dessa forma, as autoras elencam quatro premissas para essa abordagem: (a) educadores se beneficiam da reflexão crítica sobre valores, crenças, cultura de ensinar, material que usamos e métodos que escolhemos, por isso somos verdadeiros coaprendizes com nossos alunos; (b) o papel do educador é preparar e direcionar oportunidades de aprendizado que encoraje os alunos a acreditar em suas capacidades como pensadores críticos e atores de suas vidas; (c) a educação é política e poder é central no processo educacional, buscando entender como o poder opera nos níveis social e institucional a partir das nossas interações pessoais e conosco mesmo; (d) é preciso fazer escolhas a partir de cada oportunidade de ensino no contexto, não havendo respostas prontas, abrindo portas para múltiplos dilemas, paradoxos e questões que nem sempre são solucionáveis.

A partir dessas premissas, as autoras propõem então um guia de como colocar em prática a reflexão crítica. A meta dessa abordagem é gerar um ciclo

³ Entende-se por conscientização a percepção das origens do seu lugar na sociedade e a capacidade de agir e decidir com o propósito de tomar controle de suas vidas, a partir da consciência das limitações e possibilidades de mudança (Freire 1987; Wallerstein; Auerbach, 2004).

contínuo de reflexão e ação, bem como uma *práxis* participativa, que incorpora a contínua interação de ações e a reflexão sobre as ações. Esse ciclo possui três etapas: a *escuta*, investigação das questões e temas geradores da comunidade; o *diálogo*, promoção de discussão crítica por meio de estratégias, em especial, por meio dos códigos; e a *ação*, estratégias de mudança visualizadas pelos alunos após a reflexão. A *escuta* seria o ponto de partida para desvelar temáticas geradoras (Freire, 1987), questões e contradições da vida dos alunos. Essa etapa serve para identificar necessidades, questões relevantes para os alunos, preocupações do grupo, expectativas para o futuro etc. São essas as temáticas que dizem respeito à vida dos alunos e, por isso, possuem impacto emocional que move as pessoas para a ação.

A segunda dimensão proposta no ciclo é o *diálogo*, que, para Freire (1987), é a oportunidade de os alunos manifestarem suas questões, seus objetos de aprendizagem dentro de um contexto de reflexão em grupo. Ou seja, é colocar a questão 'na mesa' para ser discutida a partir do conhecimento do professor e dos alunos. Já a última dimensão, a *ação*, é a meta da abordagem problematizadora. A ação pode ser iniciada já em sala de aula, por exemplo, conduzir uma pesquisa sobre o tema, procurar informações e trazer fotos pessoais ligadas à temática; escrever relatórios com a informação coletada; escrever histórias sobre as fotos, ou elaborar códigos para os próximos diálogos. Ações posteriores podem ser direcionadas para a escrita de cartas para órgãos ou instituições e projetos comunitários. Essa etapa implica se ver como um ser social, com direitos e deveres e condições de vida mais justas.

Devido à relevância dos códigos como MDs para uma abordagem crítica de ensino, Wallerstein e Auerbach (2004) elencam cinco características essenciais de um código para aqueles que desejam se engajar na sua elaboração: (a) deve representar uma situação familiar facilmente reconhecida pelo grupo; (b) deve ser apresentado como um problema com muitos lados ou contradições para evitar enviesamento; (c) deve focar em uma questão de cada vez, sugerindo conexões históricas, culturais e sociais, e a vida dos alunos; (d) deve ter final inconcluso e não pode prover soluções, pois qualquer solução ou estratégia para lidar com o problema

deve vir dos alunos; (e) a questão não deve ser desproporcional ao grupo, mas deve oferecer possibilidades para a afirmação do grupo e direcionar pequenas ações na direção de mudanças.

Ademais, Wallerstein e Auerbach (2004) sugerem uma estratégia de fazer perguntas que levam da identificação da situação até a análise:

1. Descrever o que vê: *o que você vê na figura/ texto?*
2. Definir o problema: *o que está acontecendo? O que cada personagem está pensando?*
3. Partilhar situações semelhantes na sua vida (personalizar): *como essa situação se relaciona com a nossa vida? Você já viveu algo parecido?*
4. Questionar por que existe um problema (analisar contexto social): *Por que esse problema existe? Por que enfrentamos problemas assim?*
5. Desenvolver estratégias de ação: *o que podemos fazer sobre isso? Quais são as alternativas que temos para a ação?*

De acordo com as autoras, para que essa estratégia seja bem-sucedida o educador precisa estabelecer uma atmosfera confiável em sala de aula para o exercício do diálogo, proporcionando a participação de todos.

A oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino

Como supervisora de Estágio Supervisionado do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública baiana, turno noturno, ofereci uma oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino para os professores de inglês em formação, matriculados nesse componente curricular. Este componente abrange dois semestres letivos, sendo que, a cada semestre, os professores em formação planejam e ministram aulas para uma unidade letiva para a Educação Básica no contexto público.

O fato de o curso de Letras/Inglês ser noturno implicava o estágio também ocorrer no mesmo turno, pois uma das características dos professores em formação

daquela instituição era trabalhar durante o dia e estudar à noite. Portanto, o estágio foi realizado em um colégio público do Estado, no Ensino Médio, turno noturno. Situado na mesma Avenida da universidade na qual os participantes da pesquisa cursavam Letras/Inglês, o colégio atendia estudantes nas modalidades de Ensino Médio, Ensino profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando durante os três turnos. Escola estadual de porte grande, o público-alvo era, em sua maioria, alunos dos bairros adjacentes à unidade, caracterizados por serem bairros centrais da cidade, bastante movimentados e habitados, em sua maioria, por moradores negros e de classe média. O colégio era amplo, com salas de aula espaçosas e ventiladas, além de conter uma biblioteca climatizada, quadra poliesportiva, refeitório, estacionamento e área verde. Havia, no entanto, uma carência de recursos audiovisuais e computadores, embora todas as salas de aula dispusessem de uma 'TV *pen drive*', que não funcionava. Ademais, havia uma sala de vídeo, espaço que poderia ser solicitado pelos professores para o uso dos poucos recursos audiovisuais da escola.

Nos dois primeiros encontros da oficina, que teve a duração de quatro encontros, totalizando 16 horas, discutimos o conceito de MDs e os princípios filosóficos que fundamentam uma pedagogia crítica. Nos dois últimos encontros, analisamos princípios norteadores da prática e propostas de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino. Ao final da oficina, propus aos participantes que, caso se sentissem interessados em abraçar princípios críticos para a elaboração e uso de MDs, que assim o fizessem na unidade escolar que iriam ministrar no segundo semestre. Dos sete participantes da oficina, quatro optaram por princípios críticos em seus planejamentos.

A partir das observações das aulas dos professores de inglês em formação, as quais fazem parte do meu trabalho como Supervisora de Estágio Supervisionado, pude perceber que a *escuta* foi o ponto de partida para desvelar as temáticas geradoras em sala de aula. Os participantes relataram que o fato de a oficina ter sido oferecida no segundo semestre foi bastante positiva, pois tornou possível desenvolver um pouco mais de intimidade com o contexto de ensino, o que permitiu extrair as temáticas geradoras para a elaboração dos códigos e posteriores

discussões em sala de aula.

Com o intuito de promover uma perspectiva crítica de ensino, os quatro professores em formação recorreram aos princípios da abordagem problematizadora (Wallerstein; Auerbach, 2004). A seguir, apresento a sequência didática desenvolvida por um dos professores de inglês em formação durante o segundo semestre de Estágio Supervisionado.

Princípios em ação

Um dos participantes da oficina, denominado aqui de P1, descreveu em seu Relatório de Estágio que, durante sua prática no primeiro semestre, ele havia abordado a temática *Profissões* e que, em um determinado momento, um estudante da sua turma falou que havia profissões que não pertenciam à realidade deles, por exemplo, médico e advogado, e que, além disso, muitos estudantes da turma não acreditavam que era possível entrar em uma universidade. P1 se sentiu bastante comovido com essa situação e, por isso, elaborou para o segundo semestre da sua prática em Estágio uma proposta que ele denominou de *Oportunidades*. Interessante constatar que, além da adesão ao momento da *escuta*, houve uma ressignificação de uma temática bastante utilizada em abordagens de ensino de línguas. A partir de uma reflexão crítica, P1 transformou a temática *Profissões* em *Oportunidades*, elaborando código e promovendo discussão em sala de aula.

Figura 1 – Exemplo de código



Fonte: Relatório de Estágio de P1.

Após a apresentação do código (Fig. 1), P1 seguiu a estratégia de fazer perguntas sugerida na abordagem problematizadora e iniciou perguntando aos alunos: “o que vocês estão vendo nessa imagem?” A seguir, apresento uma parte do diálogo ocorrido em sala de aula:

Aluno 1: é um médico atendendo uma mulher.

Aluno 2: é... mas ele é negão.

Aluno 1: E daí? Se ele é médico então beleza.

Aluno 3: Ele pode ser enfermeiro.

Aluno 1: Só porque é preto? Ele pode ser médico... estudou e pronto.

Aluno 2: Estudou aonde? Então tinha dinheiro... só pode (risos)

Aluna 4: Parece que estão felizes.

Joli: O que você acha que está acontecendo, **** (aluna 4)?

Aluna 4: Eu acho que ela devia ter algum problema de saúde e o médico resolveu... ela deve tá aliviada... eu taria.

Joli: Você já passou por isso, **** (aluna 4)?

Aluna 4: Minha mãe já. Eu fui com ela uma vez no posto porque ela tava com muita dor no ombro... a maior fila. Ela sofreu viu, sentada lá. Mas depois que o médico atendeu, ela ficou tomando um remédio e sentiu alívio.

Aluno 2: Duvido que o médico era negro.

Aluna 4: Não tem nada a ver isso... ele podia ter qualquer cor, meu filho... o importante é que minha mãe ficou sem dor.

Aluno 2: Duvido que ele era negão. Devia ser branquelo.

P1: Porque, **** (aluno 2), que ele devia ser branquelo?

Aluno 2: Só branco estuda medicina, prof. E rico também. Tá difícil de vê um médico negão.

P1: Vocês também acham isso que **** (aluno 2) falou?

Aluna 4: É, eu acho que a maioria é branca mas isso não quer dizer que outro não pode atender bem.

(outros alunos concordaram que a maioria dos médicos é branca)

P1: E por que vocês acham que isso acontece?

Aluno 3: Porque tem que saber muito... eu acho que tem que só estudar.

Aluno 1: Como é que estuda sem trabalhar? Não dá. A gente tem que trabalhar.

P1: Alguém aqui já pensou em ser médico?

Aluno 3: Eu já pensei em ser enfermeiro. Minha tia é enfermeira. Mas médico não sei... acho que aí já é mais difícil.

Aluna 4: Estuda, **** (aluno 3)! Acho que tem oportunidade pra todo mundo. Tem as cotas aí pra isso. Tem que ter os médicos negros para gente vê médico negro. É por isso que a gente não vê. Se é o que a pessoa quer, vai lá e estuda!

P1: Quem aqui quer fazer vestibular? E pra quê profissão?

Os estudantes foram respondendo em voz alta. Nesse ponto, P1 estava no quadro branco escrevendo algumas palavras em inglês. À medida que os estudantes iam discutindo o código em sala de aula, o professor em formação ia escrevendo no quadro as palavras que surgiam na discussão. Ao final, o quadro branco continha as seguintes palavras: *doctor, nurse, to study, to work, to believe, university, rich, poor,*

black, white, psychologist, journalist, lawyer, interior designer, computing, test, to try, to make an effort, attempts e cotas.

A turma a qual P1 estava ministrando aulas de inglês era de 2º ano, ou seja, estudantes que deveriam estar pensando em suas futuras profissões e se preparando para ingressar na universidade. Após esse primeiro levantamento de vocabulário, P1 pediu que todos olhassem para o quadro branco com as palavras da discussão e classificassem da forma que quisessem. Ao final, o quadro estava organizado em colunas que contemplavam verbos (*to study, to work, to believe, to try, to make an effort*), profissões (*doctor, nurse, phycologist, journalist, lawyer, interior design, computing*) e substantivos/adjetivos (*university, rich, poor, black, white, test, attempts, cotas*).

Após a classificação definida pelos estudantes, P1 solicitou que formassem duplas para a criação de um diálogo utilizando o vocabulário aprendido e as estruturas gramaticais estudadas naquela unidade. Um dos diálogos construídos foi utilizado para a prática de oralidade em sala de aula:

A: What do you like to study?

B: I like to study math.

A: Really? I don't like math. I prefer Science.

B: Do you want to go to the university?

A: I want to try but it's very difficult to be a doctor.

B: Why? Make an effort!

A: I'm black and poor. I have to work everyday. I don't have time to study.

B: You have to try. There are cotas for black people. Believe in yourself!

Entre muitas risadas e clima descontraído criado por P1, alguns estudantes se arriscaram na oralidade a partir do diálogo desenvolvido por eles mesmos. Em um determinado momento, um estudante perguntou: *“teacher, como é mesmo que a gente fica sabendo desse negócio de cotas?”*. Esse momento me pareceu precioso. O código, a discussão, a oportunidade de trabalhar com a língua a partir daquele tema, havia despertado no aluno uma centelha, mesmo que apenas de curiosidade, a respeito de uma realidade que para ele se fazia distante até então. P1, aproveitando a oportunidade e, ciente dos direcionamentos de uma abordagem problematizadora, buscou o encaminhamento para a ação: convidou seus alunos a pesquisarem sobre o sistema de cotas, o processo para ingressar na universidade e

o curso que mais interessava cada um. Ao término da aula, foi possível perceber que os estudantes saíam da sala ainda discutindo sobre o tema.

Considerações finais

A partir de um conflito identificado durante a fase da *escuta* (semestre anterior), P1 optou por apresentar um código (MD utilizado em uma abordagem crítica), estabeleceu o *diálogo* em sala de aula por meio da estratégia de perguntas e sugeriu uma atividade que levasse os alunos a uma *ação* fora da sala de aula.

De acordo com Freire (1987), esse primeiro momento da *escuta* se caracteriza pela investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida daquela determinada comunidade (Estudo da Realidade). O estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o aluno percebe a sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos. Esse mergulho na vida do aluno é o que possibilita o professor emergir com um conhecimento mais elaborado a respeito do seu contexto de ensino, tendo condições de interagir no processo e auxiliar na promoção das temáticas geradoras.

Em especial, na escolha do código, recurso que materializa a temática geradora, fica evidente como P1 reflete criticamente a respeito de uma temática bastante utilizada no ensino de inglês (Profissões) e a transforma em uma temática que promove o diálogo crítico em sala com o propósito de transformar a forma de pensar de seus alunos a respeito das oportunidades que poderiam ter em suas vidas profissionais.

Como vimos no exemplo acima, P1 utilizou da estratégia do diálogo para promover uma reflexão a respeito das oportunidades profissionais. O participante colocou na mesa, por meio de um código, uma questão conflituosa para os alunos da turma: uma mulher em consulta com um médico negro. O conflito, identificado ao longo do momento da *escuta*, se evidenciou durante o diálogo que se estabeleceu após a apresentação da imagem e a posterior aplicação da estratégia de perguntas. Durante a interação em sala de aula, alunos motivavam outros a seguir com seus sonhos profissionais. Segundo Freire (1987), o diálogo é um dos aspectos mais

significativos da pedagogia crítica, pois é um processo emancipatório educativo que se compromete com o empoderamento dos alunos na medida em que desafia o discurso educativo dominante e inspira o direito e a liberdade dos alunos para que se tornem sujeitos ativos no seu próprio mundo.

Pelo fato de o contexto de atuação dos professores em formação ser caracterizado por estudantes de nível iniciante, o uso da L1 foi amplamente empregado nessa etapa, aspecto vislumbrado em Crookes (2013). Segundo o autor, o uso da L1 do aluno é uma estratégia relevante em situações em que o ambiente escolar de inserção de uma pedagogia crítica não atende às expectativas comunicativas de uma discussão em sala de aula. Nesse sentido, os participantes se utilizaram do diálogo em L1 como tática para extrair e apresentar vocabulário em LE, pertinente à temática geradora, provendo, em seguida, estrutura linguística necessária para a promoção de alguma atividade gramatical ou tarefa didática.

O uso de uma imagem como código, ou seja, como material didático crítico, promoveu a discussão em sala de aula, gerando no participante um sentimento de realização, constatado em seu Relatório de Estágio:

Após o término dessa sequência didática percebi que era possível levar materiais para a sala de aula que promovessem a discussão e movesse para a ação. Infelizmente, não poderei ver o engajamento deles no próximo ano na preparação para o vestibular, mas sei que contribuí de alguma forma para um futuro melhor.

Apesar de constatar a *orientação para ação* (Crookes, 2013) na prática dos professores em formação ao implementarem uma abordagem crítica de ensino na elaboração e uso de MDs em sala de aula, pude identificar a falta de uma continuidade no processo, pelo fato de serem estagiários no contexto em que atuaram. Seria necessário mais tempo sem interrupção do ciclo para verificar o desenvolvimento das sementes plantadas.

Referências

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms.

MONTENEGRO, P.

Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos para a educação linguística

ELT Journal, Oxford, v. 62, n. 3, p. 276-283, 2008. DOI:
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn025>

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

CROOKES, G. V. *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York; London: Routledge, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARSON, S.; GRAVES, K. Materials in ELT: current issues. In: GARSON, S.; GRAVES, K. (org.). *International perspectives on materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 1-15.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

MONTENEGRO, P. C. F. *Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos: uma experiência transformadora*. 2022. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/verso_final_tese_capa_dura.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P.; MÓR, W. M. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WALLERSTEIN, N.; AUERBACH, E. R. *Problem-posing at work: popular educator's guide*. Alberta: Grass Roots Press, 2004.

Recebido em: 24 out. 2023.

Aprovado em: 29 dez. 2023.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli

Revisor de língua inglesa: Juliano Neri

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




Linguística de Corpus e *Sketch Engine*: a seleção lexical do Projeto de Assentamento São Francisco


Corpus Linguistics and Sketch Engine: the lexical selection of the PA São Francisco Settlement Project

Lingüística de Corpus y Sketch Engine: la selección léxica del Proyecto de Asentamiento São Francisco

Andreza Marcião dos Santos¹

 0000-0002-9777-2829

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra²

 0000-0003-4827-0635

RESUMO: Este artigo visa a apresentar uma reflexão sobre a importância da Linguística de Corpus (LC) como aporte metodológico para a seleção lexical do *corpus* oral do Projeto de Assentamento São Francisco, com o auxílio do programa computacional *Sketch Engine*. Nesse viés, destaca-se a LC como uma metodologia que possibilita a análise de dados da língua de forma probabilística e que permite analisar padrões ou tendências de um fenômeno linguístico. Além disso, está ligada à criação de *corpora* eletrônicos e a utilização de softwares de análise para a leitura de *corpus* oral ou escrito. O *Sketch Engine*, por exemplo, permite a comparação entre um *corpus* de estudo e um *corpus* de referência, de modo a destacar as palavras-chave por meio da análise de frequências em diferentes contextos. Ressalta-se, portanto, a proposta metodológica de constituição de um *corpus* oral e o processamento de dados para futuras análises de cunho lexical, que visam explorar dados linguísticos de uma língua, especialmente em contextos específicos de pesquisa linguística.

PALAVRAS-CHAVE: linguística de corpus; *sketch engine*; léxico.

ABSTRACT: This article aims to present a reflection on the importance of Corpus Linguistics (LC) as a methodological contribution for the lexical selection of the oral corpus of PA São Francisco, with the help of the computer program *Sketch Engine*. In this sense, LC is highlighted as a methodology that enables the analysis of language data in a probabilistic way and that allows analyzing patterns or trends in linguistic phenomenon. Furthermore, it is linked to the creation of electronic *corpora* and the use of analysis software for reading both oral and written *corpora*. For example, *Sketch Engine* allows the comparison between a corpus of study and a reference corpus in order to highlight keywords through frequency

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Residência Pós-Doutoral em Estudos Linguísticos pela UFMG. E-mail: andrezamarcião@hotmail.com

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora Titular da Faculdade de Letras – FALE/UFMG. E-mail: candidaseabra@gmail.com

analysis in different contexts. Thus, the methodological proposal of constructing an oral corpus and processing this data for future lexical analyses aimed at exploring linguistic data in a language, especially in specific linguistic research contexts.

KEYWORDS: corpus linguistics; sketch engine; lexicon.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la importancia de la Lingüística de Corpus (LC) como contribución metodológica para la selección léxica del corpus oral de la PA São Francisco, con la ayuda del programa informático Sketch Engine. En este sentido, LC destaca como una metodología que posibilita el análisis de datos lingüísticos de forma probabilística y que permite analizar patrones o tendencias en un fenómeno lingüístico. Además, está vinculado a la creación de corpus electrónicos y al uso de software de análisis para leer corpus orales o escritos. Sketch Engine, por ejemplo, permite comparar entre un corpus de estudio y un corpus de referencia, para resaltar palabras clave mediante análisis de frecuencia en diferentes contextos. De esta manera, se destaca la propuesta metodológica de constituir un corpus oral y procesar estos datos para futuros análisis léxicos que tengan como objetivo explorar datos lingüísticos de una lengua, especialmente en contextos específicos de investigación lingüística.

PALABRAS CLAVE: lingüística de corpus; sketch engine; léxico.

Introdução

A Linguística de Corpus (doravante LC) é compreendida, neste estudo, como uma abordagem teórico-metodológica de investigação linguística sobre o uso da língua que possibilita fazer descrições e generalizações de uma língua de uma forma empírica, por meio de programas computacionais. Segundo Sardinha (2004), a LC pode auxiliar nos estudos da lexicogramática, léxico de forma probabilística, ou seja, verificando as regularidades e padronizações que podem indicar características de uma determinada língua.

Essa metodologia também orienta os passos para a constituição de um *corpus/corpora* oral ou escrito, a partir de um conjunto de textos escritos ou transcrições orais, em formato eletrônico. Segundo McEnery e Hardie (2012), a LC possui o potencial de fornecer informações sobre os fenômenos linguísticos presentes na linguagem escrita e oral, mas, também, permite visualizar com que frequência eles ocorrem, tornando-se uma ferramenta importante para a análise do que é possível ou do que é provável em uma língua.

O *corpus* de análise geralmente apresenta duas maneiras de mostrar os resultados, sendo: a concordância ou a frequência. De acordo com Lindquist e Levin (2009), a concordância é uma lista de todos os contextos em que uma

palavra ocorre, tornando-se um material para pesquisadores extraírem informações lexicais ou de outros níveis da língua. A frequência, também, é um fator importante para verificar a regularização de fenômenos linguísticos que pode estar presente no *corpus*, sendo facilmente obtida por meio de programas computacionais. Esses processos permitem a descrição e a identificação das diferenças de gêneros, variedades geográficas, língua falada ou escrita, bem como textos de diferentes períodos de tempo.

É importante ressaltar que a LC não se restringe à observação de como os falantes utilizam a língua no ato comunicativo, mas também oferece possibilidades para compreender e descrever os usos da língua. Nesse contexto, a constituição de um *corpus/corpora*, associada ao processamento computacional, surge como um processo essencial para a realização dessa tarefa. Conforme destaca Fillmore (1992), embora não exista um *corpus* que contenha todas as informações de uma língua, cada *corpus* tem o potencial de revelar aspectos linguísticos relevantes sobre uma dada língua. Dessa forma, consideramos o Projeto de Assentamento São Francisco (doravante PA São Francisco) para a constituição de um *corpus* de estudo, de modo a compreender como os dados são tratados e processados pelos programas computacionais, com o aporte da LC.

Sendo assim, este texto apresentará como o programa *Sketch Engine* e suas ferramentas desempenham um papel importante no processamento e organização desses dados, principalmente quando se trata de um *corpus* oral. Contudo, ele não determina por si só a análise da realidade linguística dos sujeitos. Em outras palavras, a interpretação e a atribuição de significado aos dados processados dependem do pesquisador, pois é ele que envolverá as perspectivas teóricas e abordagens específicas para analisar os dados processados pelo programa.

Os fundamentos teórico-metodológicos da Linguística de Corpus

A Linguística de corpus (LC) se ocupa da coleta e exploração de *corpora* ou de um conjunto de dados linguísticos que foram coletados de forma criteriosa com o propósito de servir para análise de uma língua ou variedade linguística. Esse

processo de pesquisa sobre a língua também envolve o uso de *softwares* computacionais (Sardinha, 2000).

Segundo Sardinha (2004), muitos pesquisadores, em boa parte do século XX, se dedicaram à descrição da língua por meio de *corpora*. Entretanto, neste período, os *corpora* não eram publicados no formato eletrônico, mas, sim, coletados e analisados manualmente. Destaca-se como *corpus* não eletrônico, o *Survey of English Usage* (SEU)², compilado por Randolph Quirk e sua equipe, a partir de 1959.

O SEU serviu de base para a constituição do primeiro *corpus* linguístico eletrônico, denominado de *corpus Brown*. Esse *corpus* foi lançado em 1964 com a quantidade de 1 milhão de palavras, sendo que a sua posição de destaque não se deu somente por essa característica, mas também pela época em que gastar tempo e recursos financeiros para a coleta de registros era visto com incredulidade e hostilidade (Sardinha, 2004). De fato, realizar a coleta de dados linguísticos e, posteriormente, acoplá-los em um banco de dados requer tempo, recursos financeiros e humanos, além de conhecimentos acerca dos programas que permitem a leitura e o processamento dos dados coletados.

Por essa razão, não há como falar de *corpus* eletrônico sem considerar a invenção dos computadores e o desenvolvimento tecnológico que possibilitam o acesso, compartilhamento, processamento e análise de *corpora*. Conseqüentemente, permite-se a criação e a manutenção de *corpora* cada vez maiores em número de palavras, visto que a LC também se vincula e está condicionada à tecnologia.

Nesse sentido, compreende-se que um *corpus* se constitui, segundo Sardinha (2004, p. 18), “como um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou ambos), de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou que propiciem resultados vários e úteis para a descrição e análise”. Um *corpus* deve ser planejado e concretizado seguindo alguns critérios, sendo eles: i) a origem, os dados devem ser autênticos; ii) o propósito, o *corpus* deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico²; iii) a composição, o

² Entende-se que o *corpus* não deve ser apenas um repositório aleatório de dados linguísticos, mas deve ser criado com a intenção de ser examinado e analisado sob o viés linguístico. É uma forma de investigar e compreender aspectos específicos da língua, como, por exemplo, padrões sintáticos,

conteúdo do *corpus* deve ser criteriosamente escolhido³; iv) a formatação, os dados do *corpus* devem ser legíveis em computador (formato. txt); v) a representatividade, o *corpus* deve ser representativo de uma língua ou variedade; vi) a extensão, o *corpus* deve ser vasto para ser representativo.

Cabe destacar que a representatividade, neste texto, não é compreendida em termos de um *corpus* que possui uma grande quantidade de palavras de uma determinada língua ou variedade, mas, sim, como um *corpus* em que conste o maior número possível de acepções de cada forma. Por exemplo, a forma *como* pode significar uma preposição ou a primeira pessoa do singular do verbo comer no presente do indicativo. Deve-se, portanto, verificar quais formas estão presentes no *corpus* e como isso contribui para o estudo e conhecimento da língua.

Nesse caso, é possível estudar a língua de forma probabilística e verificar as regularidades e padronizações que podem indicar as características de uma determinada variedade. Além disso, é necessário que o pesquisador tenha conhecimento acerca das ferramentas eletrônicas e de como utilizá-las para o processo de análise dos fenômenos apresentados no *corpus*. Contudo, vale ressaltar que dominar as ferramentas eletrônicas, não é suficiente. É fundamental que o pesquisador também apresente um conhecimento linguístico significativo, para poder delimitar os caminhos teórico-metodológicos de leitura e análise, visto que ter acesso aos dados é pouco eficaz se não houver a habilidade de interpretá-los, conforme o objetivo da pesquisa.

Segundo Davies (2015), alguns dos fenômenos que podem ser estudados em um *corpus* envolvem o nível lexical (frequência e distribuição de palavras específicas ou frases, lista de todas as palavras comuns na língua ou gênero), morfológico (processos envolvendo a formação de palavras), padrões fraseológicos (preferências de colocação para palavras específicas), semântico (por exemplo, semelhança entre palavras, traços semânticos opostos e polissemia). Essas possibilidades podem produzir *insights* para a compreensão de como a língua é

variações linguísticas e fenômenos lexicais.

³ Este critério envolve a naturalidade e autenticidade do *corpus*. Por isso, a seleção dos textos, ou dados do *corpus*, deve ser feita de acordo com critérios específicos, como a inclusão de fatores de gênero textual, período de texto e contexto social, o que garantirá que o *corpus* atenda aos objetivos específicos de uma dada pesquisa.

utilizada por seus usuários.

Assim, se o pesquisador optar por coletar dados e construir o seu próprio *corpus*, ele deve considerar alguns pontos. No caso do *corpus* escrito, Rayson (2015) afirma que ao compilá-lo é necessário considerar o material impresso, digitalizar materiais antigos ou escritos à mão, converter para o formato .txt; utilizar, quando necessário, ferramentas que coletam dados como o *BootCat*, *WebBooCat* e *Sketch Engine*. Para o *corpus* oral, deve-se observar: i) as gravações devem ter alta qualidade; ii) utilização de *software* de transcrição e edição, como o *VoiceWalker*; iii) utilização de *softwares* em análise e síntese da fala, como o PRAAT; iv) alinhamento de áudio e vídeo.

Pela perspectiva metodológica da LC, é possível considerar tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral da língua, para constituir diferentes *corpora* e descobrir novas formas de analisar e estudar os fenômenos da língua. Estudos recentes de Sardinha *et al.* (2022), apontam a modalidade visual na vertente da Análise Multidimensional Imagética (AMDI) para analisar imagens presentes em tweets, com base na LC. Isso contribui para a análise dos eventos comunicativos realizados por texto-imagens, ou seja, um novo caminho que vai além dos textos orais e escritos. Sendo assim, a elaboração de um *corpus* envolve a escolha inicial de uma modalidade da língua, e, posteriormente, o prosseguimento com as investigações acerca da língua (Biber, 1993).

Sardinha (2000, p. 341) explica que o *corpus* apresenta duas finalidades, sendo elas: um *corpus* de estudo e um *corpus* de referência. O primeiro se refere ao *corpus* que se pretende descrever, ou seja, a coleção de textos que o pesquisador está investigando de forma específica. Os critérios e as fontes de coleta de dados, por exemplo, são selecionados para atender aos objetivos da pesquisa, sendo que, por meio desse *corpus* de estudo, identificam-se os padrões linguísticos, não somente tendências de uma língua, ou uma variedade linguística. Enquanto o segundo é usado para fins de contraste com o *corpus* de estudo. Isso ocorre porque o *corpus* de referência possui uma coleção maior de textos e contempla diferentes gêneros ou registros, estilos e fontes⁴ da diversidade de uma língua.

⁴ Significa que o *corpus* de referência é composto por uma grande quantidade de textos provenientes

Frequentemente, é utilizado para estabelecer comparações entre o contexto mais geral da língua e o contexto mais específico da língua (*corpus* de estudo) que está sendo estudado.

Entende-se que ambos são ferramentas disponibilizadas pela LC para entender como a língua é usada pelos falantes e como os padrões linguísticos podem variar de acordo com os contextos de produção. Assim, retoma-se ao *corpus* oral, que permite a reflexão sobre como o falante utiliza a língua em seu cotidiano, considerando as situações autênticas de comunicação. Destaca-se que textos escritos também apresentam esta característica, pois é produzido por falantes que desejam transmitir informações em contextos específicos.

Segundo Biber (1998), há uma correlação entre características linguísticas e os contextos de uso da língua devido aos conjuntos de traços linguísticos que variam sistematicamente a partir desses dois fatores, concluindo que a variação não é aleatória, mas padronizada conforme a evidência de recorrência dos fenômenos a serem analisados. Em outras palavras:

A linguagem forma padrões que apresentam regularidade (se mostram estáveis em momentos distintos, isto é, tem frequência comparável em corpora distintos) e variação sistemática (correlacionam-se com variedades textuais, genéricas, dialetais, etc). Exemplos notáveis da descrição da linguagem por meio da indução de padrões recorrentes são a gramática de verbos (Francis, G. e Hunston, 1996) e de substantivos e adjetivos (Francis, G. e Hunston, 1998) lançadas pelo projeto COBUILD, nas quais se descreve exaustivamente todos os padrões lexicais existentes na língua inglesa (Sardinha, 2000, p. 351).

Nesse sentido, as possibilidades de uso da língua apresentadas pelo falante incorporam as probabilidades de ocorrência de traços linguísticos, que podem auxiliar na compreensão das estruturas linguísticas a partir da observação dos dados coletados. Assim, é importante considerar um *corpus* oral como uma fonte de informação, de registro natural na língua e de verificação das frequências de ocorrência, pois podem atestar realidades não somente linguísticas, mas também realidades demográficas, culturais e sociais.

Dessa forma, a próxima seção explica como o *corpus* de estudo foi utilizado

de diversas fontes, isto é, se refere às origens dos textos, que podem incluir textos literários e conversações cotidianas, entre outros contextos de produção de linguagem.

nesta pesquisa e como se deu o processo de extração das palavras-chave do léxico dos falantes do PA São Francisco, na tentativa de empreender análises para o conhecimento de uma realidade que envolve diferentes sujeitos (oriundos de diversas regiões brasileiras) e de ampliação do conhecimento da língua, a partir da descrição de uma variedade ainda não descrita.

A constituição do corpus oral do PA São Francisco

O *corpus* oral do PA São Francisco foi elaborado e coletado pelas autoras nos anos de 2020 e 2021⁵, com a finalidade de realizar a descrição do léxico dessa comunidade localizada no sul do estado do Amazonas e de proporcionar uma fonte de referência para outras pesquisas no contexto amazônico. A construção do *corpus* se deu por meio de entrevistas com os assentados em suas residências, totalizando 13 sujeitos-agentes. O Quadro 1 mostra a organização dos metadados⁶ em gênero, faixa etária e tempo de gravação individual e total.

⁵ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, sob o CAAE: 43158021.9.0000.5149.

⁶ Os metadados são variáveis independentes (fatores extralinguísticos) que ajudam na explicação da variação.

Quadro 1 – Os sujeitos-agentes do corpus oral do PA São Francisco

Faixa etária	18 a 35 anos⁷				
Número da entrevista	01	02	05	11	
Gênero	M	M	M	M	
Idade	35	27	18	24	
Duração da entrevista	46:56	20:36	26:38	29:17	
Duração total das entrevistas	2 horas, 03 minutos e 45 segundos				
Faixa etária	36 a 55 anos				
Número da entrevista	03	09	12	13	
Gênero	F	M	M	F	
Idade	41	46	50	42	
Duração da entrevista	60:00	25:39	35:19	46:26	
Duração total das entrevistas	2 horas, 47 minutos e 04 segundos				
Faixa etária	56 em diante				
Número da entrevista	04	06	07	08	10
Gênero	F	M	F	M	M
Idade	61	67	62	64	58
Duração da entrevista	44:09	56:39	35:54	56:41	39:40
Duração total das entrevistas	3 horas, 53 minutos e 03 segundos				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A opção por essas faixas etárias se deu pelo registro de fala de diferentes gerações e de como cada informante utiliza o léxico em diferentes contextualizações temáticas. Nesse viés, percebemos que as diferentes faixas etárias proporcionaram tempos de gravação distintas, pois, os mais jovens apresentaram uma fala mais sucinta, sendo finalizadas em menos de 30 minutos, enquanto os mais velhos eram mais detalhistas, atingindo o tempo de até 60 minutos de gravação.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a característica individual de cada entrevistado, sendo que, para conhecer um pouco mais sobre os sujeitos-agentes, foi organizado o Quadro 2, com o informativo sobre o perfil de cada um.

⁷ O eixo diagenérico foi considerado durante a coleta de dados e a ausência de sujeitos-agentes femininos nesta faixa etária de 18 a 35 anos também foi observada. No entanto, um dos fatores que contribuiu para essa lacuna foi o difícil acesso às casas dos entrevistados, visto que é uma área de assentamento de reforma agrária e as estradas não são asfaltadas.

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos-agentes

CÓDIGO DA ENTREVISTA	ESTADO DE ORIGEM	OCUPAÇÃO	ESCOLARIDADE	TEMPO DE RESIDÊNCIA NO PA
01HM35	RO	Serviços gerais/agricultor	Ensino fundamental I	10 anos
02JM27	RO	Agricultor	Ensino Médio	5 ^º meses
03LF41	PI	Agricultora	Ensino fundamental I	5 anos
04MF61	SP	Doceira	Analfabeta	12 anos
05AM18	RO	Estudante	Ensino médio	9 anos
06SM67	PE	Aposentado/ agricultor	Ensino fundamental I	16 anos
07JF62	MT	Dona de casa	Ensino fundamental I	19 anos
08JM64	MS	Lavrador	Ensino fundamental I	13 anos
09GM46	MT	Lavrador	Ensino fundamental I	11 anos
10PM58	ES	Agricultor	Ensino fundamental I	24 anos
11PM24	MA	Faz tudo	Ensino médio incompleto	3 anos
12JM50	SC	Agricultor	Ensino fundamental I	20 anos
13SF42	RO	Agricultora	Ensino médio tecnológico	3 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O *código da entrevista* serviu para a identificação e a localização dos excertos extraídos das entrevistas dos assentados e para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. A estruturação que gerou cada código de entrevista envolveu a seguinte padronização: 1) número da entrevista, considerando a ordem em que cada assentado foi entrevistado; 2) inicial dos nomes dos assentados; 3) gênero; e 4) faixa etária.

A identificação do *estado de origem* colabora para a compreensão da heterogeneidade linguística e também sociocultural dos entrevistados em um espaço territorial e geográfico situado no estado do Amazonas, do qual muito se fala, mas que ainda é pouco conhecido. A *ocupação* indica o trabalho realizado por cada entrevistado, sendo a maioria envolvido com a agricultura. O *nível de escolaridade* mostra o grau de instrução formal de cada participante da pesquisa, dando destaque para o Ensino Fundamental I. Por fim, o *tempo de residência no assentamento* contribui para a interpretação dos dados para o processo de criação, infraestrutura, vivências e dificuldades encontradas no PA São Francisco.

⁸ Ressaltamos que, por um lado, o período de 5 meses pode ser considerado relativamente curto para se obter uma representação completa e estável do PA São Francisco. Por outro lado, consideramos este tempo porque foi possível captar uma gama significativa de expressões linguísticas, especialmente no que se refere à variação linguística.

Após as informações do perfil dos sujeitos-agentes, o próximo ponto foi a elaboração do roteiro de entrevista com as questões direcionadas e não direcionadas. O roteiro foi constituído com base no Questionário Semântico-Lexical (QSL), desenvolvido pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), e os questionários de Corrêa (1980), Cruz (2004), Azevedo (2013) e Batista (2019). Sendo assim, a sua estrutura foi formada por 85 questões, distribuídas em 8 campos semânticos.

Os campos semânticos foram selecionados a partir de uma análise dos campos semânticos apresentados no QSL do ALiB e no QSL de Cruz (2004). Ambos apresentaram questões sobre o léxico, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Campos semânticos

ALiB	Cruz (2004)
a) Acidentes geográficos	I) Meio físico
b) Fenômenos atmosféricos	a) a terra e rios
c) Astros e tempo	b) fenômenos atmosféricos
d) Atividades agropastoris	II) Meio biótico
e) Fauna	a) fauna
f) Corpo humano	b) flora
g) Ciclos da vida	III) Meio antrópico
h) Convívio e comportamento social	a) o homem
i) Religião e crenças	b) atividades de produção
j) Jogos e diversões infantis	i) agricultura (roça, cultivo da juta, cultivo da mandioca)
k) Habitação	ii) caça e pesca
l) Alimentação e cozinha	iii) meios de transporte fluvial
m) Vestuário e acessórios	
n) Vida urbana	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dentre os campos semânticos encontrados no ALiB, foram selecionados: fauna, convívio e comportamento social, religião e crenças, jogos e diversões infantis, com o objetivo de constituir campos semânticos mais gerais que possibilitam o conhecimento sobre o sujeito/informante, isto é, utilizados em outras pesquisas semântico-lexicais⁹, independente dos estados brasileiros. Com relação aos campos semânticos de Cruz (2004), eles foram a base para a criação específica de outros

⁹ Exemplos de pesquisa são: “Tabus Linguísticos nas capitais do Brasil: um estudo baseado em dados Geossociolinguísticos”, de Benke (2012); “A variação lexical no campo semântico vestuários e acessórios: um estudo a partir dos dados do Projeto ALiB, de Paim (2019) e “Os verbos botar e colocar no estado do Maranhão em dados do ALiB: uma pesquisa variacionista, de Lavor, Araújo e Pereira (2020).

campos semânticos, a partir do conhecimento da pesquisadora sobre o PA São Francisco, como, por exemplo, os campos de assentamento, saúde, trabalho e meios de transporte, que abarcam o meio físico, meio biótico e meio antrópico, ao se pensar no contexto amazônico.

Assim, os campos semânticos selecionados e criados foram: 1) assentamento; 2) saúde; 3) convívio e comportamento social; 4) trabalho; 5) meios de transporte; 6) fauna; 7) religião e crenças; 8) jogos e diversões. Nas entrevistas os sujeitos-agentes responderam, por um lado, às questões direcionadas sobre os campos semânticos, por outro, questões não direcionadas para que, no momento de comunicação, houvesse uma interação mais natural e o informante ficasse mais à vontade para falar ou narrar fatos e experiências pessoais, de modo a não se monitorarem.

Posteriormente à realização das entrevistas, foram realizadas as transcrições para a formação do *corpus* de estudo. As normas de transcrição seguiram o modelo adotado no Projeto Filologia – “Pelos Trilhos de Minas: As Bandeiras e a Língua das Gerais¹⁰” (2003-2006). Com as entrevistas transcritas, constituiu-se um conjunto de dados em formato eletrônico, o que permitiu a leitura por computador. Ressalta-se que o processo de transcrição também envolveu o programa Praat¹¹ para a análise de voz, indicando a composição das unidades lexicais.

Após essa etapa, as transcrições foram salvas em formato.txt para a inserção no programa *Sketch Engine*, permitindo a leitura, processamento e análise dos dados. Conforme a caracterização proposta por Sardinha (2004), o *corpus* oral do PA São Francisco possui o número total de 53.941 *tokens*¹² e pode ser classificado como um *corpus* pequeno. O Quadro 4 apresenta, em dados numéricos, a extensão do *corpus* de estudo, considerando somente os sujeitos-agentes e outro constituído pela pesquisadora e os sujeitos-agentes.

¹⁰ FAPEMIG – SHA844/02, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen.

¹¹ O Praat permite analisar características acústicas do som, como o tom da voz, intensidade (volume), duração e formantes. Essas análises são úteis para estudar aspectos da produção da fala, como entonação, ênfase e padrões de vogais e consoantes.

¹² Um *token* é caracterizado pelo número de itens identificados no corpus. Em outras palavras, é o número de ocorrências de uma palavra presente no *corpus*.

Quadro 4 – Extensão do *corpus* de estudo

Corpus de estudo	Total de palavras (tokens)
Sujeitos-agentes	53.941
Pesquisadora e sujeitos-agentes	78.591

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além da extensão e das informações sobre os sujeitos-agentes, o *corpus* possui as seguintes características: i) apresenta um conteúdo regional dialetal dos falantes do PA São Francisco oriundos de outros estados brasileiros, como Rondônia, Piauí, São Paulo, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Maranhão e Santa Catarina; e ii) tem a finalidade de ser um *corpus* de estudo, visto que apresenta uma parte da variedade linguística presente no contexto amazônico.

Este *corpus* pode ser representativo devido à diversidade geográfica dos sujeitos-agentes, pois reflete o encontro da diversidade cultural e linguística presente na região amazônica. Os entrevistados, com base em sua vivência no PA São Francisco, realizam comparações entre os seus respectivos estados de origem e as características específicas observadas no projeto de assentamento. Isso reflete elementos importantes de suas experiências de vida na Amazônia e também possibilitam uma análise mais aprofundada da linguagem usada pelos sujeitos-agentes.

Apesar de ser classificado como um *corpus* pequeno (Sardinha, 2004), ele ainda oferece uma quantidade significativa de dados, sendo essa extensão suficiente para permitir análises linguísticas relevantes, como a seleção lexical realizada com o auxílio do programa *Sketch Engine*. O uso desse programa possibilita a compreensão não apenas do conteúdo das entrevistas, mas também das *nuances* e padrões linguísticos presentes no *corpus*, permitindo uma melhor exploração da variedade da língua apresentada na região amazônica.

Portanto, considerando essas características, o *corpus* oral do PA São Francisco pode ser considerado representativo do contexto amazônico, pois não se limita apenas a seleção de elementos linguísticos da língua, como também oferece *insights* sobre a cultura e experiências dos sujeitos-agentes neste contexto. A partir disso, foi possível observar as padronizações e/ou regularidades para indicar as

características desses sujeitos-agentes e também do PA São Francisco.

Sketch Engine: o processo de seleção lexical do corpus oral do PA São Francisco

A escolha pelo programa *Sketch Engine*¹³ no processo de análise do *corpus* oral do PA São Francisco se justifica pela sua eficácia em explorar e compreender particularidades linguísticas presentes nos dados coletados. Isso significa que o programa é capaz de reconhecer unidades lexicais e contextualizá-las no *corpus*, permitindo uma análise sobre as palavras utilizadas, seus significados e como são empregadas em diferentes contextos temáticos pelos sujeitos-agentes da pesquisa.

Para isso, o programa oferece ferramentas para a exploração de padrões linguísticos e - quando se relaciona com critérios de análise estipulados pelo pesquisador, como, por exemplo, a faixa etária - pode-se compreender como certas palavras ou expressões são utilizadas, ou seja, será possível identificar as diferenças no vocabulário, observar os neologismos, gírias, empréstimos linguísticos e mudanças no significado das palavras. Ele também facilita a manipulação e a análise dos dados transcritos, permitindo a leitura e processamento adequado para a identificação de unidades lexicais relevantes. Além disso, permite ao pesquisador criar o seu próprio *corpus* de estudo e, posteriormente, compará-lo a outros *corpora*, que são disponibilizados pelo *Sketch Engine*.

Pensando nas funcionalidades do programa, optamos por mostrar como se faz a comparação entre um *corpus* de estudo e um *corpus* de referência, para fins de análise linguística. O primeiro refere-se ao *corpus* oral do PA São Francisco, constituído por meio de narrativas dos sujeitos-agentes; enquanto o segundo é o Português Web 2011 (pt TenTen11), adotado para fins de comparação e extração de palavras-chave do *corpus* de estudo.

O *corpus* de referência selecionado está disponível no programa *Sketch*

¹³ <https://www.sketchengine.eu/>. Segundo as informações encontradas no site, o *Sketch Engine* é um dos programas que permite analisar e explorar *corpora* de textos autênticos das línguas e há 600 *corpora* prontos para serem utilizados em mais de 90 idiomas, fornecendo uma amostra representativa de uma língua (Sketch Engine, [2023]).

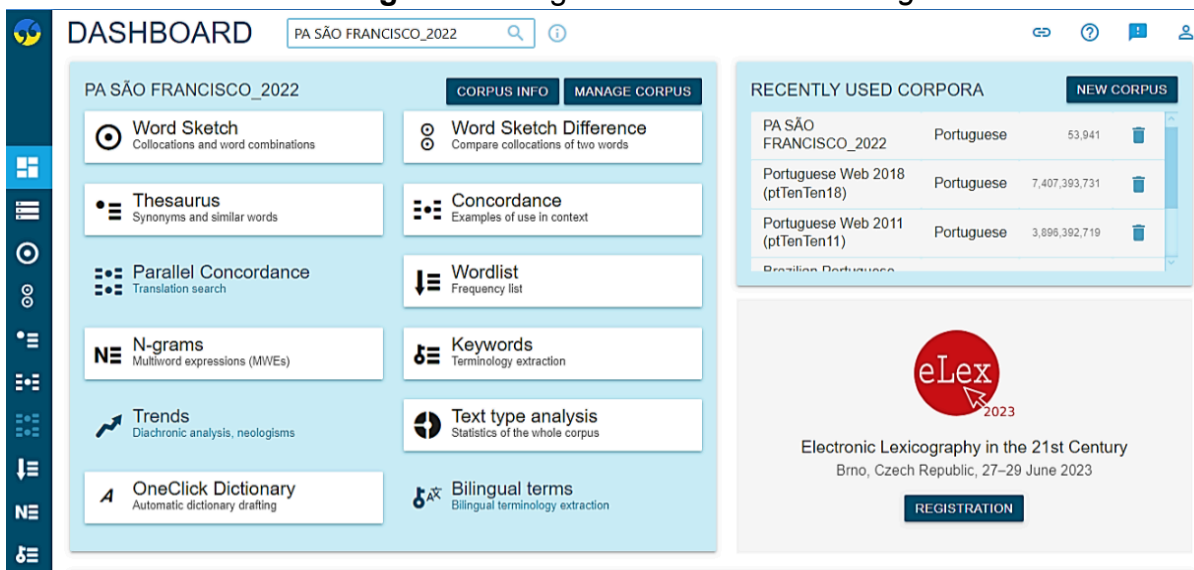
Engine. É um *corpus* de língua portuguesa constituído por textos recolhidos na internet e apresenta quase 4 bilhões de palavras (*tokens*), com as variedades linguísticas do português europeu e do português brasileiro. Comparar os *corpora* foi uma abordagem pensada para verificar se, de fato, o processamento dos dados e a seleção das unidades lexicais realizada pelo programa podem destacar as particularidades, semelhanças e/ou diferenças de um *corpus* de estudo, considerando, nesse caso, a língua portuguesa e as variações linguísticas regionais (diferenças vocabulares, fonéticas, sintáticas e semânticas). Essa análise comparativa também pode revelar as influências culturais e históricas nas formas de expressão linguística de ambos os contextos, visando compreender como a história e a cultura se relacionam com a língua.

Ademais, a comparação pode identificar os padrões lexicais e semânticos particulares do *corpus* oral do PA São Francisco, fornecendo uma compreensão aprofundada das palavras e expressões utilizadas em diferentes contextos culturais. Comparar o *corpus* de estudo com um *corpus* de referência mais amplo, como o Português Web TenTen11, pode ajudar a validar os resultados obtidos no *corpus* de estudo. Isso contribui para evitar generalizações inadequadas, ou seja, não se considera somente a subjetividade do pesquisador, mas também um processamento de dados pelo viés estatístico, proporcionando uma base mais sólida para as considerações sobre a variedade da língua apresentada no contexto amazônico.

Como resultado, foram selecionadas 1.000 palavras individuais (*single-words*) e 1.000 palavras agrupadas (*multi-words terms*), totalizando 2.000 mil palavras. Nesse processo foi possível verificar as unidades lexicais mais frequentes e menos frequentes do *corpus*, possibilitando a organização dos campos lexicais. Contudo, a comparação entre os *corpora* apresentou um número significativo de palavras a serem analisadas, por isso, buscamos as classes gramaticais mais abrangentes do *corpus*. Nesse caso, os substantivos, verbos e adjetivos, que totalizaram 351 unidades lexicais distribuídas entre as três classes.

A aplicação e o funcionamento das ferramentas utilizadas durante o processo de análise do *corpus* de estudo no *Sketch Engine* foram: *Concordance*, *Wordlist* e *Keywords* (Figura 1).

Figura 1 – Página inicial do Sketch Engine



Fonte: Tela do Programa Sketch Engine.

A ferramenta *Concordance*, de forma geral, permite encontrar exemplos de uso no contexto, ou seja, é usada para encontrar exemplos de uma palavra em particular junto ao contexto em que ela aparece. Enquanto a *Keywords* permite a localização de palavras-chave que ocorrem com maior ou menor frequência dentro do *corpus* de estudo, o que permite definir ou compreender o tema principal do *corpus*. Por fim, a *Wordlist* é utilizada para gerar uma lista de frequências das palavras, junto aos percentuais.

Das três ferramentas, a *Wordlist* foi a primeira a ser utilizada, tendo em vista que a partir da listagem geral de palavras e suas respectivas frequências, seria possível manipular melhor as outras duas. A ordem das informações aparece da seguinte forma: palavra (*Word*), frequência (*frequency*) e DOCF, em que mostra quantos documentos diferentes contêm o item. Além disso, a lista é organizada por ordem de frequência e não por ordem alfabética, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Amostra da lista por frequência

WORDLIST PA_São Francisco_informantes

word (4,627 items | 69,583 total frequency)

Word	Frequency ? ↓	Word	Frequency ? ↓
1 .	8,101 ...	11 de	1,084 ...
2 :	2,655 ...	12 né	1,048 ...
3 inf	2,646 ...	13 o	1,036 ...
4 ...	2,289 ...	14 /	937 ...
5 é	2,026 ...	15 aí	891 ...
6 que	1,766 ...	16 e	853 ...
7 a	1,522 ...	17 tem	774 ...
8 eu	1,466 ...	18 aqui	625 ...
9 ?	1,250 ...	19 gente	609 ...
10 não	1,114 ...	20 num	598 ...

Fonte: Tela do programa *Sketch Engine*.

Um ponto observado durante a geração da lista de palavras é de que quando se considera somente o *corpus* de estudo, a opção de listagem é apresentada individualmente como *single-words*. Por outro lado, quando se faz a comparação entre o *corpus* de estudo e o *corpus* de referência, a lista é apresentada tanto como *single-words* quanto em *multi-words terms* (agrupada a duas ou mais palavras), conforme as Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Lista de palavras individuais (*Single-words*)

/WORDS PA_São Francisco_informantes

SINGLE-WORDS ✓ MULTI-WORD TERMS ✓

reference corpus: Portuguese Web 2011 (ptTenTen11) (items: 3,399)

Word	Word
inf ...	101 iscola ...
mermar ...	102 problema ...
prantar ...	103 chifrudo ...
ôtro ...	104 graças ...
ficá ...	105 vinheram ...
cê ...	106 bucado ...
ôtra ...	107 tamo ...

Fonte: Tela do programa *Sketch Engine*.

Figura 4 – Lista de palavras agrupadas (*Multi-word terms*)



reference corpus: Portuguese Web 2011 (ptTenTen11) (items: 3,475)

Word	Word
1 mão de vaca ...	11 pessoa pá ...
2 pá gente ...	12 corpus cristo ...
3 nó cego ...	13 pá rua ...
4 pá porto velho ...	14 porto velho ...
5 pá porto ...	15 zero vírgula zero ...
6 olho gordo ...	16 reais o quilo ...
7 rio mucuim ...	17 vírgula zero ...
8 pé de boi ...	18 capim santo ...
9 gente tava ...	19 prisão de ventre ...
10 pá manaus ...	20 zero vírgula ...

Fonte: Tela do programa *Sketch Engine*.

Diferente do que ocorre quando se analisa somente o *corpus* de estudo, o programa ao realizar a comparação de dois *corpora* não apresenta de forma explícita a frequência, sendo necessário clicar na pontuação “...” para verificar o número de ocorrências a partir da ferramenta *concordance*. Esta, no que lhe concerne, apresenta o *CQL* para fornecer informações sobre critérios de pesquisa e contagem de frequência (incluindo frequência por milhão e porcentagem de todo o *corpus*). O *Details* mostra em linhas as informações sobre os arquivos. Há também o *left context*, palavra (*token*) localizada à esquerda, a palavra-chave no contexto (*KWIC*) e o *Rigth context*, palavra (*token*) localizada à direita. A Figura 5 mostra como as informações são apresentadas pelo programa.

Figura 5 – Ferramenta *Concordance*

Fonte: Tela do programa *Sketch Engine*.

No processo de comparação entre o *corpus* de estudo e o *corpus* de referência, o próprio programa seleciona as palavras-chave (*Keywords*), considerando as frequências que são estaticamente diferentes (maiores ou menores) do que as frequências das mesmas palavras no *corpus* de referência. Sendo assim, é produzida uma lista com as diferenças mais significativas de palavras-chave dentro do *corpus* de estudo, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Lista de palavras-chave gerada na comparação entre o *corpus* de estudo e o *corpus* de referência

Item	Frequency (focus)	Frequency (reference)	Relative frequency (focus)	Relative frequency (reference)	Score
academic use only	2646	5850	38006,32031	1,26548	16776,72
mermar	124	1042	1781,09741	0,22541	1454,29
prantar	92	313	1321,45935	0,06771	1238,596
ôtro	68	49	976,73083	0,0106	967,476
ficá	58	325	833,09393	0,0703	779,305
câ	115	6076	1651,82422	1,31437	714,158
ôtra	39	33	560,18384	0,00714	557,206
guaraná	122	10314	1752,37	2,23114	542,648

Fonte: Programa *Sketch Engine*.

Com a utilização do *Sketch Engine* e também das ferramentas disponíveis pelo programa foi possível verificar as unidades lexicais que foram mais importantes (mais frequentes) e quais foram as secundárias (menos frequentes) em uma infinita possibilidade de combinações lexicais. Logo, a organização e as análises que

envolveram os campos lexicais se encontram fundamentadas nas informações extraídas do uso real do léxico em diferentes *corpora*.

Segundo Sardinha (2009, p. 91), as palavras-chave podem ser classificadas em dois tipos: “As positivas são aquelas cuja frequência no corpus de estudo é maior do que no corpus de referência, ao passo que as negativas são aquelas cuja frequência é menor no corpus de estudo”. Para efeitos de seleção de lexias, até o momento, as palavras-chave negativas podem ser mais úteis do que as positivas para um estudo, pois, se percebe, por exemplo, que as lexias *prantar* e *guaraná* apresentam um nível de significância relevante para o campo lexical do *trabalho*. Chega-se a essa interpretação devido à seleção das palavras-chave selecionadas dentro do *corpus* de estudo apresentar diferença significativa (maior ou menor) em relação ao *corpus* de referência. Para Sardinha (2009, p. 91)

O cálculo do que chamamos de ‘maior’ e ‘menor’ é feito pelo programa por meio de testes estatísticos como o qui-quadrado e o log-likelihood, que comparam a frequência de cada palavra no corpus com sua frequência no corpus de referência (caso a palavra em questão não exista no corpus de referência sua frequência será zero).

O pesquisador deve estar atento a leitura realizada pelo programa, principalmente, quando se tratar de um *corpus* oral, pois, sabe-se que a modalidade oral da língua apresenta muitas variações e pode ocorrer que, ao comparar dois *corpora*, tais variações não sejam encontradas em ambos. Isso pode gerar a problemática de análise das formas tipicamente dialetais como *tisôra* e *tesôra*, no *corpus* de estudo, e *tesoura*, no *corpus* de referência. Por isso, uma alternativa seria confirmar manualmente nos *corpora* a ocorrência das variações.

Após a etapa de seleção das palavras-chave geradas de forma semiautomática pelo programa *Sketch Engine*, cabe ao pesquisador considerar os objetivos da pesquisa para selecionar as palavras-chave e analisá-las (Sardinha, 2009). Por exemplo, no Quadro 5, destacam-se alguns fenômenos de variação linguística selecionados pelo programa no *corpus* oral do PA São Francisco, considerando as diferentes origens dos sujeitos-agentes.

Quadro 5 – Variação das lexias e naturalidade dos assentados

Lexias	Tipo de variação	Naturalidade dos assentados
1. a) <i>dificuldade</i> ~ b) <i>dificulidade</i>	Fonético-fonológico	a) PI/MT/ES/RO/PE/MT/MA/SC b) MS
2. a) <i>igarapé</i> ~ b) <i>garapé</i>	Fonético-fonológico	a) MT/RO/PE/MS/PI/SC/SP/ES b) ES/RO/PE/SP/MT
3. a) <i>estilingue</i> ~ b) <i>istilingue</i>	Fonético-fonológico	a) RO/MT/SP/SC/PI/MA/MS b) MS/PE/ES/MT/MA
4. a) <i>baladêra</i> ~ b) <i>baladeira</i>	Fonético-fonológico	a) RO/PI/MA b) RO

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com esses dados, foi possível perceber que as lexias selecionadas pelo *Sketch Engine* são representativas do ponto de vista social e cultural dos sujeitos-agentes. No caso de *dificuldade* e *dificulidade*, exemplos apresentados em 1(a) e 1(b), houve referência ao período de acesso ao PA São Francisco durante o inverno amazônico (entre os meses de dezembro e maio), sendo praticamente intrafegável nessa época do ano. Em 2(a) e 2(b), os sujeitos-agentes citam os igarapés existentes no PA como fonte essencial para consumo próprio e cultivo de culturas, bem como servem de orientação para a localização de residências. Os exemplos 3(a), 3(b), 4(a) e 4(b) fazem referência ao brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha, muito presente na infância da maioria dos sujeitos-agentes.

A partir do Quadro 5, foi possível verificar a dinamicidade do léxico e de que ele transpassa barreiras geográficas. O léxico é aberto e infinito, e os assentados do PA São Francisco apresentam uma variação entre si no uso das lexias. No entanto, essa variação não impede ou interfere no processo comunicativo (intercompreensão) desses falantes. Segundo Villalva e Silvestre (2014, p. 23):

Procurar conhecer o léxico de uma língua a partir do conhecimento do léxico dos falantes implica compreender o que se passa nessa dimensão. O léxico de cada falante, que é também chamado de léxico mental, depende da sua apropriação dos estímulos lexicais a que é exposto, e, portanto, variará muito em função da sua experiência linguística individual, do que ouve, do que lê, do que fala e do que escreve. Um indivíduo não é falante de uma dada língua porque nasceu e cresceu no país onde essa é a língua oficial, mas porque esses foram os dados linguísticos a que foi exposto, enquanto membro de uma dada comunidade, crucialmente nos seus primeiros anos.

O uso variado das lexias pelos assentados representa um incentivo à

ampliação do seu próprio repertório lexical individual, resultando em uma rede de conhecimentos construída e atualizada de acordo com o processo comunicativo coletivo. Além disso, mobiliza os conhecimentos prévios que eles já possuem sobre a língua e o léxico.

Desse modo, afirmamos que o uso da língua pelos sujeitos-agentes do PA São Francisco e os fenômenos linguísticos encontrados não ocorrem de forma aleatória, visto que reflete a sua experiência linguística individual, que é moldada por uma variedade de fatores linguísticos, sociais e culturais. Por isso, o pesquisador deve examinar os dados em busca dos possíveis fatores que influenciam um determinado padrão ou variedade da língua. Portanto, embora o *Sketch Engine* auxilie na leitura e na seleção lexical de um *corpus* oral, acreditamos que os caminhos para uma análise linguística com o auxílio de programas computacionais devem envolver outras questões, como: diferentes abordagens teóricas, consideração dos aspectos linguísticos e extralinguísticos da língua, a experiência do pesquisador com a língua e/ou variedade a ser estudada e também do objetivo de cada pesquisa.

Considerações finais

A partir do aporte metodológico da LC e do auxílio do programa *Sketch Engine* foi possível descrever os processos de processamento e seleção lexical do *corpus* oral do PA São Francisco, considerando um estudo comparativo entre o *corpus* de estudo e o *corpus* de referência, o Português Web 2011 (pt TenTen11).

Nesse percurso, também houve a possibilidade de conhecer a importância das ferramentas do *Sketch Engine*, como a *Concordance*, *Wordlist* e *Keywords*, na identificação de palavras-chave e na contextualização do léxico encontrado no *corpus* de estudo. Ressalta-se que a seleção de palavras-chave não ocorreu de forma aleatória, mas baseada em diferenças estaticamente significativas de frequência entre os dois *corpora* e chamando a atenção para as variações dialetais na análise de um *corpus* oral.

Com isso, propõe-se que a LC e o *Sketch Engine* oferecem um caminho para formas de análise acerca dos estudos lexicais, bem como outros níveis de análise

linguística, incluindo o léxico e a semântica. A utilização desse aparato e as ferramentas computacionais facilitam a identificação dos padrões e/ou tendências de uma língua, ou uma variedade linguística, mas, cabe sempre ao pesquisador, saber utilizá-las e aplicá-las de acordo com cada objetivo de pesquisa linguística.

Dessa forma, espera-se que essa visão abrangente sobre o processo de constituição e processamento de dados para análise de um *corpus* de estudo contribua para o enriquecimento da compreensão do léxico e das possibilidades de uso da língua realizada por diferentes sujeitos-agentes em diferentes contextos geográficos e culturais.

Referências

AZEVEDO, O.S. *Aspectos dialetais do português da região Norte do Brasil: um estudo sobre as vogais pretônicas e sobre o léxico no Baixo Amazonas (PA) e no Médio Solimões (AM)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicações e Expressão, UFSC, 2013.

BATISTA, B.C.L.L. *Aspectos dialetais do Médio Amazonas: um estudo sobre o léxico*. 2019. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2019.

BENKE, V. C. M. *Tabus linguísticos nas capitais do Brasil: um estudo baseado em dados geossociolinguísticos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1836>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BIBER, D. Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, Oxford, v. 8, n. 4, p. 243-257, 1993. Disponível em: <https://otipl.philol.msu.ru/media/biber930.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CORRÊA, H.C.O. *O falar do caboclo amazonense: aspectos fonéticos-fonológicos e léxico-semânticos de Itacoatiara e Silves*. 1980 – Pontifícia. Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CRUZ, M.L.C. *Atlas Linguístico do Amazonas (ALAM)*. 2004. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

DAVIES, M. Corpus: an introduction. In: BIBER, D.; REPPEN, R. (ed.). *The*

Cambridge handbook of english corpus linguistics. Cambridge: Cambridge, 2015. p. 11-31.

FILLMORE, C. 'Corpus linguistics' or 'computer corpus linguistics'. In: SVARTVIK, J. (org.). *Directions in corpus linguistics*. New York: De Gruyter, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110867275>

LAVOR, C. M. A.; ARAÚJO, A. A.; PEREIRA, M. L. S. Os verbos botar e colocar no estado do Maranhão em dados do ALiB: uma pesquisa variacionista. *Leitura*, Maceió, n. 66, p. 146-164, dez. 2020. DOI 10.28998/2317-9945.202066.

LINDQUIST, H.; LEVIN, M. *Corpus linguistics and description of english*. Edinburg: Edinburg University Press, 2009.

MCENERY, A.; HARDIE, A. *Corpus linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

PAIM, M. M. T. A variação lexical no campo semântico vestuário e acessórios: um estudo a partir dos dados do Projeto ALiB. *A Cor Das Letras*, Feira de Santana, v. 20, n. 1, p. 204-215, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.13102/cl.v20i1.4747>

RAYSON, P. Computational tools and methods for corpus compilation and analysis. In: BIBER, D.; REPPEN, R. *The Cambridge handbook of english corpus linguistics*. Cambridge: Cambridge, 2015. p. 32-49.

SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus*. Barueri: Monole, 2004.

SARDINHA, T. B. Linguística de corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>

SARDINHA, T. B. Questões metodológicas de análise de metáfora na perspectiva da linguística de corpus. *Gragoatá*, Niterói, n. 26, p. 81-102, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33125>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SARDINHA, T. B.; ALENCAR, A. L. S.; SILVA, C. S.; GIL, C. B.; LOPES, M. J. F.; HUGHES, S. A. S. #eunaovoutomarvacina: uma abordagem da linguística de corpus e da análise multimodal imagética. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 51, p. 178-209, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/58515>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SKETCH ENGINE. What is sketch engine?. *Lexical Computing CZ*, Brno, [2023]. Disponível em: <https://www.sketchengine.eu/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. *Introdução ao estudo do léxico*: descrição e análise do Português. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 15 dez. 2023.
Aprovado em: 12 fev. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Juliano Brambilla Neri
Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




A primeira pessoa do plural no falar culto de Fortaleza: uma análise em tempo real¹


***The first-person plural in the cultured speech of Fortaleza: a
real-time analysis***

***La primera persona del plural en el habla culta de Fortaleza: un
análisis en tiempo real***

Marden Alyson Matos de Araujo²

 0000-0002-1290-7510

Hebe Macedo de Carvalho³

 0000-0002-3192-383

RESUMO: Este estudo parte do arcabouço teórico-metodológico da Teoria da Variação e Mudança Linguística (Labov, 1994, 2001, 2008; Weinreich; Labov; Herzog, 2006), e objetiva analisar, em tempo real de curta duração, a variação pronominal de primeira pessoa do plural, *nós* e *a gente*, no falar culto de Fortaleza-CE. Utilizamos uma amostra de 1990, composta por 50 informantes, e uma amostra de 2010, composta por 54 informantes, provenientes do banco de dados Projeto Descrição do Português Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT). Através do *software* R (R Core Team, 2020), por meio do ambiente *RStudio*, obtivemos um total de 4.597 observações de *nós* e *a gente* nas amostras analisadas. Em termos totais, houve um aumento significativo nas frequências e proporções da forma inovadora na amostra 2010, quando confrontada com a amostra 1990. Em termos de tendência, este estudo demonstrou um padrão geral nas duas amostras, indicando para uma certa estabilidade da variação e mudança linguística das formas pronominais *nós/ a gente* na comunidade de fala fortalezense.

PALAVRAS-CHAVE: pronomes *nós/ a gente*; norma culta; variação linguística.

ABSTRACT: The present study, starting from the methodological theoretical framework used by the Theory of Language Variation and Change (Labov, 1994, 2001, 2008; Weinreich; Labov; Herzog, 2006), aims to analyze, in short-term real-time, the first-person pronominal variation of the plural, “*nós*” and “*a gente*”, in the cultured speech of Fortaleza-CE. We used a sample from 1990, consisting of 50 informants, and a sample from 2010, consisting of 54 informants, from the database “Projeto Descrição do Português Oral Culto de Fortaleza

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa sob o CAAE nº: 60719422.0.0000.5054

² Doutorando em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará (UFC). mardenalyson@gmail.com

³ Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará (UFC). hebe@letras.ufc.br

(PORCUFORT)". With R software (R Core Team, 2020), through the RStudio environment, we obtained a total of 4597 observations of "nós" and "a gente" in the analyzed samples. In total terms, there was a significant increase in the frequencies and proportions of the innovative form in the 2010 sample, when compared to the 1990 sample. In terms of trend, this study demonstrated a general pattern in the two samples, indicating a certain stability of variation and linguistic change of the pronominal forms nós/a gente in the Fortaleza community.

KEYWORDS: pronouns "nós/a gente"; cultured norm; linguistic variation.

RESUMEN: Este estudio se basa en la Teoría de la Variación y Cambio Lingüístico (Labov, 1994, 2001, 2008; Weinreich; Labov; Herzog, 2006) y objetiva analizar, en tiempo real de corta duración, la variación pronominal de la primera persona del plural, *nós* y *a gente*, en el habla culta de Fortaleza, Ceará. Utilizamos una muestra de 1990, compuesta por 50 informantes, y una muestra de 2010, compuesta por 54 informantes, de la base de datos del Proyecto de Descripción del Portugués Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT). Por medio del software R (R Core Team, 2020), utilizando *RStudio*, obtuvimos un total de 4597 observaciones de *nós* y *a gente* en las muestras analizadas. Hubo un aumento significativo en las frecuencias y proporciones de la forma innovadora en la muestra de 2010, en comparación con la muestra de 1990. En términos de tendencia, este estudio mostró un patrón general en ambas muestras, indicando estabilidad en la variación y el cambio lingüístico de las formas pronominales *nós* y *a gente* en la comunidad de habla de Fortaleza.

PALABRAS CLAVE: pronombres *nós/a gente*; habla culta; variación lingüística.

Introdução

A Sociolinguística tem como objeto de estudo as conexões entre língua e sociedade e o modo como os falares são influenciados e retratados em diferentes situações de comunicação (Sankoff, 1988). Trabalhos sob esse viés são realizados em busca de respostas sobre como o comportamento social condiciona o falar de determinada comunidade de fala. Nesses estudos, busca-se captar os efeitos de fatores linguísticos e sociais, a fim de encontrar os caminhos mais confiáveis para a análise e descrição dos fenômenos variáveis.

Dentre esses fenômenos variáveis do português está o uso intercambiável dos pronomes *nós* e *a gente* para expressar a realização da primeira pessoa do plural. Esse fenômeno já foi analisado em diversos estudos à luz da Teoria da Variação e da Mudança Linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006)⁴, conforme comprovam os estudos de Omena e Braga (1996), Seara (2000), Lopes (2003),

⁴ Também conhecida como Sociolinguística Variacionista, Teoria laboviana, ou ainda, Teoria Variacionista.

Zilles (2005), Araujo (2016), Souza (2020), Freitas, Rodrigues e Santos (2022), entre outros.

Menon (1995), Omena e Braga (1996) e Lopes (2003) demonstram que o uso intercambiável das formas de primeira pessoa é decorrente de um processo de mudança pelo qual passou o substantivo *gente*, que, com a evolução da língua e os diversos efeitos que sobre ela agem, sofreu um processo de “gramaticalização” motivado por razões linguísticas e sociais.

Neste estudo, a variável de referência é a forma *a gente* em alternância com o pronome *nós*, na função de sujeito. Temos como objetivo analisar, em um estudo de tempo real de curta duração, os efeitos da variável linguística *grau de referencialidade do pronome* e da variável social *faixa etária*, sobre a realização variável desses pronomes. Adotamos como base de dados amostras do Projeto Descrição do Português Oral Culto de Fortaleza (doravante, PORCUFORT) (Araújo; Viana; Pereira, 2018), em duas amostras distintas: Amostra 1990 (Fase I) e Amostra 2010 (Fase II)⁵. Os *tokens* seguintes, coletados da base de dados em estudo, ilustram as variantes adotadas para efeito de análise de dados:

- (1) isso é puro folclore tá? simplesmente *a gente* diz que *nós* trabalhamos um lado só do cérebro o lado direito (Inq. 21 – DID, PORCUFORT I).
- (2) a diretora manda chamar a professora da sala vizinha porque *a gente* tava só... aí depois do outro dia *nós* ficamos TUdo com ela (Inq. 45 – D2, PORCUFORT II).⁶

Este estudo adota a metodologia de pesquisa em tempo real de curta duração em tendência (Labov, 1994, 2008) ao comparar amostras da fala fortalezense em sincronias das décadas de 1990 do século XX e de 2010 do século XXI.

Para a análise estatística, foi empregada a linguagem de programação R, por meio de ambiente *RStudio* (R Core Team, 2020), de modo a fornecer frequências e proporções gerais das variantes, além dos resultados em análise de regressão

⁵ De acordo com Araújo, Viana e Pereira (2018), os inquéritos que constituem o PORCUFORT Fase I (anos 1990) foram gravados entre os anos de 1993 e 1996; já os inquéritos do PORCUFORT Fase II (anos 2010) foram registrados entre 2018 e 2021.

⁶ A grafia utilizada está idêntica ao original no banco de dados, levando em consideração as ênfases ou variedades.

logística, em função da variável resposta que, neste estudo, é binária, ou seja, comporta duas variantes: *a gente* e *nós*.

Teoria da Variação e Mudança Linguística

Contrapondo-se a visão estruturalista difundida por Saussure (2002) de que a língua deveria ser tratada como um sistema homogêneo, a Teoria da Variação e da Mudança Linguística defende que a língua é um sistema heterogêneo, destacando a comunidade de fala e a língua em situações reais de uso como objeto de estudo.

Os princípios que norteiam essa teoria pressupõem a existência de um processo de variação linguística que é inerente ao próprio sistema linguístico, além de ocorrer de forma ordenada, conforme explica Camacho (2016, p. 464): “essa variabilidade inerente não é aleatória nem casual, pois mantém uma correlação sistemática e regular com fatores linguísticos e sociais”.

Os pressupostos básicos da Teoria da Variação e Mudança Linguística adotados, neste estudo, são:

- a) a língua é compreendida como um sistema heterogêneo e ordenado;
- b) a variação linguística é inerente ao sistema da língua;
- c) os falantes possuem competência linguística para comportar a heterogeneidade do sistema;
- d) todos os falantes apresentam variação, seja ela de cunho fonológico, morfológico, sintático ou semântico, pois não existem falantes de estilo único;
- e) fatores linguísticos e sociais exercem influência sobre a realização da variação; nem toda variação corresponde a mudança linguística, mas toda mudança pressupõe variação (Coelho *et al.*, 2015).

Partindo desses pressupostos, Labov (2008), o precursor desta teoria, propõe que as investigações linguísticas sejam feitas a partir de dois parâmetros: a pesquisa em *tempo aparente*, ou seja, um estudo realizado a partir de um recorte temporal em que se analisa a amostra de uma sincronia; e a pesquisa em *tempo real*, isto é, a análise de duas sincronias diferentes no intervalo de tempo equivalente

a uma geração (Paiva; Duarte, 2004). Os estudos em tempo real, ainda, podem ser realizados com base em dois modelos metodológicos: *os estudos em tendência* e *os estudos em painel*.

O *estudo de tempo real em tendência* [*trend study*] (de curta ou longa duração), permite a observação de aspectos não detectados pelo estudo de tempo aparente, pode fornecer estágios de mudança da comunidade de fala, a propagação e estabilização da mudança em progresso das variantes nas sincronias em estudo. O pesquisador deve analisar amostras de duas décadas distintas da mesma comunidade de fala, com informantes diferentes, mas que tenham a mesma estratificação social nas duas amostras. O controle e o confronto entre sincronias distintas, baseadas em amostras representativas, permitem observar as mudanças ocorridas no sistema linguístico ao longo do tempo.

Já nas *pesquisas em painel*, o pesquisador precisa “entrevistar os mesmos informantes para proceder a uma análise comparativa dos dados” (Coelho *et al.*, 2015, p. 128), tarefa demasiadamente difícil, tendo em vista a dificuldade de se contatar os mesmos informantes após intervalos de tempo relativamente longos.

Do ponto de vista da variação na comunidade de fala (*trend study*), o estudo em tela busca elementos para descrever a tendência, a propagação, a trajetória estrutural da variação e mudança linguística das formas de primeira pessoa do plural. Ainda que o intervalo de tempo entre as duas amostras seja curto, é possível fazer “o rastreamento do processo histórico de mudança em diferentes épocas da língua, valendo-se o pesquisador de amostras orais” (Tavares, 2011, p. 397).

Metodologia

A base de dados deste estudo é composta por entrevistas de 104 informantes, sendo 50 da Amostra 1990 (PORCUFORT - Fase I) e 54 da Amostra 2010 (PORCUFORT - Fase II) distribuídos de acordo com: *sexo/gênero* (masculino/feminino), *faixa etária* (I - 22 a 35 anos; II - 36 a 50 anos; III – acima de 50 anos) e *tipo de inquérito* (D2 - Diálogo entre dois informantes; DID - Diálogo entre informante e documentado; e EF - Elocuções formais). De modo a ter uma visualização

completa da distribuição da nossa amostra, segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição dos informantes em nossa amostra

Tipo de Registro → Faixa etária ↓	PORCUFORT Fase I (1990)						PORCUFORT Fase II (2010)					
	Sexo						Sexo					
	Masculino			Feminino			Masculino			Feminino		
	D2	DID	EF	D2	DID	EF	D2	DID	EF	D2	DID	EF
I (22 a 35 anos)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
II (36 a 50 anos)	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
III (a partir de 51 anos)	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3
Total	9	9	9	9	8	6	9	9	9	9	9	9
Total geral	50						54					
	104											

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados obtidos a partir das amostras analisadas foram codificados e submetidos a análises estatísticas através da interface *RStudio*, para que fosse possível gerar frequências e proporções de uso das formas variantes, bem como realizar testes de qui-quadrado e análise de regressão logística.

As pesquisas que tomam por base a Sociolinguística Variacionista usam o termo variável dependente⁷ para expressar o lugar na língua onde ocorre a variação. No entanto, em análises utilizando o programa *RStudio*, o termo variável dependente é comumente chamado de *variável resposta*, motivo pelo qual adotaremos esse termo.

A variável resposta deste estudo é a realização da primeira pessoa do plural, que comporta duas variantes: *nós* e *a gente*. Assim, tendo em vista os resultados de outras pesquisas, nossa hipótese é que o uso da forma pronominal *a gente* é mais recorrente nas amostras de fala culta de Fortaleza do que o uso do pronome *nós*. O termo culto, adotado no Projeto PORCUFORT, compreende a fala de indivíduos com nível superior completo, economicamente privilegiados, moradores da zona urbana (Araújo; Viana; Pereira, 2018).

Para este estudo, controlamos as seguintes variáveis previsoras, variáveis de

⁷ Para Mollica e Braga (2012), o uso do termo 'dependente' se dá pelo fato das formas variantes não ocorrerem aleatoriamente, mas sim sistematicamente, por influência de outras variáveis (de ordem linguística ou extralinguística) que condicionam a escolha de determinada variante.

ordem linguística e extralinguística: *grau de referencialidade do pronome e faixa etária*. As ocorrências, abaixo, ilustram cada fator das variáveis previsoras:

a) Grau de referencialidade do pronome

- *Referente Genérico* – o pronome (*nós/a gente*) realiza uma retomada circunscrita a um grupo ou com indeterminação universal (Lopes, 2003).

(3) eh... *a gente* professor de Educação... oh... técnico de E/ de basquetebol somos educador né? (Inq. 34 – D2, PORCUFORT I).

(4) ... *nós* não devemos falar mal das leis brasileiras... que... que elas sejam baseada em estudo científico (Inq. 17 – EF, PORCUFORT I).

- *Referente Específico* – o pronome (*nós/a gente*) retoma eu + tu/você ou ele(s) especificado no contexto de fala (Lopes, 2003).

(5) eu e minha outra irmã a que é advogada é *a gente* não pensava assim eu ir pra fora morar fora (Inq. 16 – DID, PORCUFORT II).

(6) eu fui com ele o marido *nós* temos cinco anos de relacionamento ele foi/ eu fui aprendendo a gostar (Inq. 04 – DID, PORCUFORT II).

b) Faixa etária

- Faixa I – 22 a 35 anos;
- Faixa II – 36 a 50 anos;
- Faixa III – acima de 50 anos.

Dadas as variáveis deste estudo, apresentamos, a seguir, o resultado dos testes estatísticos realizados em termos de estatística básica. Mais à frente, trataremos dos dados em termos de estatística inferencial, por meio de um modelo de regressão logística.

Análise e descrição dos dados

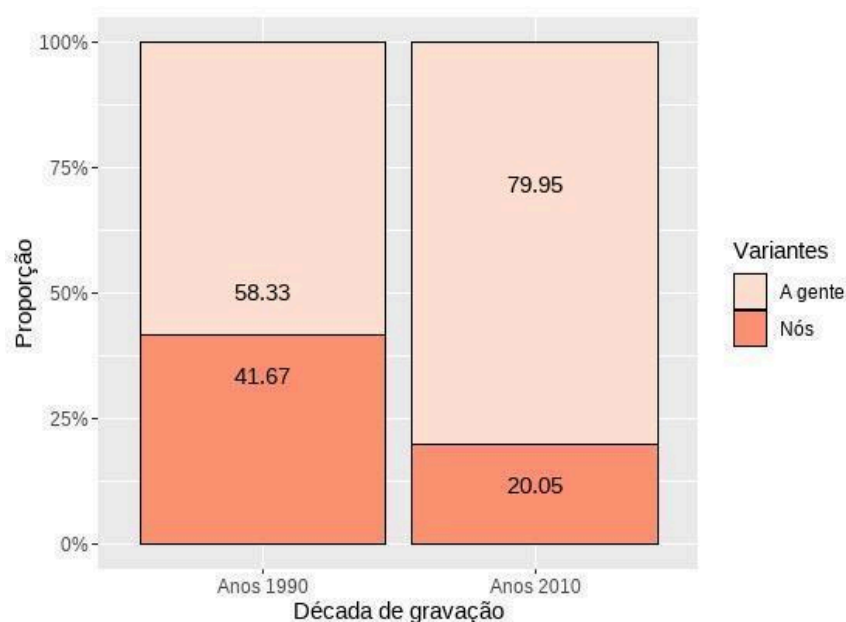
Para o processamento dos dados linguísticos, foi adotada a linguagem de

programação R (R Core Team, 2020), por meio do *software RStudio*, para quantificar e testar o efeito das variáveis predictoras sobre a variável resposta (*a gente* e *nós*), plotar gráficos e realizar testes estatísticos e de regressão logística.

O estudo em questão compara as estatísticas referentes à comunidade através de duas amostras, Amostra 1990 (PORCUFORT – Fase I) e Amostra 2010 (PORCUFORT – Fase II). As análises estatísticas dos pronomes sujeitos *a gente* vs. *nós* em função das variáveis predictoras foram realizadas separadamente para cada uma das décadas.

Em termos totais, foram contabilizadas 4.597 observações de *a gente* e *nós* na base de dados pesquisada, sendo 1.945 ocorrências na Amostra 1990, e 2.618 ocorrências na Amostra 2010. O gráfico 1 indica as proporções de uso de *a gente* e *nós* em cada uma das décadas analisadas:

Gráfico 1 – Resultado da proporção de uso de *a gente* e *nós* nas duas décadas



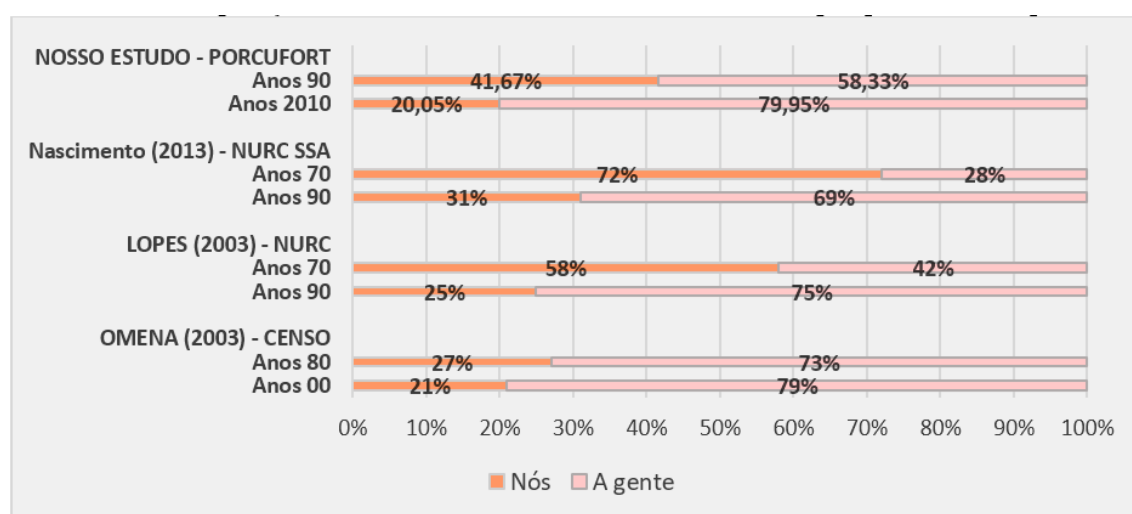
Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme exposto no Gráfico 1, o pronome *a gente* é mais produtivo que *nós*. Na Amostra 1990, foram identificados 58,33% de *a gente* (1.141 obs.) e 41,67% do pronome *nós* (815 obs.). No que se refere à Amostra 2010, foram observadas

79,95% das ocorrências de *a gente* (2.093 obs.), um aumento significativo comparado à década anterior, e apenas 20,05% de *nós* (525 obs.).

A maior proporção para a forma inovadora *a gente* em detrimento do pronome *nós* confirma uma tendência de uso já apontada por outros estudos com dados em tempo real de curta duração, como os de Omena (2003), Lopes (2003) e Nascimento (2013). A esse respeito, vejamos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Comparação do resultado de nosso estudo com outras pesquisas em tempo real



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao compararmos os resultados deste estudo com os resultados do Rio de Janeiro (Omena, 2003; Lopes, 2003) e de Salvador (Nascimento, 2013), observamos que a flutuação entre *nós* e *a gente* permanece nessas Amostras compostas por informantes graduados e do Ensino Médio (Amostra Censo). Essa tendência demonstra a implementação e a franca expansão da variante *a gente* no português brasileiro.

Com o objetivo de investigar os contextos estatisticamente significativos para o uso do pronome *a gente*, aplicamos testes de qui-quadrado a cada variável previsor de este estudo. O teste de qui-quadrado ajuda a inferir se existe algum tipo de associação entre a variável previsor e a variável resposta e, para isso, o teste

“compara valores observados com valores esperados de acordo com a hipótese” (Oushiro, 2021, p. 192). Para Gries (2013), a diferença entre os valores esperados e os valores observados gera um valor residual, e é a partir da soma desses valores residuais que se dá o valor do χ^2 . Com isso, quanto mais distante do 0 (zero) for o resultado do teste, maior a probabilidade de a variável previsora exercer influência sobre a realização da variável resposta.

A variável *faixa etária* foi a primeira submetida aos testes estatísticos. A seguir, a Tabela 1 apresenta as frequências e as proporções de uso dos pronomes de primeira pessoa do plural, distribuídas em função da faixa etária dos informantes e da década de gravação:

Tabela 1 – Proporção dos pronomes por *faixa etária* em 1990 e 2010

Faixa Etária	Anos 1990 (N = 1956)				Anos 2010 (N = 2618)				
	Nós	%	A gente	%	Nós	%	A gente	%	
22 a 35 anos	268	36,1%	475	63,9%	77	11,5%	591	88,5%	
36 a 50 anos	234	33,4%	466	66,6%	116	13,6%	739	86,4%	
51 anos ou mais	313	61%	200	39%	332	30,3%	763	69,7%	
$\chi^2 (2) = 108.12, p < 0,001$				$\chi^2 (2) = 124.71, p < 0,001$					

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme observado, na década mais antiga, há maior proporção de uso de *a gente* entre os informantes de faixa etária de 36 a 50 anos (66,6%), seguidos dos mais jovens de 22 a 35 anos (63,9%). Os informantes de maior faixa etária, acima de 50 anos, utilizam mais o pronome *nós* (61%) do que *a gente* (39%), sendo a única faixa etária pesquisada a apresentar maior uso para o pronome canônico.

Como prevíamos, o pronome *a gente* é mais frequente em todas as faixas etárias representativas da década de 2010, em maior proporção entre os mais jovens (22 a 35 anos), com 88,5% das ocorrências, e em menor proporção entre os mais velhos (a partir de 51 anos), com 69,7% do total de observações. Para a variável *faixa etária*, o teste de qui-quadrado chegou ao resultado de 108.12, com dois graus de liberdade⁸, na Amostra dos anos 1990, e 124.71, na Amostra de 2010, também com dois graus de liberdade. Além disso, o valor de $p < 0,001$ nas duas

⁸ Graus de liberdade se referem ao número de “células de que você precisa, junto com os valores totais de linhas e colunas, para conseguir deduzir os demais valores” (Oushiro, 2021, p. 194).

Amostras indica que, em ambas as décadas, a distribuição dessa variável não é aleatória, pois o valor de significância aponta interação⁹ entre essa variável e a variável resposta.

A variável *grau de referencialidade do pronome* foi a segunda controlada neste estudo. Essa variável se mostrou significativa em vários estudos sobre a variação *nós/a gente* (Araujo, 2016; Souza, 2020; Tamanine, 2010). Os resultados das frequências e das proporções de uso nas Amostras de 1990 e de 2010, bem como os valores de qui-quadrado, estão dispostos na Tabela 2.

Tabela 2 – Proporção do grau de referencialidade do pronome: Amostras de 1990 (Fase I) e 2010 (Fase II)

Referencialidade	Anos 1990 (N = 1956)				Anos 2010 (N = 2618)			
	Nós	%	A gente	%	Nós	%	A gente	%
Genérica	339	28,7%	841	71,3%	225	15,6%	1127	83,4%
Específica	476	61,3%	300	38,7%	300	23,7%	966	76,3%
$\chi^2 (1) = 203.5, p < 0,001$				$\chi^2 (1) = 19.858, p < 0,001$				

Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados das Amostras de 1990 e 2010 em relação *ao grau de referencialidade do pronome* (Tabela 2) indicam:

- nos anos 1990, o uso da forma *nós* com 28,7% para a referência genérica, e 61,3% para a referência específica, mantendo sua função de referência prototípica;
- ainda nos anos 1990, a forma *a gente* mostrou-se associada à referência genérica (71,3%), mantendo resquícios de sua forma substantiva *gente*, remetendo à ideia de coletividade, indeterminação (Lopes, 2003);
- já na Amostra de 2010, em termos de tendência, o pronome *nós* mantém a maior proporção de uso associada à referência específica, com 23,7% das observações;
- também na segunda Amostra, o *a gente* apresenta proporção de 83,4% para referência genérica, e 76,3% para referência específica, expandido seu uso para a referência específica;
- o uso de *a gente* em sentido específico, em 1990 e 2010 (Tabela 2),

⁹ Em pesquisas sociolinguísticas, o valor de referência para determinar interação significativa entre as variáveis é $p < 0,5$.

apresentou um aumento expressivo (de 38,7% na Amostra 1990, para 76,3%, na Amostra 2010), indicando que a forma inovadora se implementou nos diversos contextos, especialmente nos da referência específica.

Na Amostra de 1990, o teste de qui-quadrado aplicado resultou em um valor de 203.5, com um grau de liberdade e $p < 0,001$. Já na década de 2010, o qui-quadrado apresentou valor de $\chi^2 = 19.858$ também com um grau de liberdade e $p < 0,001$. Destacamos que o valor p menor que 0,001 demonstra que a variável *grau de referencialidade do pronome* parece influenciar a realização da primeira pessoa do plural, indicando que essa variável deve ser incluída no modelo de regressão.

Com o auxílio da interface *RStudio*, elaboramos um modelo de regressão logística para testar atuação das seguintes variáveis predictoras sobre a variável resposta: *sexo/gênero*, *faixa etária*, *grau de referencialidade do pronome* e *tempo verbal*. Apresentaremos a seguir a tabela com os resultados do modelo completo. No entanto, neste estudo, focaremos apenas na atuação das variáveis *grau de referencialidade do pronome* e *faixa etária*.

O resultado do modelo de regressão logística gerou um valor de *intercept*. Freitas, Rodrigues e Santos (2022) explicam que o valor de *intercept* se refere à probabilidade de uso do segundo nível da variável resposta em relação ao primeiro nível de cada variável predictor. Em nosso modelo, o valor de *intercept* corresponde à estimativa de uso da forma *a gente* (segundo nível da variável resposta) nos seguintes contextos (primeiro nível de cada variável predictor): (1) mulher, (2) 22 a 35 anos, (3) pronome no sentido genérico e (4) presente do indicativo. O resultado da Amostra dos anos 90 está discriminado na Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados do modelo de regressão logística Amostra 1990 (N = 1.956)

Coefficients	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)	
(Intercept)	1.2542	0.1253	10.008	< 2e-16	***
Sexo/gênero					
Homem	-0.3681	0.1086	-3.389	0.000701	***
Faixa etária					
36 a 50 anos	0.1420	0.1253	1.134	0.256968	

A partir de 50 anos	-1.2549	0.1333	-9.441	<2e-16	***
Referencialidade					
Específica	-1.4948	0.1097	-13.629	<2e-16	***
Tempo verbal					
Pretérito perfeito	-0.2000	0.1477	-1.354	0.175701	
Pretérito imperfeito	1.0056	0.1628	6.177	6.53e-10	***
Futuro do indicativo	-0.1825	0.1970	-0.927	0.354102	
Subjuntivo	0.8746	0.316	2.763	0.005731	**
Futuro do pretérito	0.4069	0.4230	0.962	0.336104	
Formas nominais	1.6718	0.2856	5.854	4.78e-09	***

Modelo: glm(VR ~ GENERO + FAIXA + REFERENCIALIDADE + TEMPO.VERBAL)

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Fonte: Elaborado pelos autores.

As estimativas expostas na Tabela 3 estão apresentadas em *logodds* (*log-odds-ratio*). Para Oushiro (2021), os *logodds* são uma escala de estatística inferencial em que “os valores positivos indicam tendência a favorecimento (em relação a outro nível da mesma variável previsora); e valores negativos indicam tendência a desfavorecimento (em relação a outro nível da mesma variável previsora)” (Oushiro, 2021, p. 325).

Para atribuir uma estimativa a um fator de uma variável, é necessário ainda que o valor da estimativa de determinado fator seja somado ao valor de *intercept* do modelo. Para mensurar o valor da estimativa de uso de *a gente* (Tabela 3) entre informantes com faixa etária a partir de 51 anos, somamos o valor de estimativa desse fator (-1.2549 - cf. Tabela 3) ao valor do *intercept* (1.2542). O resultado dessa soma é de -0,0007, indicando que, em relação ao *intercept* (valor de referência para os informantes de 22 a 35 anos), os falantes a partir de 51 anos, mais velhos da Amostra, tendem a desfavorecer o uso de *a gente*, já que o valor de estimativa para este fator é menor que zero, além de ser menor que o do *intercept* (1.2542).

Dito isso, em relação à variável *grau de referencialidade do pronome*, os dados da tabela 3 demonstram que a forma inovadora *a gente* é favorecida quando o referente é genérico, com estimativa de uso de 1.2542, e fortemente desfavorecida quando usada em sentido específico, com estimativa de -0.2406, conforme prevíamos. Esses resultados seguem a tendência atestada em outros estudos (Araujo, 2016; Freitas; Rodrigues; Santos, 2022; Lopes, 2003; Nascimento, 2013;

Silva, 2020).

Nossa hipótese era a de que o pronome inovador *a gente* seria favorecido quando empregado em sentido mais genérico, indeterminado, já que, de acordo com o princípio da persistência de Hopper, em um item que passou por um processo de gramaticalização (caso do pronome *a gente*), “alguns traços do significado lexical original de um item tendem a aderir à nova forma gramatical, e detalhes de sua história lexical podem refletir-se na sua distribuição gramatical” (Hopper, 1991, p. 124). É importante ressaltar que o traço semântico de indeterminação pode explicar certas restrições que a forma gramaticalizada *a gente* sofre, conforme explicam Omena e Braga (1996, p. 80)

No caso do uso de *a gente* a persistência do traço indeterminador provoca certas restrições em seu uso. Enquanto o pronome *nós* admite ser modificado por quantificadores, numerais, especificadores enfim, o mesmo não se dá com a forma *a gente*. *Todo, cada um, nenhum* podem modificar *nós*; mas não *a gente*.

Cabe aqui ponderar, no entanto, que várias pesquisas atestam que esse traço intrínseco de indeterminação do pronome *a gente* está em processo de mudança linguística, uma vez que a forma *a gente* está cada vez mais sendo empregada em sentido específico (Araujo, 2016; Carvalho; Freitas; Favacho, 2020; Omena, 2003; Souza, 2020; Tamanine, 2010; Zilles, 2005).

Com o objetivo de analisar as possíveis mudanças ocorridas na fala culta de Fortaleza ao longo de 20 anos, realizamos análise de regressão logística com os dados da Amostra PORCUFORT Fase II, gravada a partir da década de 2010:

Tabela 4 – Resultados do modelo de regressão logística Amostra 2010 (N = 2.618)

Coefficients	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)	
(Intercept)	2.15717	0.14251	15.137	< 2e-16	***
Sexo/gênero					
Homem	0.06858	0.10655	0.644	0.51983	
Faixa etária					
36 a 50 anos	-0.43201	0.16137	-2.677	0.00742	**
A partir de 50 anos	-1.38276	0.14395	-9.606	< 2e-16	***
Referencialidade					
Específica	-0.65046	0.12198	-5.333	9.67e-08	***
Tempo verbal					

Pretérito perfeito	0.05018	0.14354	0.350	0.72665	
Pretérito imperfeito	1.62295	0.17628	9.206	< 2e-16	***
Futuro do indicativo	-0.57805	0.18717	-3.088	0.00201	**
Subjuntivo	0.80000	0.48522	1.649	0.09920	.
Futuro do pretérito	0.98216	1.06880	0.919	0.35913	
Formas nominais	1.80512	0.37847	4.770	1.85e-06	***

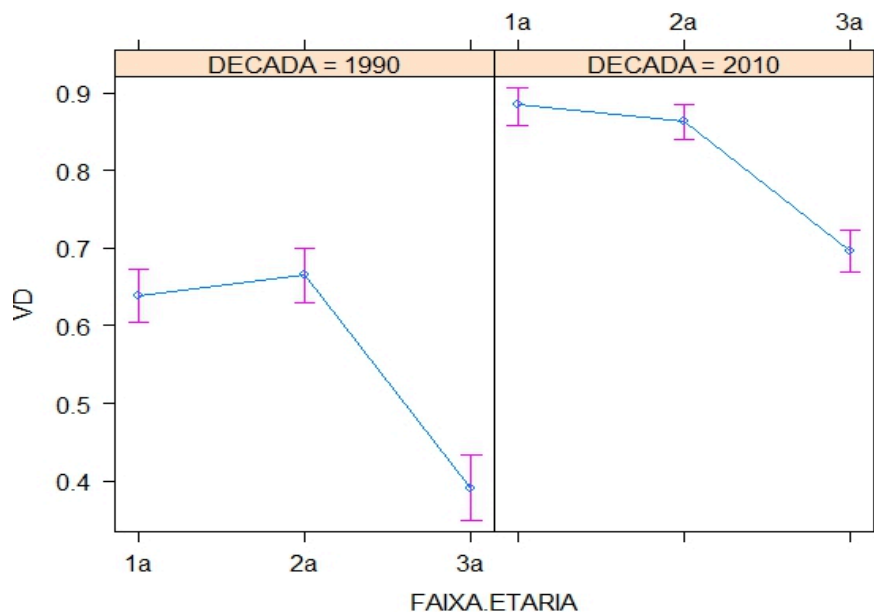
Modelo: glm(VR ~ GENERO + FAIXA + REFERENCIALIDADE + T.VERBAL)

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à variável *faixa etária*, todas as faixas representativas da Amostra de 2010 favorecem o emprego do pronome *a gente*, em maior grau entre os mais jovens (22 a 35 anos) (2.15717 e $p < 2e-16$), e em menor grau entre os informantes a partir de 51 anos (0,7741 e $p < 2e-16$), perpassando pelos informantes de faixa de 36 a 50 anos (1.72516 e $p = 0.00742$). Já na Amostra do PORCUFORT Fase I, Amostra 1990 (cf. Tabela 3), o pronome *nós* apresenta maior proporção de uso entre os mais velhos (a partir de 51 anos). Esses resultados estão dispostos no gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição de *a gente* por faixa etária na fala de Fortaleza: 1990 e 2010



Fonte: Elaborado pelos autores

A comparação em tempo real de curta duração (Amostra 1990 e Amostra

2010 - Gráfico 3) apontou uma tendência para maior uso da forma inovadora entre os falantes da primeira faixa etária (22 - 35 anos), por outro lado, entre os informantes da terceira faixa etária (a partir de 51 anos), há uma queda significativa do uso de *a gente*. Para Labov (2001), as diferenças linguísticas sincrônicas de uma comunidade de fala refletem desenvolvimentos diacrônicos da língua, ou seja, em tempo real. Dessa forma, é importante buscar tendências que se repetem na mesma comunidade de fala, em amostras com intervalo de tempo distinto, para revelar possíveis estágios de mudança linguística. Sobre essa questão, são pertinentes as palavras de Tavares (2011, p. 397)

O quadro de inter-relações linguísticas delineado hoje é reflexo dos usos anteriores dados à língua por seus falantes e é a base dos usos futuros, em um contínuo de pequenos incrementos inovadores levando a grandes mudanças. Sendo assim, os indícios de mudança linguística podem ser buscados em estudos que envolvem dados de tempo real.

Utilizando-se dessa ótica sobre nosso estudo, o que se observa no gráfico 3 é um padrão de uso do pronome inovador na fala culta de Fortaleza, ou seja, em ambas as amostras e nas três faixas etárias, houve um aumento significativo nas proporções de uso do pronome *a gente*, maior entre os mais jovens (22 a 35 anos) e menor entre os mais velhos (acima de 50 anos). Ao comparar a fala fortalezense em duas décadas de gravação e as faixas etárias, é possível constatar que na década mais atual o pronome inovador *a gente* é expressivamente mais utilizado que o pronome canônico *nós*, se compararmos com a década mais antiga em todas as faixas etárias controladas. Essa constatação também foi feita por Lopes (2003), quando observou, em um estudo em tempo real, que os falantes da década de 1990 empregavam o pronome *a gente* com mais frequência que os da década de 1970, revelando que o uso de *a gente* se torna mais evidente de uma década para outra.

A implementação de *a gente* em duas décadas sugere que a expansão do pronome inovador está acelerada na comunidade de fala de Fortaleza. No entanto, consideramos importante correlacionar esses resultados a estudos de percepção, crença, avaliação linguística em que o *a gente* é considerado informal e o *nós* goza de prestígio, formalidade e de uso preferencial da escrita mais monitorada

(Carvalho; Freitas; Favacho, 2020; Vitória, 2015). Nesse sentido, a mudança linguística de *nós* por *a gente* pode não se completar facilmente por questões normativas ou por pressões que estão além dos fatores controlados nesta pesquisa. Consideramos importante a realização de estudos que atestem o uso dessas variantes em contextos ainda mais formais, como texto escrito, com o objetivo de compreender como a norma gramatical¹⁰ age sobre a realização dos pronomes.

Em relação à variável *grau de referencialidade do pronome*, o resultado da regressão logística, com os dados de 2010, nos mostra que o pronome *a gente* é favorecido nos dois contextos de uso (genérico e específico), de forma mais expressiva quando no sentido genérico (2.15717 e $p < 2e-16$), corroborando a análise descritiva, em termos de proporção.

Os resultados desta pesquisa demonstram que o traço de indeterminação do pronome *a gente* apresenta indícios de processo de mudança, sendo cada vez mais utilizado com referência específica, tendência atestada em outros estudos (Omena, 2003; Zilles, 2005).

Considerações finais

A partir da análise das ocorrências, obtivemos dados importantes sobre a natureza social presente na linguagem do dia a dia e que atuam diretamente sobre o fenômeno linguístico foco deste estudo, *variação nós e a gente*.

Em termos totais, houve um aumento significativo nas frequências e proporções da forma inovadora na amostra 2010, quando confrontada com a amostra 1990. Ao comparar o desempenho dos falantes, no curto intervalo de tempo pesquisado, a tendência de uso da forma *a gente* se mantém: há preferência pelo pronome *a gente* em ambas as amostras.

Um dado importante a destacar nos resultados obtidos nesta pesquisa é o fato de os informantes com mais de 50 anos, na amostra 1990, terem preferido o uso de *nós* em vez de *a gente*, sendo a única faixa etária pesquisada a apresentar esse comportamento linguístico. Em relação à amostra de 2010, no entanto, os

¹⁰ Consideramos, aqui, como *norma gramatical*, a norma gramatical brasileira representada pelas gramáticas normativas ensinadas nas escolas.

informantes mais velhos (a partir de 51 anos) demonstraram mudança em seu comportamento, uma vez que deixaram de preferir o uso de *nós* e passaram a assumir o uso do *a gente*.

A implementação de *a gente* se expandiu em todas as faixas etárias, inclusive entre os mais velhos. Essa expansão se mostrou também na variável *grau de referencialidade do pronome*: o uso do *a gente* com referência específica aumentou se compararmos o resultado das duas amostras, indicando que a forma inovadora se implementou e se expandiu em contextos em que o referente é específico.

Embora tenhamos uma amostra limitada, em um intervalo de tempo considerado curto, em termos de tendência, este estudo demonstrou um padrão geral nas duas amostras (cf. Gráfico 3), indicando para uma certa estabilidade da variação e mudança linguística das formas pronominais *nós/ a gente* na comunidade de fala fortalezense.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi realizado com o apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Referências

ARAUJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, L. S. P. O projeto descrição do português oral culto de Fortaleza – PORCUFORT: das origens aos dias atuais. *Sociodialeto*, Campo Grande, v. 8, n. 24, p.174-198, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51933>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ARAUJO, M. A. M. *Será que a gente usa mais o nós?*: uma fotografia sociolinguística do falar popular de Fortaleza. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/Fotografias-sociolingu%C3%ADsticas-do-falar-de-Fortaleza-CE.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CAMACHO, R. G. A relevância social da sociolinguística: o efeito de escolaridade na marcação de número. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 58.3, p. 461-479, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8647219>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CARVALHO, H. M.; FREITAS, M. L.; FAVACHO, L. L. A variação dos pronomes sujeitos nós e a gente: a fala culta de Fortaleza em cena. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 27, p. 30-45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/29213>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FREITAS, M. L.; RODRIGUES, L. S.; SANTOS, H. L. G. A variação nós e a gente em fortaleza na segunda década dos anos 2000: fatores linguísticos. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 161-179, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2022.v24n1a48378>

GRIES, S. Th. *Statistics for linguistics with R: a practical introduction*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2013.

HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (ed.). *A approaches to grammaticalization*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 1991. v. 1, p. 17-37.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de M. Bagno, Maria M. P. e , Caroline R. Cardoso Scherre. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994. v. 1.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: social factors*. Cambridge: Blackwell, 2001. v. 2.

LOPES, C. R. S. *A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português*. Barcelona: Iberoamericana, 2003.

MENON, O. P. A gente, eu, nós: sintomas de uma mudança em curso no português do Brasil?. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE LÍNGUA FALADA E ESCRITA, 2., 1995, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: UFAL, 1995. p. 397-403.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, C. S. *Nós e a gente em Salvador: confronto entre duas décadas*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27654>. Acesso em: 10 fev.

2024.

OMENA, N. P. A. Referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança?. *In*: PAIVA, M. C.; DUARTE, E. L. (org.). *Mudança em tempo real*. Rio de Janeiro: Capa Livraria, 2003. p. 63-80.

OMENA, N. P. A.; BRAGA, M. L. A gente está se gramaticalizando?. *In*: MACEDO, A. T.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

OUSHIRO, L. *Introdução a estatística para linguistas*. [Campinas]: Zenodo, 2021. Disponível em: <https://zenodo.org/records/4603885>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. Mudança linguística: observações no tempo real. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 179-190.

R CORE TEAM. R: a language and environment for statistical computing. *The R Development Core Team*, Vienna, 2020. Disponível em: <https://www.r-project.org/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SANKOFF, D. Sociolinguistics and syntactic variation. *In*: NEWMeyer, F. J. (ed.). *Linguistics: the Cambridge survey*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. v. 4.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SEARA, I. C. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. *Organon*, Porto Alegre, v. 14, n. 28/29, p. 179-194, 2000. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30203>

SILVA, F. J. A. *A variação pronominal nós e a gente na fala de Fortaleza*. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53668>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SOUZA, M. H. M. *A variação nós e a gente na posição de sujeito na comunidade quilombola Serra das Viúvas/Água Branca-AL*. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/378>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TAMANINE, A. M. B. *Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba*. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em:

<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24120/TeseAndreaTamanine.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 out. 2021.

TAVARES, M. A. Mudança em dois períodos do século XX: inter-relacionando análises em tempo aparente. *Alfa*, São José do Rio Preto, v. 55, n. 2, p. 393-421, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1981-57942011000200003>

VITÓRIO, E. G. S. L. A. Variação nós e a gente na posição de sujeito na escrita escolar. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 2, p. 128-143, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL62-v31n2a2015-7>

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILLES, A. M. S. The development of a new pronoun: the linguistic and social embedding of a gente in brazilian portuguese. *Language Variation and Change*, Cambridge, v. 17, n. 1, p. 19-53, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394505050027>

Recebido em: 23 out. 2023
Aprovado em: 13 fev. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Franciela Zamariam
Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto




Variação pronominal *nós/a gente* na fala de norte-paranaenses: o papel dos fatores extralinguísticos


Pronominal variation “nós/a gente” in the speech of individuals from Northern Paraná: the role of extralinguistic factors.

Variación pronominal “nós/a gente” en el lenguaje de los habitantes del norte de Paraná: el papel de los factores extralingüísticos

Laura Bellanda Galuch¹

 0000-0003-0848-1884

Vanderci de Andrade Aguilera²

 0000-0003-3052-3710

RESUMO: É consensual que a variação é uma das características das línguas em geral. Embora existam regras gramaticais categóricas, isto é, que não podem ser violadas pelos falantes, há, por outro lado, regras variáveis, dentre as quais se destaca a variação da primeira pessoa do plural. Mesmo que, invariavelmente, as gramáticas normativas tragam o mesmo quadro de pronomes-sujeito, tal sistema pronominal já não corresponde à realidade linguística brasileira, em que existem dois pronomes de primeira pessoa do plural: *nós* e *a gente*, os quais são recorrentemente encontrados em diferentes regiões do país. Posto isso, o presente trabalho, baseado na metodologia da Sociolinguística Variacionista, objetiva examinar a variação pronominal de primeira pessoa do plural na fala de norte-paranaenses. Para tanto, analisam-se 15 entrevistas de informantes norte-paranaenses, com o intuito de verificar, também, como os fatores extralinguísticos sexo, faixa etária e grau de escolaridade atuam na realização do fenômeno linguístico em questão. Após a análise, verificou-se que, no Norte do Paraná, há preferência pelo *a gente* como pronome-sujeito de primeira pessoa do plural, independentemente dos fatores sociais analisados.

PALAVRAS-CHAVE: primeira pessoa do plural; língua falada; sociolinguística variacionista.

ABSTRACT: It is common sense that variation is one of the characteristics of languages in general. Although there are categorical grammatical rules that cannot be violated by speakers, there are also variable rules, among which the variation of the first person plural stands out. Even though, normative grammars invariably present the same set of subject pronouns, this pronominal system no longer corresponds to the linguistic reality in Brazil, where there are two first-person plural pronouns: *nós* and *a gente*, both of which are frequently found in different regions of the country. With that in mind, this present work, based on the methodology of Variationist Sociolinguistics, aims to examine the pronominal

¹ Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2022). Doutoranda pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: lauragaluch@gmail.com

² Doutorado pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – campus de Assis (1990). Pós-doutorado na Universidade Alcalá de Henares (UAH) - Espanha. Docente sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: vanderci@uel.br.

variation of the first person plural in the speech of individuals from Northern Paraná. To do so, 15 interviews with Northern Paraná informants are analyzed to investigate how extralinguistic factors such as gender, age group, and level of education influence the realization of the linguistic phenomenon in question. After the analysis, it was observed that in Northern Paraná, there is a preference for *a gente* as the first person plural subject pronoun, regardless of the social factors analyzed.

KEYWORDS: first person plural; spoken language; variationist sociolinguistics.

RESUMEN: Existe un consenso en que la variación es una de las características de las lenguas en general. Aunque existan reglas gramaticales categóricas, es decir, aquellas que no pueden ser violadas por los hablantes, también existen reglas variables, entre las cuales se destaca la variación de la primera persona del plural. Sin embargo, las gramáticas normativas proporcionen invariablemente la misma tabla de pronombres sujetos, este sistema pronominal ya no corresponde a la realidad lingüística brasileña, en la que existen dos pronombres de primera persona del plural: *nós* y *a gente*, que se encuentran recurrentemente en diferentes regiones del país. Dicho esto, este estudio, basado en la metodología de la Sociolingüística Variacionista, tiene como objetivo examinar la variación de los pronombres de primera persona del plural en el lenguaje de las personas del norte de Paraná. En este sentido, se analizaron 15 entrevistas con informantes del norte de Paraná, con el objetivo de comprobar también cómo factores extralingüísticos como el sexo, el rango de edad y el nivel de escolaridad afectan al fenómeno lingüístico en cuestión. Tras analizar los resultados, se constató que en el norte de Paraná existe una preferencia por *a gente* como pronombre sujeto de la primera persona del plural, independientemente de los factores sociales analizados.

PALABRAS CLAVE: primera persona del plural; lengua hablada; sociolingüística variacionista.

Introdução

É consensual entre os estudiosos da linguagem que a heterogeneidade é uma característica das línguas em geral (Weinreich; Labov; Herzog, 2006). Embora existam regras gramaticais categóricas, isto é, que não podem ser violadas pelos falantes – como, por exemplo, a ordem do artigo em relação ao substantivo, na língua portuguesa, e a ordem do adjetivo em relação ao substantivo, na língua inglesa –, há, por outro lado, regras variáveis, que se aplicam “quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social” (Monteiro, 2000, p. 58). Dentre as regras variáveis do português brasileiro (doravante PB), destaca-se a variação da primeira pessoa do plural, a qual tem sido objeto de estudo frequente.

Invariavelmente, as gramáticas normativas trazem o seguinte quadro de pronomes-sujeito: *eu, tu, ele, nós, vós, eles*. No entanto, esse sistema pronominal já

não corresponde à realidade linguística do Brasil, que mais se assemelha à proposta apresentada por Castilho (2016, p. 477), como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro dos pronomes pessoais no PB

PESSOA	PB FORMAL	PB INFORMAL
1. ^a pessoa sg.	<i>eu</i>	<i>eu, a gente</i>
2. ^a pessoa sg.	<i>tu, você, o senhor, a senhora</i>	<i>você/ocê/tu</i>
3. ^a pessoa sg.	<i>ele, ela</i>	<i>ele/ei, ela</i>
1. ^a pessoa pl.	<i>nós</i>	<i>a gente</i>
2. ^a pessoa pl.	<i>vós, os senhores, as senhoras</i>	<i>vocês/ocês/cês</i>
3. ^a pessoa pl.	<i>eles, elas</i>	<i>eles/eis, elas</i>

Fonte: Adaptado de Castilho (2016, p. 477).

O Quadro 1 indica que, no PB, existem dois pronomes de primeira pessoa do plural: *nós* e *a gente*. O *nós*, por ser a forma mais antiga, é a variante conservadora, enquanto o *a gente*, a forma mais recente, é a variante inovadora. Ambos os pronomes são encontrados com frequência em diferentes regiões do país³, o que indica que o fenômeno em questão atinge o PB de maneira generalizada.

Posto isto, este trabalho, baseado na metodologia da Sociolinguística Variacionista, objetiva evidenciar se, no Norte do Paraná, há uma situação de concorrência e de coocorrência dos pronomes de primeira pessoa do plural *nós* e *a gente*. Busca examinar, ainda, se os fatores extralinguísticos sexo, faixa etária e grau de escolaridade condicionam ou não a escolha dessas formas pronominais.

Nós x A gente: breves apontamentos

Omena (1996) é considerada uma das pioneiras quando o assunto é a variação pronominal de primeira pessoa do plural. Segundo ela, o termo *gente*, inicialmente um substantivo feminino, era usado como substantivo coletivo ou como forma indeterminada para se referir a um grupo de seres humanos. Por extensão, passou a ser sempre empregado com o artigo “a” para indicar a primeira pessoa do

³ Como exemplo, citam-se pesquisas que encontraram variação da primeira pessoa do plural em Belo Horizonte-MG (Maia, 2017), em Curitiba-PR (Tamanine, 2010) e em Vitória-ES (Mendonça, 2012).

discurso. Dessa maneira, houve mudanças semântica e gramatical, já que

Semanticamente, acrescenta-se ao significado, originalmente indeterminador, a referência à pessoa que fala, deitivamente determinada; gramaticalmente, a forma deixa de ser substantivo e passa a integrar o sistema de pronomes pessoais, conservando porém com o verbo a mesma relação sintática de terceira pessoa gramatical (Omena, 1996, p. 189).

Mediante tais mudanças, a forma *a gente* passa a ter espaço no lugar da 1.^a pessoa do plural e, conseqüentemente, a concorrer com o pronome *nós*. Segundo Omena (1996), a substituição de *nós* por *a gente* pode ter relação com a necessidade de se contrapor uma referência precisa a uma imprecisa, já que a forma conservadora sempre inclui o comprometimento do *eu*.

Além disso, assim como a forma conservadora, o *a gente* pode desempenhar diferentes funções sintáticas, como adjunto adverbial, complemento, adjunto adnominal e sujeito (Omena, 1996). Se considerada a função de sujeito, diferentes pesquisas (Alves; Sousa, 2020; Foeger, 2014; Omena, 1996; Souza; Botassini, 2009) têm evidenciado o uso cada vez mais frequente do pronome *a gente* em substituição ao *nós*.

Em relação aos fenômenos extralinguísticos, Souza e Botassini (2009), por exemplo, identificaram maior frequência de *nós* entre os homens do que entre as mulheres, as quais preferem a forma inovadora *a gente*. Quanto à faixa etária, constataram que, em termos numéricos, o uso de *a gente* prevalece entre todos os informantes. Destacam também uma sutil propensão ao uso tanto de *nós* (54,8%) quanto de *a gente* (53,4%) na 2.^a FE, isto é, as duas variantes são identificadas com mais frequência no discurso dos informantes mais velhos.

Já Tamanine (2010) observou que o pronome *a gente*, em variação com a forma canônica, foi mais recorrente entre as mulheres mais jovens. Entre os capixabas, Mendonça (2012, p. 16) identificou um processo de mudança, pois “os mais jovens, de 7 a 25 anos, favorecem o uso da forma inovadora e os mais velhos, acima de 26 anos, desfavorecem esta forma”. Por fim, em Vitória, também são as mulheres que mais utilizam o pronome *a gente*, diferentemente dos homens, os quais se mantêm mais conservadores.

Alves e Sousa (2020), ao estudarem a fala maranhense, chegaram aos

seguintes resultados: o uso de *a gente* é favorecido por mulheres, por indivíduos da 2.^a faixa etária (50 a 65 anos) e por pessoas com maior grau de escolaridade.

Pecuch e Pereira (2022), ao analisarem seis entrevistas de pioneiros da cidade de Maringá, identificaram 340 ocorrências de primeira pessoa do plural; mais especificamente, 125 casos de *a gente* explícito (37%); 16 casos de *a gente* vazio (5%); 134 casos de *nós* explícito (39%); 65 casos de *nós* vazio (19%). Esses dados mostram um equilíbrio entre as formas explícitas, indicando que a cidade recebeu “[...] falantes de diversos dialetos do Português Brasileiro [...] que já estavam marcados pelo processo de avanço do pronome *a gente*” (Pecuch; Pereira, 2022, p. 116).

A fim de continuar a elucidar como tal fenômeno se manifesta entre os brasileiros, cabe a este trabalho investigar a variação de uso dos pronomes *nós* e *a gente* na função de sujeito entre os falantes nascidos e residentes no Norte paranaense. Para tanto, na sequência, apresentam-se a metodologia e o *corpus* utilizados.

Corpus e metodologia

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de dados recolhidos de amostras de fala obtidas por meio de entrevistas realizadas por Galuch (2022)⁴, entre 08 de abril de 2021 e 28 de janeiro de 2022, com 15⁵ informantes nascidos no Norte do Paraná e residentes na cidade de Maringá⁶. Os entrevistados estão divididos por sexo (sete homens e oito mulheres), por faixa etária – FE (oito informantes da 1.^a FE e sete informantes da 2.^a FE: na 1.^a FE, estão os indivíduos com idades entre 20 e 35 anos; na 2.^a FE, pessoas entre 50 e 65 anos) e por grau de escolaridade (sete informantes com ensino médio e oito com ensino superior).

Para analisar a variabilidade do uso da primeira pessoa do plural e a

⁴ Vale ressaltar que se utilizou a conversação dirigida, em que se seguem uma ordem e um conteúdo planejados, com o objetivo de obter a maior quantidade de dados úteis no menor tempo possível.

⁵ A princípio, analisaram-se 16 entrevistas, porém optou-se pela exclusão dos dados do informante 7 (homem, 2.^a FE, ensino superior), pois seu uso linguístico destoava dos demais (sozinho, ele utilizou o pronome *nós* 129 vezes), o que poderia levar a uma análise enviesada do fenômeno em questão.

⁶ Aprovado pelo Comitê de Ética sob n.º CAAE 37709220.6.0000.0104.

influência de fatores extralinguísticos nesse processo, esta pesquisa apoiou-se na metodologia da Sociolinguística Variacionista, que entende a língua como um sistema heterogêneo, que se relaciona com diferentes variáveis sociais, como sexo, faixa etária, grau de escolaridade etc (Alkmim, 2007; Camacho, 2007; Mollica, 2008).

Para a análise das entrevistas, optou-se por trabalhar com os fatores extralinguísticos sexo, faixa etária e grau de escolaridade, porque são os mais utilizados por estudiosos quando se trata de análise sociolinguística.

Quanto ao sexo, estudos têm apontado “a preferência das mulheres por variantes linguísticas com maior prestígio, assim como a maior sensibilidade feminina ao prestígio social das formas linguísticas” (Freitag, 2015, p. 17). Em relação à faixa etária, os falantes mais velhos tendem a preservar mais as formas antigas (Naro, 2003); por isso, há indícios de mudança em progresso quando o uso da variante mais inovadora é mais frequente entre os jovens, diminuindo em relação à idade dos outros informantes (Tarallo, 2002). Por fim, no que tange ao grau de escolaridade, Bagno (2007, p. 43) explica que “o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática de leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos”; em razão disso, os falantes mais escolarizados tendem a preferir as formas prestigiadas, que, normalmente, são as conservadoras.

Especificamente no que tange ao uso de *nós* e de *a gente*, Vianna e Lopes (2015) afirmam que, no PB, parece haver um processo de mudança linguística quando o assunto é a variação dos pronomes de primeira pessoa, já que a forma *a gente*, a inovadora, tem ocupado os espaços do *nós*, a mais antiga. Segundo as autoras

Nesse processo de propagação de ‘a gente’ na língua oral do PB, atuam, de maneira decisiva, dois importantes fatores: em primeiro lugar, o espraiamento crescente do pronome ‘a gente’ não só entre jovens, mas também em todas as faixas etárias nos últimos 20 anos e, em segundo, o fato de não haver estigma associado ao uso da forma no desempenho oral dos falantes, mesmo entre os considerados cultos (Vianna; Lopes, 2015, p. 109).

Após o estabelecimento dessas variáveis, os dados foram selecionados, identificados, contabilizados e os resultados organizados em tabelas para posterior

análise. Na sequência, esses dados são apresentados e analisados quantitativa e qualitativamente⁷.

Análise dos dados

Na análise dos dados, consideraram-se somente os pronomes *nós* e *a gente* explícitos na função de sujeito. Contabilizaram-se 440 ocorrências de sujeitos expressos na 1.^a pessoa do plural, sendo 56 realizações de pronomes *nós* e 384 realizações de *a gente*, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente*

Pronomes	Ocorrências	Porcentagem
Nós	56	12,7%
A gente	384	87,3%
Total	440	100%

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

A Tabela 1 revela uma diferença importante entre o uso de *nós* (12,7%) e o de *a gente* (87,3%). Esse dado evidencia que a forma pronominal inovadora, isto é, o *a gente*, cujo avanço já fora identificado entre os pioneiros, predomina, de modo contundente, entre os falantes norte-paranaenses. Esse resultado corrobora o de outras pesquisas, como a de Omena (1996), a de Souza e Botassini (2009), a de Foeger (2014) e a de Alves e Sousa (2020).

Em relação à recorrência do *a gente* entre os entrevistados, destaca-se uma possível influência da inquiridora, que, em alguns momentos, ao fazer os questionamentos aos informantes, expressava-se usando *a gente*, como ilustra o trecho (1)

(1) INQ. – **A gente** está em um momento em que as coisas estão mais flexibilizadas, mas eu queria saber de você: de modo geral, como a pandemia afetou a sua vida?

INF. – Olha, principalmente a questão de, aí, a vida social mesmo, sabe? Porque, aqui em casa, **a gente** tá levando bem a sério, desde o início da pandemia, sabe? Porque, como o meu vô mora com a gente, meu avô tem

⁷ Como opção metodológica, os dados são apresentados em porcentagens.

83 anos e, daí até sair a vacina, tudo, **a gente** não fazia nada, sabe? (13 F ES 1FE)⁸

Outro fator a destacar é a concordância estabelecida entre o verbo e o seu respectivo pronome-sujeito. Segundo os preceitos normativos, o verbo deve conformar-se ao número e à pessoa do sujeito, como em *nós vamos* e *a gente vai*. No entanto, como resultado da variação e do cruzamento dos pronomes *nós* e *a gente* (Omena, 1996), existem concordâncias variáveis como “a gente vamos” e “nós vai”, as quais são estigmatizadas e, muitas vezes, associadas a indivíduos menos escolarizados. Nesta pesquisa, não foram identificados casos de concordância com pronome *a gente* com verbos marcados pela desinência -MOS. Em contrapartida, verificaram-se ocorrências de *nós* com verbos conjugados na 3.^a pessoa do singular, de acordo com o exposto no excerto (2)

(2) INF. – Porque lá onde **nós mora**, onde **nós morava**, uma cidade pequena, o pessoal desfaz muito das pessoa e aqui o pessoal eu nunca vi alguém se desfazendo de mim. (4 M EM 2FE)

O uso de *nós* com verbos na 3.^a pessoa do singular, segundo Souza e Botassini (2009), parece relacionar-se com a simplificação dos paradigmas flexionais do português do Brasil, sustentando a hipótese de cruzamento dos pronomes de 1.^a pessoa. Duarte (1993) explica que, antes, havia seis formas distintas de flexão, referentes aos pronomes *eu*, *tu*, *ele*, *nós*, *vós*, *eles*, com mais duas representadas pela 2.^a pessoa indireta – *você*, *vocês*. Com o passar do tempo, esse paradigma passou a ser composto por quatro formas, devido à perda de *tu* e de *vós* (2.^a pessoa direta), sendo que este coexiste com um terceiro paradigma em que há somente três oposições, resultado da substituição de *nós* por *a gente*. Essa simplificação pode ser vista no Quadro 2:

Quadro 2 – Evolução nos paradigmas flexionais do português

Pessoa	Número	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3
1. ^a	singular	cant-o	cant-o	cant-o
2. ^a direta	singular	canta-s	_____	_____

⁸ Os exemplos do *corpus* serão identificados sempre nesta ordem: primeiramente, o número do informante; depois a indicação do sexo (M, para masculino, e F, para feminino); na sequência, aponta-se a escolaridade (EM, para ensino médio, e ES, para ensino superior); por fim, especifica-se a faixa etária (1FE, para a primeira, e 2FE, para a segunda).

2. ^a indireta	singular	canta-0	canta-0	canta-0
3. ^a	singular	canta-0	canta-0	canta-0
1. ^a	plural	canta-mos	canta-mos	canta-0
2. ^a direta	plural	canta-is	—————	—————
2. ^a indireta	plural	canta-m	canta-m	canta-m
3. ^a	plural	canta-m	canta-m	canta-m

Fonte: Duarte (1993, p. 109).

Outra situação verificada, com frequência, nos dados é a alternância do uso entre *nós* e *a gente* em uma mesma resposta, como ilustra o trecho (3):

(3) INF. – [...] **a gente** não podia entrar, tinha que ficar sozinho... só entreguei na porta e fui buscar depois de com alta, né? Então é muita coisa, sabe? **Nós** já estamos há um ano e meio quase assim, né? (16 F ES 2FE)

Por meio desse exemplo, fica evidente como, de fato, é acentuada a concorrência e a coocorrência entre esses pronomes, uma constatação importante, já que, na Sociolinguística, só é possível “[...] considerar duas ou mais formas que concorrem e coocorrem em um mesmo sistema como equivalentes se essas formas, quando usadas em um mesmo contexto, possuírem o mesmo valor de verdade” (Chaves, 2010, p. 2045), o que parece ser o caso dos pronomes *nós* e *a gente*.

Para além dessas percepções gerais, antes de serem apresentadas as análises referentes aos fatores extralinguísticos, é importante mencionar algumas especificidades dos informantes; por isso, no Quadro 3, são apresentadas as ocorrências de *nós* e de *a gente* por informante.

Quadro 3 – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente* por informante

Informante	Nós		A gente	
	Ocorrências	Porcentagem	Ocorrências	Porcentagem
1 M EM 1FE	1	4,2	23	95,8
2 M EM 1FE	1	2,2	44	97,8
3 M EM 2FE	5	33,3	10	66,7
4 M EM 2FE	3	42,9	4	57,1
5 M ES 1FE	1	4,5	21	95,5
6 M ES 1FE	0	0,0	8	100,0
8 M ES 2FE	7	41,2	10	58,8
9 F EM 1FE	2	22,2	7	77,8
10 F EM 1FE	0	0,0	14	100,0
11 F EM 2FE	6	26,1	17	73,9
12 F EM 2FE	1	2,9	33	97,1
13 F ES 1FE	0	0,0	41	100,0
14 F ES 1FE	1	3,2	30	96,8
15 F ES 2FE	12	21,1	45	78,9
16 F ES 2FE	16	17,2	77	82,8

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

Verifica-se, pelo Quadro 3, que o *a gente* foi, individualmente, mais utilizado por todos os informantes, evidenciando, mais uma vez, a preferência pela forma inovadora. Inclusive, nota-se que os informantes 6, 10 e 13 somente usaram a forma *a gente* ao longo da entrevista.

Além disso, embora não seja o foco deste artigo, é válido apresentar os argumentos da informante 14, no excerto (6), que evidenciam as crenças relacionadas à primeira pessoa do plural:

(6) INQ. – Você se considera uma boa falante da língua portuguesa?

INF. – Discordo (risos).

INQ. – Por que você discorda assim com tanta veemência?

INF. – Ai, é muito difícil.

INQ. – Por que é muito difícil?

INF. – Ai, eu não sou uma boa falante. Por exemplo, eu falo “a gente” o tempo inteiro já. Da língua culta não, não sou uma boa falante. (14 F ES 1FE)

De fato, a informante em questão tem tendência ao uso da forma inovadora: em sua entrevista, foram 30 ocorrências de *a gente* (96,8%) contra uma ocorrência de *nós* (3,2%). O que chama a atenção, porém, é a sua crença em relação a esse pronome: para ela, por usar *a gente*, estaria afastando-se da norma culta. Se norma culta for entendida como aquela que “denota adequação e rigor gramatical e predomínio do uso das formas linguísticas prestigiadas” e que, por isso,

“estabelece-se um contraste entre o falar culto e os falares populares, oriundos de classes desprestigiadas, elegendo-se o falar culto como modelo” (Brandão-Silva; Pereira, 2021, p. 103), levanta-se o seguinte questionamento: já não seria o *a gente* marca também da norma culta, por prevalecer entre os falantes de português brasileiro, independentemente de fatores sociais? Embora a resposta pareça ser afirmativa, a exposição de Freitag (2016, p. 890) parece explicar a crença da informante

O prestígio ou estigma de um traço linguístico depende da maior ou menor consciência do falante sobre a avaliação social da regra, o que se reflete nos resultados relativos à variável sociodemográfica escolarização. Estudos sociolinguísticos de natureza descritiva têm evidenciado a não relevância do efeito da escolarização na variação entre *nós* e *a gente* na expressão da primeira pessoa do plural no português do Brasil, sugerindo que não há estigma no uso das formas. No entanto, o comportamento linguístico não corresponde às crenças e atitudes linguísticas dos informantes, o que sugere que, do ponto de vista da avaliação social, a variação na primeira pessoa do plural é um fenômeno do tipo marcador, razoavelmente sensível à avaliação social, o que impõe matizes de estratificação social e estilística.

Realmente, parece que as crenças e as atitudes linguísticas não acompanham o comportamento linguístico dos falantes brasileiros, fato que se concretiza no uso linguístico e nos dizeres da informante 14.

Na sequência, apresenta-se a análise da influência dos fatores extralinguísticos sexo, faixa etária e grau de escolaridade no uso das formas pronominais *nós* e *a gente* na posição de sujeito entre os norte-paranaenses.

Fator extralinguístico sexo

A Tabela 2a exibe a distribuição dos pronomes *nós* e *a gente* conforme o sexo dos informantes.

Tabela 2a – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente* conforme o sexo

SEXO	NÓS		A GENTE	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Masculino	18	32,1	120	31,2
Feminino	38	67,9	264	68,8
TOTAL	56	100,0	384	100,0

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

Os dados revelam que as mulheres utilizam mais o pronome *nós* do que os homens: são 38 realizações femininas (67,9%) contra 18 masculinas (32,1%). Da mesma maneira, as mulheres também usam a variante inovadora com mais frequência: foram 264 registros femininos (68,8%) contra 120 masculinos (31,2%), resultado que dialoga com o encontrado por Souza e Botassini (2009) e por Foeger (2014).

De modo geral, esses dados indicam que a variante *a gente* parece ser cada vez mais aceita e utilizada pelos falantes do PB, já que, mesmo sendo mais recorrente entre as mulheres, os homens também a utilizam de maneira expressiva, o que fica mais nítido se considerados os sexos isoladamente:

Tabela 2b – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente* conforme o sexo

PRONOME	M		F	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Nós	18	13,0	38	12,6
A gente	120	87,0	264	87,4
TOTAL	138	100,0	408	100,0

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

Os dados da Tabela 2b demonstram que, em situação comunicativa em que se faz necessário o uso do pronome de primeira pessoal do plural, tanto mulheres como homens preferem *a gente* a *nós*: entre os informantes de sexo masculino, foram 18 ocorrências de *nós* (13) contra 120 ocorrências de *a gente* (87%); já entre os informantes de sexo feminino, foram 38 casos de *nós* (12,6%) contra 264 casos de *a gente* (87,4%).

Segundo Labov (2008, p. 281), as mulheres, em situação de monitoramento, tendem a usar menos formas estigmatizadas do que homens, além de serem mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio, o que justificaria a maior incidência de *nós* entre as mulheres, conforme indica a Tabela 2a. Por outro lado, também seria plausível afirmar que a variante inovadora está perdendo o seu caráter estigmatizado, justamente por ser mais frequente entre as mulheres. Esses dados parecem corroborar a seguinte constatação: “no caso da alternância pronominal *nós/a gente* no PB, não há uma polarização explícita entre variante de prestígio e variante não prestigiada” (Foeger, 2014, p. 92), embora a avaliação da informante 14

revele que o *a gente* ainda é uma forma desprestigiada por alguns.

Fator extralinguístico faixa etária

Na Tabela 3a, observa-se a distribuição dos pronomes-sujeito *nós* e *a gente* em razão da variável faixa etária.

Tabela 3a – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente* conforme a faixa etária

FAIXA ETÁRIA	NÓS		A GENTE	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
1. ^a FE	6	10,7	188	49,0
2. ^a FE	50	89,3	196	51,0
TOTAL	56	100,0	384	100,0

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

Em termos gerais, verifica-se que, independentemente da faixa etária, os norte-paranaenses usam mais o pronome *a gente* do que o pronome *nós*: entre indivíduos da 1.^a FE, foram 188 ocorrências de *a gente* contra seis de *nós*; já na 2.^a FE, foram identificados 196 casos de *a gente* contra 50 de *nós*. Esses dados dialogam com os de outras pesquisas sociolinguísticas, como a de Alves e Sousa (2020), ao constatarem que, entre os maranhenses, independentemente da idade, também prevalece a forma inovadora. Parece haver, portanto, uma regularidade em todo o país, no caso, a preferência pelo *a gente* na posição de sujeito.

Em relação à faixa etária, de acordo com Naro (2003, p. 43), “os falantes mais velhos costumam preservar mais as formas antigas”, o que fica claro se comparadas as realizações de *nós* de acordo com cada faixa etária: foram seis realizações por indivíduos da 1.^a FE (10,7%) contra 50 por indivíduos da 2.^a FE (89,3%). Por outro lado, embora a diferença percentual seja mínima, chama a atenção que foram os sujeitos mais velhos que mais utilizaram a forma *a gente*: foram 188 ocorrências entre indivíduos da 1.^a FE (49%) contra 196 ocorrências entre indivíduos da 2.^a FE (51%).

Para dar continuidade à análise, apresenta-se a Tabela 3b, em que se tomam as faixas etárias separadamente.

Tabela 3b – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente* conforme a faixa etária

PRONOME	1. ^a FE		2. ^a FE	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Nós	6	3,1	50	20,3
A gente	188	96,9	196	79,7
TOTAL	194	100,0	246	100,0

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

Se considerados somente os usos dos informantes da 1.^a FE, fica mais evidente a preferência pela forma inovadora: foram 188 casos de *a gente* (96,9%) contra somente seis de *nós* (3,1%), o que resulta em uma diferença percentual de 93,8%. Individualmente, as porcentagens também se mostram bem expressivas: o informante 1 usou *a gente* em 95,8% das ocorrências; o informante 2, em 97,8%; o informante 5, em 95,2%; o informante 6, em 100%; a informante 9, em 77,8%; as informantes 10 e 13, em 100%; a informante 14, em 96,8%.

Em relação à 2.^a FE, a Tabela 3b confirma a preferência pela forma inovadora: foram 50 ocorrências de *nós* (20,3%) contra 196 casos de *a gente* (79,7%). A diferença percentual, porém, é bem menos expressiva: 59,4%. Se considerados isoladamente, os dados da 2.^a FE indicam o seguinte: o informante 3 usou a forma inovadora em 66,7% das ocorrências; o informante 4, em 57,1%; o informante 8, em 58,8%; a informante 11, em 73,9%; a informante 12, em 97,1%; a informante 15, em 78,9%; a informante 16, em 82,8%. Para além da idade, se considerado o sexo dos informantes, as mulheres da 2.^a FE usam *a gente* com mais frequência do que os homens de mesma FE, o que parece indicar a atuação do sexo na realização do fenômeno linguístico em análise.

Por fim, segundo Tarallo (2002), caso não existam alterações entre as faixas etárias, haverá variação estável; por outro lado, caso a variante mais inovadora – no caso, *a gente* – ocorra mais frequentemente na faixa etária mais jovem, diminuindo em relação à idade dos informantes mais velhos, há uma situação de mudança em progresso. Os dados aqui apresentados não permitem uma afirmação categórica quanto à caracterização do fenômeno: se considerada a análise geral por faixa etária, no norte-paranaense, a variação da primeira pessoa do plural tenderia à estabilidade, já que os mais velhos usam mais a forma inovadora do que os mais jovens, como evidencia a Tabela 3a. Por outro lado, se tomadas as ocorrências de *nós* e de *a gente* separadamente por faixa etária, haveria uma mudança em

progresso, uma vez que os mais jovens optam mais pela forma inovadora do que os mais velhos, como ilustra a Tabela 3b.

Fator extralinguístico grau de escolaridade

Na Tabela 4a, observa-se a distribuição dos pronomes-sujeito *nós* e *a gente* em razão da variável grau de escolaridade.

Tabela 4a – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente* conforme o grau de escolaridade

GRAU DE ESCOLARIDADE	NÓS		A GENTE	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Ensino médio	19	33,9	152	39,6
Ensino superior	37	66,1	232	60,4
TOTAL	56	100,0	384	100,0

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

De acordo com estudiosos, como Votre (2003), quanto mais escolarizado o indivíduo, mais propenso ele estará a usar a variante prestigiada. Isso porque a escola “atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudança em curso” (Votre, 2003, p. 51). Nesse sentido, espera-se que os indivíduos com curso superior usem, com mais frequência, a forma *nós*, já que “o domínio da primeira pessoa do plural é um contexto variável de alta saliência social” (Freitag, 2016, p. 901).

De fato, observa-se que as ocorrências de pronome-sujeito *nós* foram mais frequentes entre os informantes com ensino superior: foram 19 ocorrências de *nós* entre indivíduos com ensino médio (33,9%) contra 37 casos de *nós* entre indivíduos com ensino superior (66,1%). Esse dado reforça a tradição sociolinguística, isto é, que indivíduos com mais escolaridade tendem a mobilizar mais constantemente as variantes de prestígio. Há que se considerar, porém, que foram também os informantes com ensino superior que mais utilizaram a forma inovadora: foram 152 casos de *a gente* entre sujeitos com ensino médio (39,6%) contra 232 ocorrências de *a gente* entre indivíduos com ensino superior (60,4%).

Inclusive, embora não haja informantes que tenham completado apenas o ensino fundamental no *corpus* analisado neste artigo, pesquisas realizadas com

essa parcela da população, como a de Souza e Botassini (2009), também indicam a preferência por *a gente* em relação à forma *nós*. Desse modo, é plausível assumir que, atualmente, a forma inovadora é a mais usada, independentemente do grau de escolaridade dos falantes.

Com esses dados, é possível inferir que o *a gente* se faz cada vez mais presente nos bancos escolares, sendo, portanto, mais bem aceito. Provavelmente, o preconceito linguístico que existia quanto ao uso da expressão *a gente* é menos acentuado hoje do que fora há alguns anos, “quando era muito comum, inclusive, os professores tolherem os alunos quanto ao uso dessa forma” (Souza; Botassini, 2009, p. 7).

A fim de garantir mais embasamento à análise, apresenta-se a Tabela 4b, em que se tomam os graus de escolaridade separadamente.

Tabela 4b – Ocorrências dos pronomes *nós* e *a gente* conforme o grau de escolaridade

PRONOME	Ensino médio		Ensino superior	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Nós	19	11,1	37	13,8
A gente	152	88,9	232	86,2
TOTAL	171	100,0	269	100,0

Fonte: Dados coletados por Galuch (2022).

A Tabela 4b apenas reforça que, entre os falantes com menos escolaridade, prevalece a forma inovadora, já que foram 152 ocorrências de *a gente* (88,9%) contra 19 casos de *nós* (11,1%).

Quanto à influência do grau de escolaridade, os dados recentes permitem uma comparação histórica. Em 1994, Monteiro identificou que, entre informantes portadores de curso superior completo, prevalecia a forma conservadora. Segundo Monteiro (1994, p. 150 *apud* Souza; Botassini, 2009, p. 3)

A substituição de *nós* por *a gente* não atingiu na norma culta o mesmo nível de aceitação que se verifica na fala popular. Enquanto nesta se acusa uma preferência geral de 69% para o uso do sujeito *a gente*, na norma culta se dá o contrário: a preferência é de 62% para o pronome *nós*.

Se, em 1994, o nível de aceitação de *a gente* era diferente entre os falantes da norma culta e os da norma popular, 30 anos depois, essa aceitação se mostra

quase equivalente, já que, tanto na fala popular – considerada, aqui, como a característica de indivíduos com menos escolaridade –, como na fala culta – considerada, aqui, como a característica de indivíduos com mais escolaridade –, o uso de *a gente* prevalece em relação ao *nós*: entre informantes com EM, foram 19 ocorrências de *nós* (11,1%) contra 152 ocorrências de *a gente* (88,9%); já entre os informantes com ES, foram 37 casos de *nós* (13,8%) contra 232 casos de *a gente* (86,2%).

Assim, é possível inferir que, ao longo dos anos, o uso da forma inovadora foi avançando e se firmando, a considerar, por exemplo, a preferência dos mais escolarizados pela forma *a gente* no cenário atual, o que parece indicar, também, a redução do estigma associado ao uso da forma inovadora.

Considerações finais

A pesquisa que subjaz a este artigo permitiu constatar que os norte-paranaenses tendem a preferir o *a gente* (identificado em 87,3% das ocorrências) como pronome-sujeito de primeira pessoa do plural, cujo avanço fora identificado já na fala dos pioneiros da cidade (Pecuch; Pereira, 2022).

Quanto aos fatores sociais, se considerados os resultados aqui obtidos, em comparação aos homens, as mulheres ficam à frente tanto no uso de *nós* (67,9%) como no uso de *a gente* (68,8%). Por outro lado, se tomados os usos separadamente por sexo, há uma preferência contundente de ambos os sexos pela forma inovadora: entre os informantes de sexo masculino, foram 87% ocorrências de *a gente* (87%) e, entre os informantes de sexo feminino, 87,4%. A considerar que, com frequência, as mulheres “demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente” (Paiva, 2003, p. 40), é possível inferir que há pouca ou nenhuma diferença em relação ao prestígio atribuído às formas pronominais de primeira pessoa do plural.

Quanto ao fator faixa etária, se considerada a análise geral, no Norte do Paraná, a variação da primeira pessoa do plural tenderia à estabilidade, que se materializa em uma diferença de 2%, pois os indivíduos da 2.^a FE usam mais a forma inovadora (51%) do que os pertencentes à 1.^a FE (49%). Por outro lado, se

tomadas as ocorrências de *nós* e de *a gente* separadamente por faixa etária, haveria uma mudança em progresso, já que entre os mais jovens a forma inovadora é mais recorrente do que entre os mais velhos: 96,9% de ocorrências entre os informantes da 1.^a FE e 79,7% de ocorrências entre os informantes da 2.^a FE.

A considerar a preferência dos mais escolarizados pela forma *a gente*, é provável que o estigma associado ao uso da forma inovadora esteja decrescendo, ao contrário do que fora verificado fortemente nos bancos escolares durante anos.

Posto isso, destaca-se que, independentemente dos fatores sociais, os norte-paranaenses preferem o pronome *a gente* ao pronome *nós* na posição de sujeito. Esse dado reforça como o sistema pronominal recorrentemente apresentado pelas gramáticas normativas já não corresponde à realidade linguística do país.

Referências

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 21-47.

ALVES, C. C. B.; SOUSA, L. A variação nós/a gente no falar maranhense. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 6, n. 1, p. 34-49, abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/8079>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRANDÃO-SILVA, F.; PEREIRA, H. B. A variação “nós” e “a gente” nos sujeitos sentenciais: do uso real em entrevistas escritas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa. *Letras em Revista*, Teresina, v. 12, n. 1, p. 101-119, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/379>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1, p. 49-75.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

CHAVES, E. As pistas gráficas nos estudos sociolinguísticos: definindo variantes gráficas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 14., 2010, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro,

2010. p. 2404-2425.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito nulo no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 107-128.

FOEGER, C. C. *A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina/ES*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1601>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FREITAG, R. M. K. (Re)discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (org.). *Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 17-74.

FREITAG, R. M. K. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 889-917, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/29225>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GALUCH, Laura Bellanda. Crenças e atitudes linguísticas: a variação da concordância verbal na fala de norte-paranaenses. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: http://www.ple.uem.br/dissertacao_final_laura-bellanda-galuch_impressao.pdf. Acesso em: 06 abr. 2024.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAIA, F. P. S. A variação nós/a gente no dialeto mineiro: investigando a transição. *Revista da ABRALIN*, São Cristóvão, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1032>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MENDONÇA, A. K. Nós e a gente na cidade de Vitória: análise da fala capixaba. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 2, n. 4, p. 1-18, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3173>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NARO, A. J. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 43-57.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. P. (org.). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo

Brasileiro, 1996. p. 311-323.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 33-42.

PECUCH, G.; PEREIRA, H. B. Para história do PB em Maringá-PR: a variação *nós* e *a gente* nos sujeitos sentenciais na fala dos primeiros moradores. *In*: BRANDÃO-SILVA, F.; ROMUALDO, E. C.; PEREIRA, H. B. (org.). *da variação linguística à “pedagogia da variação”*: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 97-121.

SOUZA, A. S.; BOTASSINI, J. O. M. A variação no uso dos pronomes-sujeito *nós* e *a gente*. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 12.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICAS, 1., 2009, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 1-10. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg06_artigo_4.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

TAMANINE, A. M. B. *Curitiba da gente*: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba-PR. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/24120>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolingüística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VIANNA, J. S.; LOPES, C. R. S. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. *In*: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (org.). *Mapeamento sociolingüístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 109-131.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 51-57.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Recebido em: 10 nov. 2023.

Aprovado em: 14 fev. 2024.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli

Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

A construção do gênero discursivo painel: das diferentes temporalidades à estrutura composicional

The construction of the panel discursive genre: from different temporalities to compositional structure

La construcción del género discursivo panel: de diferentes temporalidades a la estructura compositiva

Vanda Mari Trombetta¹
 0000-0002-0077-2794

RESUMO: Observa-se uma pressuposição no trabalho pedagógico com o gênero em materiais didáticos: a centralização no ensino da estabilidade do gênero. Em outra perspectiva, há práticas que, embora reconheçam a estabilidade, focalizam nas situações de produção dos enunciados e seus aspectos sócio-históricos. Assume-se, deste modo, com ancoragem em Bakhtin e o Círculo de Bakhtin, a análise de uma prática de ensino de um gênero emergindo de uma situação social. Objetiva-se analisar, no *corpus*, um conjunto de três propostas para a escrita do gênero painel. O foco de observação será a construção do gênero para além da estrutura composicional, com ênfase no diálogo com as temporalidades. Para reforçar a investigação, examinam-se, também, três versões de escrita do gênero. Sob essa perspectiva, observa-se um trabalho possível com a escrita voltado mais para a compreensão de como se dão as práticas de linguagem em processos de interação do que especificamente com a materialidade textual do gênero painel, pressupostos defendidos por Bakhtin e pelo Círculo de Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo painel; Diferentes temporalidades; Escrita.

ABSTRACT: An assumption can be observed in pedagogical work with genre in teaching materials: the centralization of genre stability in teaching. From another perspective, there are practices that, although they recognize stability, focus on the situations in which utterances are produced and their socio-historical aspects. In this way, anchored in Bakhtin and the Bakhtin Circle, the analysis of a teaching practice of a genre emerging from a social situation is assumed. The objective is to analyze, in the corpus, a set of three proposals for writing the panel genre. The focus of observation will be the construction of the genre beyond the compositional structure with an emphasis on the dialogue with temporalities. To reinforce the investigation, three writing versions of the genre are also examined. From this perspective, we analyze possible work with writing aimed more at understanding how language practices occur in interaction processes than specifically with the textual materiality of the panel genre,

¹ Doutora em Letras. Atua na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, no Curso de Licenciatura em Letras. E-mail: colet-pb@utfpr.edu.br

assumptions defended by Bakhtin and the Bakhtin Circle.

KEYWORDS: Panel discursive genre; Different temporalities; Writing.

RESUMEN: Se puede observar un supuesto en el trabajo pedagógico con el género en los materiales didácticos: la centralización de la estabilidad de género en la enseñanza. Desde otra perspectiva, hay prácticas que, si bien reconocen la estabilidad, se centran en las situaciones en las que se producen los enunciados y sus aspectos sociohistóricos. De esta manera, anclado en Bakhtin y el Círculo, se asume el análisis de una práctica docente de un género surgido de una situación social. El objetivo es analizar, en el corpus, un conjunto de tres propuestas de escritura del género panel. El foco de observación será la construcción del género más allá de la estructura compositiva, con énfasis en el diálogo con las temporalidades. Para reforzar la investigación, también se examinan tres versiones escritas del género. Desde esta perspectiva, analizamos posibles trabajos con escritos dirigidos más para comprender cómo ocurren las prácticas lingüísticas en los procesos de interacción que específicamente con la materialidad textual del género panel, supuestos defendidos por Bakhtin y el Círculo.

PALABRAS CLAVE Panel de género discursivo; Diferentes temporalidades; Escrita.

Considerações iniciais: perspectiva teórica do gênero nos PCN e na BNCC

O ensino de gêneros intensificou-se na Educação Básica após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, 2006) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Como fruto desse direcionamento, merecem nota as pesquisas na área de Linguística Aplicada. Tais pesquisas, para Rojo (2005), podem ser divididas em duas vertentes: teoria dos gêneros do discurso e teoria dos gêneros de texto, ambas com tendências enraizadas em diferentes releituras de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin. As duas vertentes resultaram em pesquisas e práticas de análise diversas, uma vez que, de acordo com a autora, a primeira centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos; e a segunda, na descrição da materialidade textual.

Rodrigues (2003) contribui com o tema ao evidenciar que a teoria da Linguística Textual parece predominar sobre a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, em especial em relação aos materiais didáticos. A problemática está no fato de que esta parece “um acréscimo às concepções da Linguística Textual e não como elemento fundante” (Rodrigues, 2003, p. 1261).

Análises de pesquisadores da BNCC, quanto ao tratamento teórico para o gênero, corroboram apreciações próximas às dos PCN. Como exemplo, Lozano (2020) pondera que o documento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao apontar a vertente teórica enunciativo-discursiva, não é o suficiente, tendo em vista que o termo relaciona-se com diferentes vertentes teóricas. Na mesma linha de observações, Brocardo, Ortega e Lima (2019, p.107, destaque dos autores) analisam:

flutuação terminológica, aparecendo ora apenas como *gênero*, ora como *gênero discurso/discurso* o que remete à Concepção Dialógica da Linguagem, ou, ainda, como *gênero textual*, indicando uma aproximação com o Interacionismo Sociodiscursivo.

Considerando que há distintas vertentes enunciativo-discursivas para o trabalho com o gênero, o documento parece deixar subjacentes orientações teóricas mais explícitas. É significativo lembrar, para guiar uma reflexão sobre a afirmativa anterior, que enquanto alguns pesquisadores acolhem positivamente uma diversidade terminológica, outros as consideram problemáticas. Ao considerar, especialmente, o professor do ensino básico como o leitor mais específico para o documento, há questões a serem refletidas.

A possibilidade de escolha teórica e metodológica, a princípio, poderia ser compreendida como positiva. Todavia, a ausência de especificação, por sua vez, implica incertezas na organização de propostas de como trabalhar um gênero, visto que há uma diversidade de conceitos que são apresentados ao professor. Com isso, não se reconhece que teorias com fundamentos conceituais e metodológicos distintos se ocupam de um mesmo objeto de estudo (o gênero), mas, em função de como são apresentadas, são tomadas como um percurso didático claro e sem conflito. Acredita-se que a constituição dos documentos a partir de diversas teorias, ou a não especificação dessas, ou a tentativa de articulá-las, traz reflexos ao seu ensino.

O exposto nas referidas considerações chama a atenção para outro fator relevante: o de que, ainda que os PCN datem de quase duas décadas e a BNCC tenha suscitado pesquisas e discussões sobre o ensino do gênero, arrisca-se afirmar que ainda deixam indagações sobre seu ensino. Mais estudos parecem, então, necessários, dadas as diferentes possibilidades para esse percurso didático, muitas

vezes considerado, por alguns, como a própria BNCC ressalta, “já disseminados” (2017, p.63). Pressupõe-se, assim, com tal assertiva, um professor com conhecimento prévio, sendo que uma das implicações de tal pressuposição é a ausência de um percurso didático mais específico nos documentos. Com tal afirmação, não se argumenta que o documento deva ser um guia didático, ou especifique o como fazer, mas a flutuação teórica conduz dificuldade para os professores.

Circunstancia-se um exemplo da pressuposição para um percurso didático, bastante evidente em materiais didáticos: a centralização na estabilidade do gênero, decorrente do amparo, em parte, do conceito de gênero de Bakhtin (2006, p.262), que o considera como “tipos de enunciados relativamente estáveis”. Em tal perspectiva, como se nota, o modalizador *relativamente* desaparece e o conceito é abordado como *tipos de enunciados estáveis*. A atenção ao modalizador talvez tenha como pressuposto a aceitação de uma orientação mais instrumentalizadora para se trabalhar com o gênero. Assim, ao centralizar o ensino do gênero na estrutura, incorre-se no risco de não se distanciar da estrutura e deixa-se a prática social que constitui o gênero.

Em outra perspectiva de trabalho pedagógico, há práticas que, embora reconheçam a estabilidade, focalizam em situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos. Os argumentos referem-se principalmente ao fato de que o gênero emerge de uma situação social. Assume-se, então, para o desenvolvimento desta pesquisa, a perspectiva de Bakhtin e do Círculo. O foco de observação será a construção do gênero para além da estrutura composicional, com ênfase no diálogo com as temporalidades. Para reforçar a investigação, analisa-se um conjunto de três propostas para a escrita do gênero painel e também três versões de escrita do gênero por um acadêmico. Ainda que a prática tenha sido organizada para atender a um gênero comumente abordado em contexto universitário, o intuito é identificar especificidades para seu ensino e refletir se podem orientar a escrita de outros gêneros.

Com vistas a tratar do objetivo, o estudo aponta, inicialmente, a definição de Bakhtin e do Círculo de que um gênero do discurso é o resultado do entrecruzamento de diferentes diálogos, em temporalidades diversas. Na sequência, discute-se um

trabalho com a escrita que parte da situação do diálogo mais imediato para a estrutura. Em seguida, analisa-se um conjunto de propostas e práticas do gênero painel. Por fim, estendem-se, nas considerações finais, reflexões para o ensino dos gêneros discursivos.

Gênero do discurso: os diálogos e as temporalidades

O gênero pode ser compreendido, para Bakhtin, como um diálogo, sendo que, quando o autor se refere ao diálogo, situa-o na perspectiva do tempo: “a pequena temporalidade” e “a grande temporalidade” (2010, p. 365). O primeiro faz alusão ao diálogo em seu sentido imediato e o segundo diz respeito ao diálogo mais amplo, com o já-dito, mas também com o que está por vir, com o futuro.

O diálogo, em seu sentido imediato, é proferido pelo falante/escrevente além de um ato fisiológico, individual, de materialização da palavra, pois, desde sua elaboração, o destinatário está envolto. Também está envolto o já-dito, pois somente “uma boa metade” (Bakhtin e Voloshinov, 2006, p. 115) das palavras cabe ao locutor. Em outros termos, a outra metade pode ser exemplificada a partir da análise realizada por Bakhtin e Voloshinov (2006) nos diálogos da personagem Tchitchikov com seus interlocutores na obra “Almas Mortas de Gogol”. As palavras e expressões de Tchitchikov, embora tratassem sobre o mesmo tema com seu interlocutor, alteravam-se à medida que a personagem recortava da grande temporalidade o que/como falar a partir de cada interação, de acordo com as diferentes escalas de hierarquia social do interlocutor.

Nesse sentido, pensar o diálogo com o já-dito como elemento constituinte do gênero é, também, refletir sobre o princípio de sua não autonomia, pois o gênero está constituído por outros enunciados, por outros diálogos que o antecederam. Nessa perspectiva, Tchitchikov recorta o enunciado do diálogo com o já-dito, no entanto, o reelabora e o reacentua de acordo com a temporalidade imediata.

Pode-se considerar, então, o gênero como organizado a partir das relações que o sujeito estabelece pelos diálogos. Em outras palavras, é a partir do diálogo mais imediato, da singularidade do sujeito reelaborando o já-dito e acrescentando

respostas ao porvir, que um gênero é construído. Dessa maneira, o diálogo da pequena temporalidade determina qual é a forma como se acessa o diálogo na grande temporalidade, do mesmo modo que é determinado pela dinâmica da grande temporalidade.

Gênero do discurso: da instabilidade à estrutura

Os gêneros acompanham o aprendizado da língua de tal modo que se aprende a “moldar nossa fala às formas do gênero”, mas também “no processo da fala, evidenciará suas diferenciações” (2010, p. 302). Enquanto as expressões *moldar* e *formas* indicam regularidades – e por essa razão o gênero é reconhecível –, as expressões *no processo da fala* e *diferenciações* indicam as alterações que podem acontecer pela atuação do sujeito. Assim, no gênero, há recorrência e dinamização simultaneamente.

Nessa perspectiva, os três elementos apresentados no ensino como caracterizadores do gênero – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – carregam também a dinamização. Descontextualizados do espaço social, os três elementos passam a ser compreendidos e ensinados como estruturas estáveis e não relativamente estáveis, tornando-se componentes verbais explícitos e padronizados de um gênero. Significa dizer que o exterior exerce força de movimento, de modo que os elementos acompanham e são receptivos às oscilações das condições de uso.

Não se pretende, diante das considerações sobre a relação de dinamização do gênero, afirmar que não existem padrões, pois se reconhece que o espaço social submete o gênero a certas regularidades, assim como que a recíproca é verdadeira. O gênero baliza e organiza o que se pode dizer nesse espaço social. Todavia, existe pelo espaço social e o espaço social existe no gênero. Dessa maneira, os espaços sociais acabam sendo produzidos pelos gêneros; não há o social e o linguístico, ambos estão imbricados. Do mesmo modo, o gênero também está situado em um tempo. O tempo histórico determina o que e como este é construído, além de ser determinado pela sua dinâmica de construção. Tem-se, portanto, a relativa estabilidade do gênero.

Proposta de práticas de escrita: gênero painel

Com o intuito de desenvolver o objetivo do estudo, analisam-se práticas de escrita² do gênero painel propostas por um professor universitário. Ainda que tenha sido organizado para atender a um gênero comumente abordado em contexto universitário, a finalidade deste trabalho é identificar especificidades que permitam mostrar se a prática pode ter um caráter orientador metodológico para a escrita de outros gêneros.

A prática de escrita³ do gênero painel foi desenvolvida no curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP) e foi organizada em três momentos, de modo que cada momento proposto pelo professor resultou em três versões de escrita de cada estudante. A primeira proposta de escrita foi apresentada após as aulas ministradas pelo professor responsável pela disciplina. A segunda proposta foi composta de dois textos que conceituam e apresentam características do gênero painel. Na terceira proposta, foi entregue aos acadêmicos um texto com referência teórica para compor a escrita do gênero e lhes foi solicitada, então, a terceira versão, em folha sulfite, diferentemente do ocorrido nas primeiras versões, nas quais os estudantes utilizaram folha pautada. A segunda e a terceira propostas de prática de escrita foram elaboradas

² Optou-se pela expressão *prática de escrita*, pois, junto às instruções (comandas), há orientações explicativas sobre o tema em aprendizado. Considera-se essa prática de escrita e outras que norteiam as atividades escolares/acadêmicas como um gênero discursivo, organizado a partir de dois outros gêneros, ou seja, as instruções e as orientações explicativas. Tal gênero discursivo propõe, como abordado no item 1, desde um diálogo mais imediato até um diálogo mais amplo. No diálogo mais imediato, o locutor não é aparente, pois o conteúdo de ensino assume o lugar de locutor; nas instruções, os verbos assumem formas impessoalizadas: *elabore* (anexo A, imperativo), *sintetizando, serem* (anexo B2, gerúndio, voz passiva). Mesmo quando os verbos, nas instruções, estão no futuro do presente - *você assumirá* (proposta 1), *você deverá* (proposta 3) -, pode-se compreendê-los como atenuadores de uma ordem. Enquanto o locutor não está marcado, o interlocutor está declarado pelos pronomes demonstrativos e possessivos (*você, sua pesquisa, seu trabalho*). O diálogo mais amplo está relacionado, por exemplo, a partir das instruções *puxar pela memória* (o já-dito) e *observe seus efeitos* (o escrevente estabelece projeções para a antecipação da resposta do destinatário).

³ Proposta organizada pelo docente responsável pela disciplina de Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa I. A cada etapa de escrita e reescrita, antecederam aulas sobre a temática dos textos teóricos ministradas por esse professor. Assim, pode-se considerar que o resultado do gênero painel está constituído também do conteúdo ministrado nas aulas e não somente das práticas de escrita em análise.

à medida que o professor considerava as versões escritas pelos acadêmicos.

Primeira prática de escrita (Anexo A)

Nos congressos relacionados à área de Letras é comum que os estudantes sejam convidados a apresentarem suas pesquisas de Iniciação Científica (IC) sob forma de painéis. Nessas circunstâncias, assumem, portanto, o papel de expositores.

No enunciado, nota-se a contextualização de elementos do diálogo mais imediato: espaço social, gênero e papel social assumido. Nessa proposta, observa-se um preceito de Bakhtin e Voloshinov (2006) de que o centro organizador de toda a expressão é o exterior. Em cada espaço social, faz-se uso de gêneros específicos, os quais atendem à prática social daqueles que estão nela envolvidos como forma de legitimação das relações sociais. A prática de escrita específica que, nesse espaço social, pesquisas de iniciação científica (IC) são apresentadas em forma de painéis e é a partir da contextualização com os elementos desse diálogo mais imediato que o escrevente atuará.

Na sequência, três orientações mais pontuais são propostas como explicações balizadoras para o conteúdo trabalhado, o gênero painel:

letra a) No painel, o diálogo proposto tem como destinatários preferenciais professores, formandos ou em formação, e outros pesquisadores.

Ao considerar o gênero inserido em um determinado espaço social, a prática de escrita evidencia outro elemento do diálogo mais imediato: a relação intrínseca do gênero com o destinatário – parte constitutiva do enunciado. Este orienta o acadêmico a observar que o diálogo tem coparticipantes – *professores, formandos ou em formação, e outros pesquisadores*. Esse público/leitor específico tem uma relação social, muitas vezes hierárquica, que é constitutiva no diálogo do gênero. Embora suscite papéis, pode haver subversões, pois há a presença do sujeito desestabilizando com reelaborações e reacentuações (ver itens c e d). Com o intuito de não trabalhar um modelo do gênero, a proposta de escrita solicita ao acadêmico:

letra b) puxar pela memória alguma referência sobre o que seja painel.

A orientação *puxar pela memória* está amparada na defesa que Corrêa (2013, p. 4) faz de que “um gênero deve passar pelo diálogo que, nele, se reinveste”. Pode-se compreender, inicialmente, que um gênero tomaria o diálogo mais imediato – quem fala/escreve e para quem fala/escreve – como seu alicerce, organizado pelo espaço social, nos papéis sociais assumidos pelos participantes. Entre esses papéis, o diálogo poderia ser estabelecido entre *expositor e professores, formandos ou em formação, e outros pesquisadores*.

Mas outra compreensão faz-se necessária: o diálogo relaciona-se com as “réplicas que produz” (Corrêa, 2013, p. 4). Tais réplicas não são somente produzidas a partir da resposta ao enunciado imediato, uma vez que são sustentadas pelas réplicas ao já-dito e pelas projeções futuras, ou mesmo concebidas pelas relações intergenéricas.

Assim, *puxar pela memória* pode ser concebido como a rememoração de diálogos já estabelecidos com outros gêneros. É na relação com os diálogos que o escrevente ancora a escrita de um gênero “novo”. A cada momento, há um reinvestimento em diálogos a partir dos já-participados, reinvestimentos estes que podem ser considerados como propriedade dialógica da linguagem. A tarefa do escrevente é buscar, nos diálogos já estabelecidos em outros gêneros, possibilidades para tratar do painel.

letra c e d) Registre suas apostas de escrita e observe seus efeitos; escolhas/exclusões das palavras, construções utilizadas e escolhas/exclusões do que recortar do tema abordado são apostas sobre a eficácia da escrita produzida pelo expositor.

O intuito nas duas proposições, *c e d*, é evidenciar que mesmo que todos os acadêmicos tenham uma mesma proposta de escrita, apoiada nos mesmos textos-base, é possível haver singularidade na escrita do painel. A ideia de que o sujeito é social, mas também singular, é premissa na obra bakhtiniana. “O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível” (Bakhtin, 2010, p. 348). Diante da realidade posta – a escrita do gênero painel –, o escrevente realiza

escolhas e imprime marcas: aquela ou outra direção para apresentar um tema, aquela ou outra palavra, aquela ou outra citação.

Nessa relação, há reelaboração e transformação, o que resulta em mudança ao já-dito. Mesmo que o processo de interação suscite papéis esperados, as instruções *c* e *d* reforçam que o expositor pode trazer instabilidade ao gênero pela singularidade da escrita, pois, ao realizar *escolhas/exclusões* do texto-base, a partir de outros já lidos, de *construções utilizadas*, o expositor realiza *apostas de escrita*, acreditando nessa *eficácia*. Tais apostas referem-se à reação que o escrevente projeta no texto ao destinatário.

Após essas quatro proposições, a instrução orienta:

Elabore um painel com base no resumo que corresponde a um item de um capítulo de livro. Você assumirá essa pesquisa como sua e procurará defendê-la, na posição de expositor, dando todas as informações necessárias para que os resultados apresentados sejam validados pelos destinatários especiais.

Tendo em vista que o gênero só pode ser entendido se inserido em um espaço social e, portanto, sujeito às contingências, a proposta de escrita busca estabelecer as indicações para situar o acadêmico. Nesse sentido, o espaço social acadêmico – a participação na escrita e a exposição do gênero painel – é pouco conhecido, verificando-se, nessa primeira atividade, uma apresentação dos papéis sociais. Como eles mantêm certa estabilidade no gênero, espera-se que o expositor, por exemplo, assumo o papel estabelecido a ele, isto é, conhecer o tema proposto no painel, ter postura condizente, disponibilizar-se a dirimir dúvidas. Dos leitores/destinatários/avaliadores, espera-se, por exemplo, que indaguem, tenham interesse ou mesmo que leiam o painel.

Segunda proposta de escrita (Anexo A)

A primeira reescrita está organizada em duas propostas. A primeira tem o intuito de uma reorientação, principalmente para situar o acadêmico no espaço social em que acontece o gênero; a segunda, de apresentar as normativas e as

características estruturais para sua elaboração.

Seguem, abaixo, duas orientações sobre como produzir um painel. A primeira foi retirada do site do GEL, cujo seminário será realizado, neste ano, na FFLCH-USP, nos próximos dias 10, 11, 12 de julho. A segunda é, mais propriamente, uma descrição desse gênero acadêmico.

Ao tomar um evento que está acontecendo na mesma instituição em que os acadêmicos estudam como exemplo para a prática proposta, inclusive com possibilidade de participação, há um trabalho com o gênero em uma situação contextualizada, uma inserção no espaço social do evento linguístico, nas relações sociais e comunicativas do gênero.

Na sequência, outros exemplos de possibilidades de participações no evento são apresentadas: comunicação individual, simpósio, ouvinte. Contudo, a atividade centra-se na modalidade de *apresentação do painel* e procura situar como ele deve ser exposto: *1 - a modalidade painel é exclusiva para graduandos; 2 - o painalista deve permanecer durante toda a sessão (1h30min); 3 - o autor terá à sua disposição uma haste.* Constata-se, nas três instruções, a ênfase em um processo de interação que é pouco conhecido pelo acadêmico. As instruções 4 e 5 estabelecem uma descrição da estrutura: *título do trabalho, nome(s) do(s) autor(es), seguido de nome da instituição e da agência de fomento (se houver), no corpo do texto, pelo menos, objetivos, fundamentação teórica, metodologia do trabalho, resultados e referência bibliográfica; sugestão de tamanho de letra.*

Somente nesse momento da prática de escrita as descrições composicionais para o gênero são expostas, pois, de acordo com Corrêa (2013, p. 4), a “produção de um gênero do discurso (oral ou escrito) começa a ser exitosa quando se pode reconhecer alguma pertinência (temática, composicional ou estilística) à relação dialogal pensada pelo escrevente para aquele gênero”. Tal afirmação corrobora o caminho traçado pela prática de escrita em análise: situa-se o escrevente no diálogo, para, posteriormente, apresentar-lhe as características estruturais do gênero.

A segunda proposta desse primeiro momento de reescrita apresenta uma conceituação para o gênero painel, construída pelo professor que organiza a atividade:

O PAINEL para apresentação de trabalho científico é um gênero complexo. Visando a essa finalidade de apresentação, comporta três modos de comunicação: o verbal escrito, o não verbal e o verbal oral.

Assim, tendo em vista o fato de que foi conceituado como *complexo*, fez-se latente a necessidade de apresentar uma justificativa para tal complexidade: *compósito das dimensões verbal escrita, não verbal e verbal oral*. Na sequência da explanação, o enunciado passa a explicitar os elementos caracterizadores de cada dimensão. Para a dimensão verbal, são apresentados como dados estruturantes do gênero:

título, gênero do trabalho, nome(s) do(s) autor(es) com filiação institucional e agência de financiamento, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, hipóteses, resultados e referências bibliográficas.

Retomando a explicitação da primeira proposta, a de que um texto escrito atende às especificidades do espaço social no gênero, tem-se que as características

de edição, de concisão do texto, se impõem em função de sua adaptação ao espaço, variável de acordo com o evento em que figurará.

No segundo aspecto, em relação à dimensão não verbal, são apresentadas as características inerentes ao modelo:

a comunicação visual, a diagramação (escolha da fonte, do tamanho da letra, das cores, das margens, combinação do texto escrito com ilustrações, quadros, tabelas, legendas etc.).

O terceiro aspecto que compõe o gênero é a dimensão verbal oral. Nessa dimensão, tendo em vista as escolhas/exclusões realizadas na escrita, é dado ênfase, ao escrevente, de que

a apresentação pode tomar a forma tanto de uma breve exposição, quanto de um diálogo. Apresentação que pode: dirimir dúvidas de leitura, acrescentar esclarecimentos, estabelecer uma discussão acadêmica rápida, sendo, também, um modo de o autor obter informações de outros especialistas no assunto, tais como sugestões teóricas, metodológicas, bibliográficas etc.

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 1. p. 172-195, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Na dimensão verbal oral, observa-se que, tomando a forma de um diálogo, o expositor pode avaliar se suas opções de escolhas/exclusões foram aceitas pelos destinatários projetados.

Essa segunda prática de escrita é finalizada com um texto de reforço: *Para lembrar características a serem observadas no painel*. Os cinco lembretes retomam orientações sobre a estrutura e sobre a escrita, ressaltando ao produtor do painel que é imprescindível *converter o interlocutor concreto que interpela o autor do trabalho no destinatário imaginário para o painel*. Novamente, a prática de escrita procura suscitar no acadêmico a reflexão sobre o diálogo proposto, bem como sobre a escrita do gênero orientada ao destinatário.

Terceira proposta de escrita (Anexo A)

Nessa atividade, há um delineamento voltado para a inserção de referências que subsidiam a terceira reescrita. Nota-se a premissa adotada na prática de escrita de reforçar ao acadêmico que um gênero se dá em uma relação dialógica não somente com seu interlocutor, mas com outros enunciados. Também é nessa reescrita que o gênero painel é reconstruído no papel sulfite e, importante destacar, parece configurar-se como suporte, *banner*, revestindo-se, dessa forma, dos atributos que caracterizam o gênero painel numa dada situação comunicativa.

Reflexões decorrentes das análises

Bakhtin e Voloshinov (2006) argumentam que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a “abordagem da enunciação em si” e a proposta de escrita do gênero painel toma-a como premissa. Parte-se, então, da especificidade do diálogo no gênero para delinear as demais orientações.

O que sobressai da prática de escrita é o fato de que ela não está centrada nas marcas formais do gênero, mas em dois de seus elementos constitutivos e simultaneamente atuantes: o espaço social e o diálogo constitutivo e balizador para o

gênero. É a observação conjunta desses dois elementos que conduz aos demais, direcionando o uso que se fará da língua e a materialidade textual do painel.

Ao fomentar no acadêmico uma reflexão sobre o uso que fará da língua, as atividades propostas provocam-no a pensar sobre a constituição da escrita e não sobre a escrita para um gênero específico. É o que se verifica, por exemplo, em o *exercício de escrita (e só ele) permite que o expositor registre apostas de escrita e observe seus efeitos*. As apostas referem-se à própria construção da imagem que o escrevente tem de si mesmo, do outro destinatário e das vozes do já-dito. A partir dessas imagens, há uma aposta em determinados recortes: do tema, da sintaxe e da seleção vocabular.

O enunciado da atividade também objetiva provocar no acadêmico a reflexão sobre a importância dos efeitos que as escolhas/exclusões produzem sobre a eficácia da escrita. Tal diretiva retoma o diálogo com as temporalidades – realizada à medida que o escrevente, ao considerar a constituição da escrita de qualquer gênero, deve ponderar as apostas e os efeitos de eficácia –, tendo em vista que pode aprender, com tal regularidade, o que recortar ou não em outros momentos de escrita. Importante destacar que se trata de uma regularidade parcial, pois é o contato com o outro/interlocutor que faz com que o escrevente reavalie recortes/exclusões.

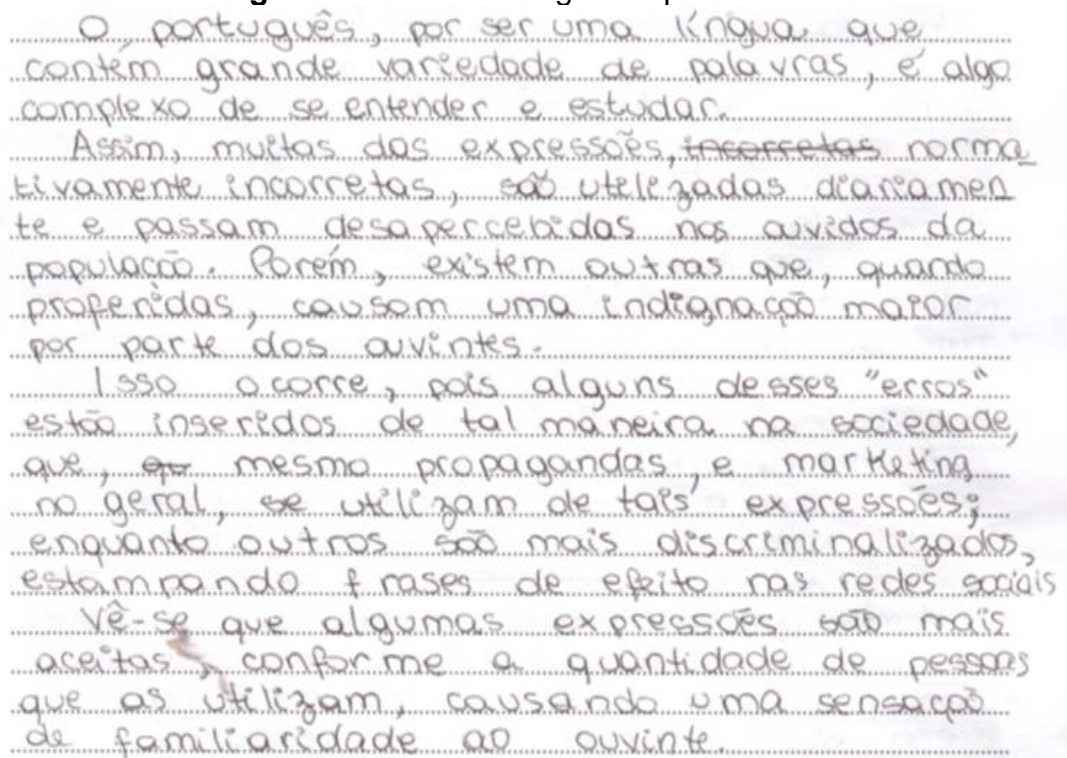
Nessa perspectiva, compreende-se que o direcionamento a certos elementos, como *espaço social no qual ocorre o gênero; diálogo que se estabelece nesse espaço social; no processo de interação (os papéis sociais do falante/escrevente e do destinatário com as temporalidades); uso das formas da língua; materialidade textual*, poderia ser orientador para a escrita de outros gêneros. Esses elementos não estabelecem necessariamente uma ordem, uma sucessão, mas acredita-se que respondem de forma didática ao objetivo deste estudo.

Versões de escrita do gênero painel em análise

Para ilustrar as práticas de escrita do gênero painel, foram selecionados três textos, os quais referem-se às versões construídas por um acadêmico e seguem a sequência das propostas analisadas no item 4. Procura-se observar como o

escrevente, à medida que as práticas de escrita são propostas, reconstrói as versões e circunscreve o espaço social e o diálogo com as temporalidades no gênero painel.

Figura 1 - Versão 1 do gênero painel



O português, por ser uma língua, que contém grande variedade de palavras, é algo complexo de se entender e estudar.

Assim, muitas das expressões ~~incorretas~~ normalmente incorretas, são utilizadas diariamente e passam despercebidas nos ouvidos da população. Porém, existem outras que, quando pronunciadas, causam uma indignação maior por parte dos ouvintes.

Isso ocorre, pois alguns desses "erros" estão inseridos de tal maneira na sociedade, que, ~~em~~ mesmo propagandas, e marketing no geral, se utilizam de tais expressões, enquanto outros são mais discriminizados, estampando frases de efeito nas redes sociais.

Vê-se que algumas expressões são mais aceitas, conforme a quantidade de pessoas que as utilizam, causando uma sensação de familiaridade ao ouvinte.

Fonte: material do Grupo de Pesquisa CNPq - Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna. Estudante 1.

Nessa primeira versão, o texto tem marcas relacionadas com uma dissertação escolar – introdução/tese, desenvolvimento/argumentação e conclusão. O primeiro parágrafo aponta para a defesa de que a língua é difícil de estudar, pois há uma *grande variedade de palavras*. Na sequência, assume que, enquanto algumas expressões da língua são mais aceitáveis quando pronunciadas de forma *incorreta*, outras causam *indignação maior*. O exemplo do que passa a ser aceitável está ilustrado pelo uso que a *propaganda* realiza das expressões, ao passo que o inaceitável é demonstrado pelas *redes sociais*. O escrevente conclui o texto defendendo que o critério de aceitação de algumas expressões é a *quantidade de pessoas que as utilizam*.

Embora essa primeira versão não evidencie o diálogo com as temporalidades

a partir da situação imediata, o escrevente inicia inserções no espaço social e nos diálogos, procurando: (i) assumir a pesquisa como sua, estabelecendo uma interlocução com o texto de Paul Teyssier, posicionando-se em relação ao tema proposto, inclusive em direção oposta ao texto-base; (ii) trazer, ao “puxar pela memória”, alguma referência sobre o que seja painel, um texto que também exige defesa de uma tese, procurando atender às projeções para o destinatário para o gênero.

Figura 2 - Versão 2 do gênero painel

Com este painel tenho como objetivo ~~de~~ discutir e analisar o texto de Paul Teyssier tomando por base o estudo das ~~várias~~ variedades presentes na língua portuguesa do Brasil e seu processo de formação.

A ~~zona de vulgaridade da~~ A “vulgaridade” de que Teyssier fala é algo que podemos considerar como não válido, pois ele caracteriza diversas expressões usadas no português-não-padrão como “erros”. Essa categorização é no mínimo equivocada, pois através de estudos e pesquisas vê-se que todos os “erros” do português-não-padrão tem uma fundamentação histórica e não ocorrem apenas no português, como também em outras línguas como o inglês e o francês.

A metodologia usada para a conclusão deste painel foi a de pesquisa entre as formas usadas anteriormente pelos falantes da língua portuguesa para expressar ~~to~~ se expressarem.

Vemos que a língua é algo que não pode ser controlado e proibido de sofrer alterações, logo, podemos assumir que a língua portuguesa ainda sofrerá muitas mudanças.

O que pode ser feito sobre isso é apenas estudar esse processo sem que haja preconceito com as novas formas.

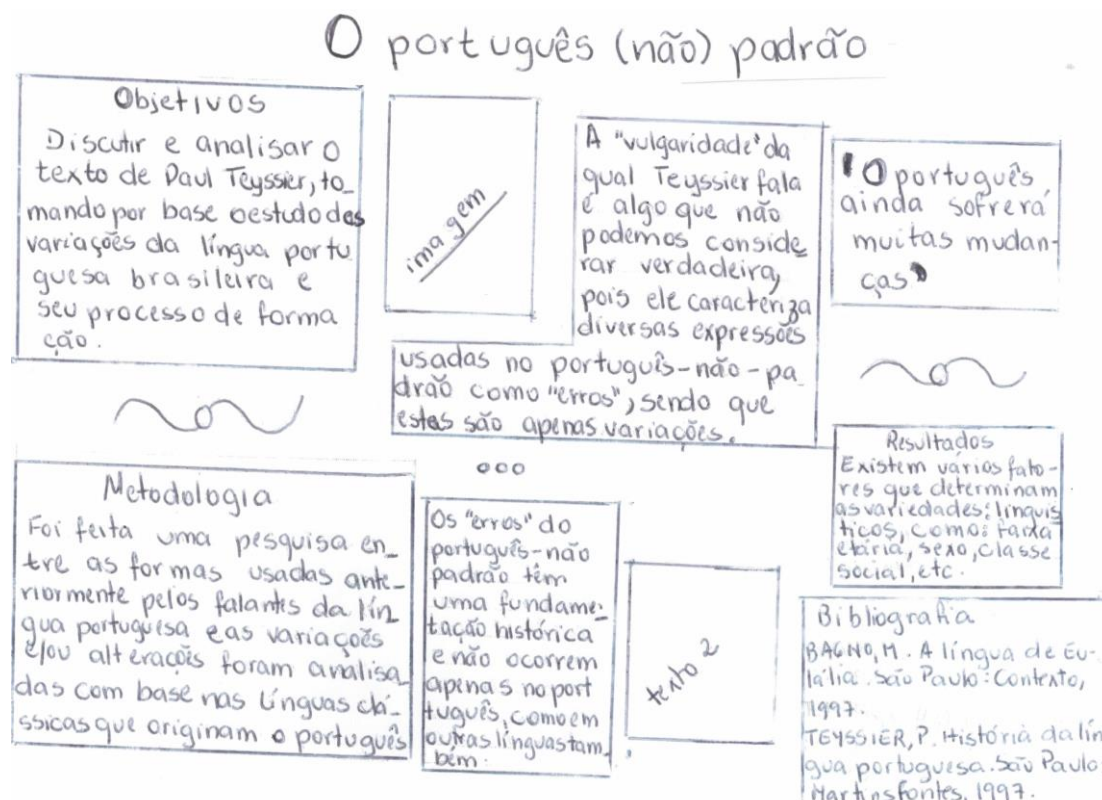
Fonte: material do Grupo de Pesquisa CNPq - Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna. Estudante 1.

Na segunda escrita, analisam-se indícios mais significativos da inserção do escrevente no gênero painel. A introdução já estabelece o gênero (*com este painel*) e

o objetivo (*discutir e analisar o texto de Paul Teyssier*). Na defesa de sua pesquisa, o escrevente passa a dialogar com o texto-base, demarcando, pelas aspas, a expressão de Teyssier (vulgaridade) e encaminha a argumentação contrapondo-se à posição assumida pelo autor. Nessa versão, o argumento para elaborar a defesa é recortado de um já-dito da esfera acadêmica: *através de estudos e pesquisas [...] os “erros” do português-não-padrão tem uma fundamentação histórica*. Nesse momento, o diálogo com o interlocutor e o espaço social mostram-se mais aparentes no texto do escrevente.

Os verbos não são mais impessoais, como na primeira versão e, em um primeiro olhar, poder-se-ia conceber que manifestam a singularidade do escrevente, mas também indicam marcas da relação de diálogo solicitada pela prática de escrita. Por exemplo, os verbos *podemos* e *vemos* marcam a relação na qual o escrevente se apoia, isto é, o já-dito da esfera acadêmica. Desse modo, o escrevente marca a relação dialógica com o destinatário, pois, ao projetar reações, seleciona quais argumentos são aceitáveis nesse espaço social. Assim, o escrevente não argumenta sozinho, há uma voz junto dele que corrobora o que é aceitável nesse espaço social: *a dos estudos e pesquisas*.

Figura 3 - versão 3 do gênero painel



Fonte: material do Grupo de Pesquisa CNPq - Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna. Estudante 1.

A proposta três tem a folha sulfite como suporte para o gênero painel. É nessa versão que o gênero toma uma forma mais visual de sua estrutura. A terceira versão traz o título, *O português (não) padrão*, e sugere a reflexão do escrevente pelo uso do advérbio *não* entre parênteses, de modo que o duplo sentido da leitura do título passa a ser um diálogo com seu interlocutor.

Quando comparadas à primeira reescrita, outras alterações são evidenciadas, tais como a tentativa de especificar a metodologia: *foi feita uma pesquisa entre as formas usadas anteriormente pelos falantes da língua portuguesa e as variações e/ou alterações foram analisadas com base nas línguas clássicas que originaram o português*. Na fundamentação, há demarcações para inserção de imagem e de outro texto. Os resultados também são mais específicos: *existem vários fatores que determinam as variedades linguísticas, como: faixa etária, sexo, classe social, etc*. Além disso, houve acréscimo de referências na bibliografia.

Embora a terceira proposta de escrita solicitasse que os dados constantes no texto de Oswald de Andrade fossem acrescidos à escrita do painel, o escrevente optou por não inseri-los, atendendo, talvez, à primeira proposta de que a escrita é sempre uma aposta. Em sua aposta, então, escolheu trabalhar com outra referência, a do linguista Marcos Bagno. Assim, sua aposta está relacionada novamente com um já-dito da esfera acadêmica, o que demonstra percepção do que recortar nos diálogos com a temporalidade para atender ao espaço social do gênero painel.

Reflexões sobre as análises

A primeira versão assemelha-se a um texto dissertativo, no entanto, à medida que elementos do diálogo mais imediato vão se construindo para o escrevente – tais como o interlocutor, o texto-base, a participação nas aulas sobre o conteúdo temático, o contato com a estrutura do gênero e as relações com a própria escrita/reescrita –, as versões alteram-se, inclusive reorientando os recortes ao já-dito.

É, também, à medida que o recorte do já-dito passa das esferas da mídia (figura 1: a *propaganda* e as *redes sociais*) para recortes que atendem leituras mais teóricas da esfera acadêmica (*português-não-padrão tem uma fundamentação histórica e ocorre em outras línguas como o inglês e francês* (figura 2)) que se analisa que o escrevente constrói inserções mais específicas nas temporalidades e no espaço social no gênero painel.

Essa constatação pode ser ilustrada pela conclusão nas três versões. Enquanto na primeira o escrevente anuncia a *quantidade de pessoas que as utilizam* como critério de aceitação de algumas expressões, na segunda substitui sua tese por uma defesa que recorre ao já-dito de estudos e pela posição de um pesquisador – papel que lhe foi proposto –, afirmando que *o que pode ser feito sobre isso é apenas estudar esse processo sem que haja preconceito com as novas formas*. Na terceira versão, por sua vez, a conclusão retoma recortes específicos de área teóricas da linguística: *existem vários fatores que determinam as variedades linguísticas, como: faixa etária, sexo, classe social, etc.*

É na terceira proposta que o escrevente apresenta indícios de diálogos mais

específicos com o gênero painel. As condições para a construção do gênero estão dadas não só pelo diálogo com as propostas de práticas de escrita, mas também pelo diálogo construído pelo acadêmico sobre o que recortar das temporalidades para as reescritas, no intuito de atender ao espaço social de onde o gênero painel advém.

Considerações: reflexões para o ensino

Ao realizar uma incursão nas práticas de escrita propostas, buscando ressaltar o diálogo com as temporalidades e o espaço social, procurou-se, a partir delas, repensar as práticas de ensino centradas na estrutura do gênero e não nas práticas sociais de ensino. Poder-se-ia pensar que os percursos delineados nessa prática poderiam, com as devidas adequações, ser também um ponto de partida para o professor trabalhar com o gênero, tanto na educação básica quanto na universidade.

Sob essa perspectiva, há a análise de um trabalho com a escrita voltado mais para a compreensão de como se dão as práticas de linguagem em processos de interação do que especificamente com a materialidade textual do gênero painel. O foco das práticas não está restrito a um gênero específico, mas aos diálogos que se dão por meio deste. Esse contexto leva à compreensão de que o espaço social e o diálogo com as temporalidades – apontados como constitutivos do gênero e não como elementos secundários, de menor importância – são aspectos que trazem à tona as ressignificações e as instabilidades do gênero.

Um trabalho pautado na compreensão do uso que se faz da língua, da materialidade textual, constitui-se como elemento que pode fomentar discussões no ensino, pois permite reflexões sobre a escrita. Refletir sobre as apostas realizadas, por exemplo, pode ser produtivo no sentido de possibilitar pensar na escrita de diferentes gêneros, tendo em vista o processo de enunciação. Assim, é na organização dos diálogos no processo de escrita que as discussões acerca dos efeitos das escolhas/exclusões sobre sua eficácia podem conduzir o escrevente a pensar sobre a linguagem. Dessa forma, a estrutura do gênero seria subsidiária, pois o aspecto central a ser tomado pelo professor em situação de ensino e pelo escrevente é a instabilidade.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BROCARDI, R. O.; ORTEGA, L. R.; LIMA, A. P.. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. *In: COSTA-HÜBES, T.C.; KRAEMER, M.A.D. Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP, 2019, p. 95-124.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em abril de 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

CORRÊA, M.L.G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. Acesso em setembro de 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ndCmMjQnqdfb4CsYhkBvhQP/?format=pdf&lang=pt>

LOZANO, N. de O. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Acesso em setembro de 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/effcf5a2-2dc2-4fc1-8ac8-65a449424a15/content>

RODRIGUES, R. H. Articulações teórico-conceituais nos PCNS: uma análise crítica. *Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba-PR, 2003, p.1258 -1267.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-TOTH, D. Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

*Recebido em: 24 out. 2023.
Aprovado em: 30 mar. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.*



TROMBETTA, V.

A construção do gênero discursivo painel: das diferentes temporalidades à estrutura composicional

Revisora de língua portuguesa: Ana Luiza Zambaldi

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

Anexo

A - Propostas de exercícios organizadas pelo professor

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 1. p. 172-195, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<p>1ª PROPOSTA DE EXERCÍCIO:</p> <p>Nos congressos relacionados à área de Letras, é comum que os estudantes sejam convidados a apresentarem suas pesquisas de Iniciação Científica (IC) sob a forma de painéis. Nessas circunstâncias, assumem, portanto, o papel de expositores.</p> <p>Considerando que:</p> <ol style="list-style-type: none"> No painel, o diálogo proposto tem como destinatários preferenciais professores, formados ou em formação, e outros pesquisadores, não importando se com a mesma ou com mais experiência que a do expositor; a posição de expositor impõe-lhe puxar pela memória alguma referência sobre o que seja painel (mesmo que o expositor nunca tenha feito um painel ou sequer visto um, acaba, portanto, por ter de elaborá-lo em função de necessidades acadêmicas); o exercício da escrita (e só ele) do painel permite que o expositor registre suas apostas de escrita e observe seus efeitos; as escolhas e exclusões em termos formais (escolhas/exclusões das palavras e construções utilizadas) e temáticas (escolhas/exclusões do que recortar do tema abordado) são apostas sobre a eficácia da escrita produzida pelo expositor; <p>elabore um painel com base no resumo a seguir, que corresponde, na verdade, a um item de um capítulo de livro. Você assumirá essa pesquisa como sua e procurará defendê-la, na posição de expositor, dando todas as informações necessárias para que os resultados apresentados sejam validados pelos destinatários preferenciais.</p> <p>RESUMO: Existe uma zona em que a vulgaridade ainda é normalmente aceitável e que podemos considerar como um grau avançado na familiaridade. Assim, as frases negativas do tipo <i>não sei não</i>, ou mesmo <i>sei não</i>; ou as orações infinitivas que têm por sujeito <i>eu</i> e <i>eu</i> (ex.: <i>é pra mim comer</i>, em lugar de <i>é para eu comer</i>); ou ainda <i>feito</i> no sentido de <i>como</i> (ex.: <i>o pobre homem chorava feito uma criança</i>).</p> <p>Outros brasileirismos são nitidamente mais marcados e, por isso, sentidos como "incorretos". É o caso do emprego das formas tônicas <i>ela(s)</i> e <i>ela(s)</i> como objeto direto em vez das formas átonas <i>o(s)</i> e <i>a(s)</i>, infensas à língua popular; ex.: <i>vi ele (si-o)</i>, <i>não conheço ela (não a conheço)</i>. Outro traço popular, ainda mais incorreto, consiste em suprimir o <i>-s</i>, marca do plural, nos nomes e adjetivos, e conservá-los apenas nos determinantes (artigos, demonstrativos, possessivos, etc.); ex.: <i>as casa</i>, <i>estes boi</i>, <i>meus amigo</i>, <i>mil cruzeiro</i>. Quanto à flexão verbal, ela pode ser muito simplificada: não emprego do futuro, do condicional e do infinitivo flexionado; redução ao extremo do paradigma dos tempos (<i>eu devo</i>, <i>ele deve</i>, <i>nós deve</i>, <i>eles deve</i>). Mas, insistimos, esses brasileirismos são sentidos como incorretos.</p> <p>(Extraído do livro: Teyssier, Paul. (Tradução: Celso Cunha). História da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1997, pp. 106-107. Original publicado em francês em 1980.)</p>	<p>Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Introdução ao estudo da língua portuguesa I – IELP I Data: 13-03-2013</p> <p>Docente responsável: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa</p> <p>2ª PROPOSTA DE EXERCÍCIO</p> <p>Seguem, abaixo, duas instruções sobre como produzir um painel. A primeira foi tirada do site do GEL, cujo seminário será realizado, neste ano, na FFLCH-USP, nos próximos dias 10, 11 e 12 de julho. A segunda instrução é, mais propriamente, uma descrição desse gênero acadêmico.</p> <p>1.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>GEL – GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO</p> <p>Modalidades de participação</p> <p>Painel Comunicação Individual Simpósio Ouvinte</p> <p>Modalidade Painel</p> <ol style="list-style-type: none"> A modalidade Painel destina-se exclusivamente à apresentação de trabalhos de alunos de graduação. Atenção: A modalidade não requer que o usuário se associe ao GEL. Os trabalhos apresentados nessa modalidade serão agrupados por área, devendo o autor permanecer junto ao seu painel durante a sessão de apresentação (1h30min). O autor terá a sua disposição um suporte com hasta para painéis de superfície de 100cm (altura) x 70cm (largura) com bastão e cordinha de acabamento. O painel deverá conter: <ul style="list-style-type: none"> título do trabalho, nome(s) do(s) autor(es), seguido(s) dos nomes da instituição e da agência de fomento (se houver); no corpo do texto, pelo menos, objetivos, fundamentação teórica, metodologia do trabalho, resultados e referências bibliográficas. Tipo e tamanho de letra do painel ficam a critério do autor. Sugerimos, entretanto, no mínimo fonte tamanho 28. <p>Observações importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recomenda-se trazer o painel montado e todo o material necessário para afixá-lo. <p>Os trabalhos apresentados em forma de painel NÃO poderão ser submetidos à revista Estudos Linguísticos, destinada à publicação de trabalhos apresentados em seminários do GEL.</p> <p style="text-align: right;">http://www.gel.org.br/novo/</p> </div>
---	---


<p style="text-align: center;">Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Introdução ao estudo da língua portuguesa I - IELP I Data: 13-03-2013</p> <p style="text-align: center;">Docente responsável: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa</p> <p style="text-align: center;">PAINEL</p> <p>O PAINEL, para apresentação de trabalho científico é um gênero complexo. Visando à essa finalidade de apresentação, comporta, pelo menos, três modos de comunicação: o verbal escrito, o não verbal e o verbal oral.</p> <p>No que se refere à produção do texto escrito, é preciso fornecer ao leitor ao menos os seguintes dados: título do trabalho, nome(s) do(s) autor(es) com filiação institucional e agência de financiamento, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, hipóteses, resultados e referências bibliográficas. Desde o primeiro momento, sua produção requer edição, objetivando a concisão do texto, que se impõe em função de sua adaptação ao espaço onde será afixado, variável de acordo com o evento em que figurará.</p> <p>No tocante ao aspecto não-verbal, entra em jogo o cuidado com a comunicação visual, que abrange tanto o aspecto verbal escrito quanto o não verbal. O painel requer cuidado com a diagramação, isto é, com a disposição gráfica do texto escrito no suporte, o que inclui atenção à escolha da fonte, do tamanho da letra, das cores e das margens. Ainda sob esse aspecto, o painel requer cuidado quanto à combinação do texto escrito com ilustrações, quadros, tabelas, legendas etc. Uma boa diagramação garante mais eficácia na comunicação, propiciando maior nitidez e, portanto, maior legibilidade ao texto como um todo.</p> <p>Por fim, no que se refere ao aspecto verbal oral, a apresentação é, normalmente, uma réplica à leitura do painel por alguém e pode tomar a forma tanto de uma breve exposição por parte do autor quanto de um diálogo. Essa apresentação oral é importante porque pode: dirimir dúvidas de leitura, acrescentar esclarecimentos, estabelecer uma discussão acadêmica rápida, sendo, também, um modo de o autor obter informações de outros especialistas no assunto, tais como, sugestões teóricas, metodológicas, bibliográficas etc.</p> <p>Sintetizando, painel é um gênero acadêmico que se caracteriza por ser um composto das dimensões verbal escrita, não verbal e verbal oral. O ponto central do texto escrito do painel são as hipóteses e os resultados que ele apresenta, ambos decorrentes de uma perspectiva teórico-metodológica aplicada a determinado material linguístico.</p> <p style="text-align: center;">* * *</p> <p style="text-align: center;">PARA LEMBRAR</p> <p>CARACTERÍSTICAS A SEREM OBSERVADAS NO PAINEL:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informações sobre a autoria (nome(s) do(s) autor(es), filiação institucional e agência de financiamento); 2. Corpo do texto escrito: objetivos, fundamentação teórica, metodologia, hipóteses, resultados e referências bibliográficas; 3. Diagramação bem cuidada, objetivando o máximo de legibilidade do texto (fonte, tamanho de letra, cores, margens, disposição das partes do texto escrito, combinação do texto com ilustrações, quadros, gráficos, tabelas etc.); 4. Concisão no texto escrito, produção equilibrada da comunicação visual de modo a destacar o trabalho feito e não o seu autor; postura acadêmica na apresentação oral. 5. Capacidade de converter o interlocutor concreto que interpela o autor do trabalho no destinatário imaginado para o painel. <p style="text-align: right;">Texto elaborado pelo docente responsável</p>	<p style="text-align: center;">Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Introdução ao estudo da língua portuguesa I - IELP I Data: 20-03-2013</p> <p style="text-align: center;">Docente responsável: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa</p> <p style="text-align: center;">3ª PROPOSTA DE EXERCÍCIO</p> <p style="text-align: center;">Neste exercício, seu trabalho é dar a configuração final ao Painel iniciado com a 1ª proposta de exercício. Você deverá acrescentar os dados novos fornecidos pelo texto 2, abaixo.</p> <p>TEXTO 1: (fragmento de Teyssier, Paul. (Tradução: Celso Cunha). História da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1997, pp. 106-107. Original publicado em francês em 1980.)</p> <p>TEXTO 2: Vício na fala</p> <p>Para dizerem milho dizem mio Para melhor dizem mió Para pior pió Para telha dizem teia Para telhado dizem teiado E vão fazendo telhados.</p> <p style="text-align: right;">OSWALD DE ANDRADE, In: Pau-Brasil, 1925.</p>
---	---

La interacción oral en el marco de la interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera


Oral interaction in the framework of interculturality in the Spanish as a foreign language classroom

A interação oral no âmbito da interculturalidade na sala de aula de espanhol como língua estrangeira


Yessy Villavicencio Simón¹

 0000-0001-9006-7775

Lizandra Rivero Cruz²

 0000-0001-6373-2338

Ivan Gabriel Grajales Melian³

 0000-0002-4163-112X

RESUMEN: El objetivo es profundizar en la necesidad de potenciar la interacción oral para la formación de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera del Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Cuba. Partiendo de la metodología cualitativa de corte exploratorio, se lleva a cabo un estudio de revisión bibliográfica. Retomamos las propuestas teóricas y metodológicas sobre la relevancia de la interacción oral en la didáctica de lenguas extranjeras (Madrid, 2002; Jette, 2017; Simón *et al.*, 2021), la competencia comunicativa intercultural (Villegas, 2016; Jovanović, 2018) y la programación de unidades didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera (Rodríguez, 2015; Rivero; Tardo, 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018). Se muestran dos unidades didácticas con la intención de ampliar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes en el nivel de referencia C1 del idioma español en el contexto mencionado. Concluimos que la programación de las unidades didácticas posibilita la contextualización de aspectos socioculturales para fomentar la interacción oral, en función de conseguir la comprensión cultural del entorno cubano de inmersión por parte del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Competencia Comunicativa Intercultural; Español como Lengua Extranjera; Interacción Oral.

¹ Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente, Cuba. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgraduación en Lingüística y Literatura de la Universidad Federal del Norte de Tocantins (PPGLLIT), Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT), Araguaína, Tocantins, Brasil. villavicencioys69@gmail.com.

² Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesora en la Universidad de Oriente, Cuba. lizandra@uo.edu.cu.

³ Doctor en Ciencias Literarias por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesor en la Universidad Federal de Río Grande del Sur (FURG), Brasil. melian.ivan77@gmail.com.

ABSTRACT: The objective is to study in depth the need to promote oral interaction for the development of intercultural communicative competence in students of the Integral Practice of Spanish as a Foreign Language course at the Language Centre of the Faculty of Foreign Languages at the Universidad de Oriente, Cuba. Based on an exploratory qualitative methodology, a literature review study was conducted. We draw upon the theoretical and methodological proposals regarding the relevance of oral interaction in the didactics of foreign languages (Madrid, 2002; Jette, 2017; Simón et al., 2021), intercultural communicative competence (Villegas, 2016; Jovanović, 2018), and the planning of didactic units in the teaching of Spanish as a foreign language (Rodríguez, 2015; Rivero; Tardo, 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018). Two didactic units are presented to enhance students' intercultural communicative competence at the C1 reference level of Spanish in the aforementioned context. We conclude that the programming of the didactic units enables the contextualization of socio-cultural aspects to promote oral interaction, aiming to achieve students' cultural understanding of the Cuban immersion environment.

KEYWORDS: Intercultural Communicative Competence; Spanish as a Foreign Language; Oral Interaction.

RESUMO: O objetivo é estudar em profundidade a necessidade de promover a interação oral para a formação da competência comunicativa intercultural nos alunos da disciplina Prática Integral de Espanhol como Língua Estrangeira do Centro de Idiomas da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidad de Oriente, em Cuba. Com base em uma metodologia qualitativa exploratória, foi realizado um estudo de revisão da literatura. Retomamos as propostas teóricas e metodológicas sobre a relevância da interação oral na didática das línguas estrangeiras (Madrid, 2002; Jette, 2017; Simón *et al.*, 2021), a competência comunicativa intercultural (Villegas, 2016; Jovanović, 2018) e a programação de unidades didáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira (Rodríguez, 2015; Rivero; Tardo, 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018). Duas unidades didáticas são apresentadas com a intenção de ampliar a competência comunicativa intercultural dos alunos do nível de referência C1 do espanhol no contexto mencionado. Concluímos que a programação das unidades didáticas permite a contextualização de aspectos socioculturais para promover a interação oral, a fim de alcançar a compreensão cultural dos alunos no ambiente de imersão cubano.

PALAVRAS-CHAVE: Competência Comunicativa Intercultural; Espanhol como língua estrangeira; Interação oral.

Introducción

El objetivo de la comunicación intercultural como proceso de interpretación es posibilitar el entendimiento mutuo en la interacción entre los sujetos que viven en mundos distintos, lo cual será propicio para una toma de conciencia, comprensión y aceptación de las diferencias (Jovanović, 2018). La investigadora declara al respecto:

La comunicación intercultural es [...] un acto de construcción creativa acompañado por la “asimilación de los contrarios” (Harris, 1973, en Bhabba, 1994: 59), una disposición a entrar en el espacio ajeno que “puede abrir el camino a la conceptualización de una cultura *internacional*, basada no en el exotismo del multiculturalismo o la *diversidad* de las culturas, sino en la inscripción y articulación de la *hibridez* de la cultura” (Jovanović, 2018, p. 251, énfasis original).

Si bien la creación de una atmósfera que promueve las relaciones comunicativas tanto entre los propios estudiantes como entre ellos y el docente en el aula de lenguas extranjeras, favorece un intercambio de ideas, valores, afectos y experiencias, se percibe que el contacto entre culturas puede dividir o agravar las discrepancias que existan entre los estudiantes en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015). El docente puede aprovechar las contradicciones interculturales para reflexionar y dialogar sobre las divergencias y similitudes en cuanto a creencias y actitudes, relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura.

De este modo, es posible minimizar las barreras comunicativas y aprender unos con otros de una manera respetuosa por medio de prácticas interactivas que fomentan los valores de la interculturalidad, a fin de viabilizar el entendimiento cultural entre el alumnado y el profesor durante la interacción oral en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, es preciso la sistematización de la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente, sin que esto resulte un desencuentro, o sea, incompreensión, estereotipificación, discriminación y rechazo.

En específico, la comunicación intercultural en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE, en adelante) ha sido objeto de análisis recurrente en investigaciones previas (Socorro, 2019; Barriel, 2015; Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, 2019; Villegas, 2016; Simón *et al.*, 2021; Simón; Cruz; Domecq, 2022). En condiciones de inmersión lingüística y sociocultural en el aula de ELE, los malentendidos culturales se originan debido a un insuficiente conocimiento de los valores lingüísticos y culturales de la lengua y culturas en interacción, a causa de las diferencias ocultas en el contexto, la situación y la intencionalidad comunicativa del hablante.

Ello implica erróneas interpretaciones relacionadas con los comportamientos

durante las prácticas interactivas de aproximación a una cultura nueva y la aceptación a las expresiones, las acciones y los distintos puntos de vista por los alumnos, según la idiosincrasia del país donde aprenden la lengua (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, 2019; González, 2019; Simón *et al.*, 2021; Simón; Cruz; Domecq, 2022). En este punto, es importante señalar que las personas utilizan dos o más lenguas, por separado o conjuntamente, con distintos fines en varios ámbitos de la vida en una sociedad. A pesar de su nivel de competencia en cada lengua, los sujetos las usan para comunicarse, por lo que hoy en día las instituciones educativas suelen contar con alumnos que poseen un rico bagaje lingüístico (Failasofah *et al.*, 2022).

Sin embargo, muchos estudiantes se insertan en el contexto de inmersión sin tener una preparación intercultural adecuada (Root; Ngampornchai, 2013), por ende, los malentendidos se producen a causa de los errores pragmáticos que están dados por la interferencia pragmlingüística o transferencia de estrategias de actos de habla de la lengua de origen a la lengua meta, y por otro, la interferencia sociopragmática o transferencia de ciertos comportamientos y expectativas sociales de la lengua y cultura de origen a la lengua meta (Escandell, 1996; Villegas, 2016; Simón *et al.*, 2021; Simón; Melian, 2023).

En la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, se evidencian “inconformidades y discusiones que se superan con la orientación del profesor hacia una planificación, orientación y ejecución de las máximas conversacionales que deben respetarse mayormente en el aula, para lograr un apropiado entendimiento intercultural entre alumnos” (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, p. 264).

Ante la interrogante de cómo mejorar el entendimiento cultural y la gestión del conflicto para lograr la autonomía comunicativa del estudiante de ELE, este trabajo profundiza sobre las posibilidades de fomentar la competencia comunicativa intercultural en los alumnos en el contexto educativo cubano de inmersión, desde un acercamiento a algunos aspectos socioculturales en el proceso formativo. Proponemos dos unidades didácticas con la intención de ampliar la competencia

comunicativa intercultural de los aprendices en el nivel de referencia C1 (dominio operativo eficaz) en la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente.

Dinámica interactiva conversacional en ELE: implicaciones didácticas en el proceso de interculturalidad en inmersión lingüística

La dimensión sociocultural constituye uno de los rasgos principales dentro de la competencia comunicativa intercultural en todo el aprendizaje (Villegas, 2016). Esta competencia posibilita una capacidad de crear vínculos afectivos y cognitivos entre lo conocido y lo desconocido o poco conocido y, por ende, una mejor comprensión del otro (Jovanović, 2018). De ahí que el análisis de la competencia comunicativa intercultural se lleva a cabo a partir de distintas competencias que afectan el plano cognitivo, afectivo y comportamental del sujeto.

La adquisición de una lengua extranjera siempre está unida a la adquisición de la cultura, ya que la adquisición de la competencia comunicativa va más allá del dominio de las estructuras gramaticales y su fonología, también supone la apropiación del conocimiento de una nueva cultura y determinadas restricciones culturales del comportamiento lingüístico (Reyes, 2011). Concordamos al respecto, sobre la necesidad de una intervención didáctica en lenguas extranjeras que involucra componentes de índole lingüístico, social, cultural e ideológico, a partir de la expresión de opiniones, comentarios e interrogantes abiertas sobre las creencias, los valores, las costumbres, los comportamientos y las normas de cortesía de los estudiantes en relación con la cultura meta de manera crítica y comparativa (Simón; Cruz; Domecq, 2022). Desde una arista semiótica e interactiva, la cultura es vista como una tarea de interpretación surgida en una comunidad a raíz de que sus miembros tienen conocimiento de las formas de codificar y descodificar los símbolos exteriorizados, según afirman Domínguez y González (2015).

Por lo anterior, es necesario orientar el estudio de la lengua española a partir de la contextualización de aspectos socioculturales que propicien desarrollar la

consciencia intercultural del alumnado desde un enfoque sociocultural. El conocimiento y la comprensión de las semejanzas y diferencias entre la cultura de origen y la cultura meta producen una consciencia intercultural, que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos y posibilita situarlas en su contexto (Madrid, 2002; Domínguez; González, 2015; Medialdea, 2023).

El enfoque sociocultural facilita el acercamiento, el descubrimiento y análisis de los contenidos culturales, los valores y las creencias, teniendo en cuenta los factores afectivos, cognitivos y situacionales, en virtud de la formación de la competencia intercultural con la que el sujeto puede ejercer la convivencia en un clima psicoafectivo e interpersonal de asentimiento y empatía, y al mismo tiempo, perfeccionar las habilidades culturales según su experiencia vivencial. Para ello es fundamental ampliar la competencia sociocultural del alumnado a partir del tratamiento de elementos significativos de la cultura cubana de acuerdo con la experiencia de los estudiantes en el entorno de inmersión lingüística y sociocultural, de modo que consigan alcanzar un grado óptimo de competencia intercultural. Como explican varios autores, la competencia sociocultural se refiere al conocimiento, la comprensión y el dominio de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales del hablante nativo, las cuales permiten que las intervenciones lingüísticas sean apropiadas a las diversas situaciones comunicativas (Socorro, 2019; Roses; Villavicencio; Barriel, 2017; Villavicencio; Grajales, 2019, 2021; Simón *et al.*, 2021).

Por otro lado, la competencia intercultural se refiere a la habilidad del hablante de una lengua extranjera de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas. Abarca la competencia sociolingüística, la pragmática y la estratégica (Oliveras, 2000). Así pues, la competencia intercultural posibilita que el usuario de la lengua compare, interprete y valore los nuevos patrones culturales, a partir del análisis de los propios, con lo cual conseguirá abrirse al sistema cultural que rige en la lengua meta y entender la variedad como fuente de enriquecimiento personal y social, como explica Villegas (2016).

El estudiante debe aprender las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta, y saber comportarse en un contexto pluricultural para

alcanzar la competencia intercultural y convertirse en un hablante intercultural, que es capaz de mediar entre la cultura de origen y la cultura meta, reconociendo, explicando y aceptando las diferencias entre un comportamiento individual y uno colectivo (Madrid, 2002; Pellicer, 2013; Domínguez; González, 2015). Según enfatiza Pellicer (2013, p. 700-701), “tener competencia intercultural consiste en disponer de una serie de estrategias que nos permiten negociar el significado de una situación o comportamiento concretos y que a la vez nos predisponen para una percepción de la actuación del otro de forma diferente”.

Sin lugar a dudas, es conveniente analizar algunos contenidos pragmático-discursivos en correspondencia con el tratamiento de la pragmática intercultural como los actos de habla, los contenidos implícitos, las estrategias conversacionales, el lenguaje no verbal, y otros que posibilitan superar las interferencias pragmáticas y desarrollar la competencia pragmática y discursiva, vinculada con el uso funcional de los recursos lingüísticos en la conversación (Villegas, 2016).

En concordancia con esta postura, la inclusión de los contenidos culturales permite que el estudiante “pueda interpretar la comunicación verbal y no verbal en los mismos parámetros que los hablantes nativos con el fin de que la comunicación sea más efectiva, no para que los estudiantes valoren los hechos culturales de la misma manera que la comunidad de la cultura meta” (Domínguez; González, 2015, p. 30). La integración de la cultura comunicativa en las clases de ELE posibilita la comprensión de ciertos acontecimientos distintivos de una comunidad cultural que inciden en la eficacia comunicativa en sus interacciones, al decir de Domínguez y González (2015).

Para los investigadores, la cultura comunicativa está vinculada a varios procesos interpretativos dependientes de la cultura de origen del individuo y se expresa fundamentalmente en la interacción y por medio de esta se negocia la conducta: “Los individuos de cada cultura, [...] tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etc. [...]” (Domínguez; González, 2015, p. 26). De este modo, subrayan que es necesario

incorporar la cultura comunicativa en la práctica docente, en cuanto facilita la organización de los contenidos culturales al depender de procesos cognitivos inconscientes y vinculados con la cultura de origen, y al relacionarse con otras competencias, es integradora, por lo que su conocimiento ayuda a los alumnos en gran medida, a aprender a determinar “los significados de la cultura meta y no de su cultura de origen para evitar malentendidos” (Domínguez; González, 2015, p. 28).

La perspectiva sociocultural del desarrollo de la interacción oral propicia que se socialicen los conocimientos, intereses, las experiencias e inquietudes del alumnado, así como la sistematización de los contenidos lingüístico-comunicativos impartidos mediante actividades planificadas, con la finalidad de contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa, cognitiva y sociocultural (Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015). De acuerdo con Roméu (2007, p. 17), esta competencia se concibe como “[...] una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos”.

Para la formación del pensamiento y los valores, la interacción, las competencias, habilidades y estrategias desde un enfoque interactivo, median los principios de comunicación, cooperación y cortesía en función de una eficiente interacción oral en el aula de lenguas extranjeras. Asimismo, el contexto como factor determinante en la comprensión, el análisis y la construcción de mensajes; el intercambio de significado y su relación con la cultura; y la integración de las habilidades lingüísticas y las dimensiones de la competencia comunicativa, constituyen los principios metodológicos de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Acosta; Hernández, 2007; Simón *et al.*, 2021).

La relevancia de la interacción en la didáctica de lenguas extranjeras está dada en las ventajas de las prácticas interactivas que combinan lo cognitivo y lo sociocultural de la lengua meta (Acosta; Hernández, 2007; Obis, 2014; Albelda; Briz, 2017; Jetté, 2017; Doehler, 2019; Simón; Cruz; Domecq, 2022). En lo relativo a los elementos ligados a la interacción oral, la gestión de turno, la gestión de los temas,

en qué situaciones y el modo en el que se produce la reparación y la escucha activa o qué aspectos de la comunicación no-verbal adquieren valor en la dimensión pragmática, de acuerdo con Acosta y García (2023).

El discurso de una conversación como tipo de interacción en el aula, brinda oportunidades a los estudiantes de defender las ideas propias en un ambiente de cooperación entre ellos, en concordancia con Obis (2014). De ahí que se incentiva un pensamiento dialógico, distinguido por la aptitud de analizar un tema desde varios ángulos. La interacción fortalece las situaciones de uso de la lengua en las cuales se puede construir, reelaborar y compartir el conocimiento metalingüístico y metadiscursivo. Por tanto, el diálogo producido en la interacción implica que los alumnos activen, negocien y expliciten sus conocimientos lingüísticos. Y en esta línea, apunta:

Pero esta interacción, además de ayudar a activar procesos de construcción de significado y conocimiento sobre los contenidos de aprendizaje o el uso de la lengua, ayuda también a pasar de un estadio a otro de conocimiento dentro de la *zona de desarrollo próximo* del alumno (Vygotsky, 1978) según sean más o menos expertos los participantes y según sea más o menos exploratoria la conversación (Obis, 2014, p. 137-138).

Es necesario crear actividades de interacción centradas en tareas que contribuyan a la interpretación y el intercambio sobre la experiencia práctica en contextos auténticos de inmersión, y brinden oportunidades creativas al aprendizaje para desarrollar estrategias interculturales que satisfagan la resolución de dificultades y mejorar la comunicación intercultural en la búsqueda de superar los malentendidos de forma constructiva y cooperativa, así como desarrollar la consciencia intercultural (Simón *et al.*, 2021; Medialdea, 2023). Esto supone el tratamiento de la competencia comunicativa intercultural como “una actividad de interpretación sistemática realizada en un contexto de interacción” (Jovanović, 2018, p. 251-252). Como refiere la autora, dicha competencia no se circunscribe al aprendizaje de la información sociocultural, sino que pone énfasis en el cuestionamiento de la óptica de la sociedad y reconsideración de los valores.

Algunas deficiencias en la comunicación intercultural se originan por la cultura de una comunidad en las formas de significar, por lo que es rentable en este orden,

trabajar la cultura comunicativa antes de la inmersión lingüística, a partir del reconocimiento y la adecuación de los patrones comunicativos de la cultura meta y la creación de estrategias de predicción de conducta de la comunidad, de acuerdo con Domínguez y González (2015). La cultura concebida como la suma de conocimientos necesarios para el progreso de la interacción comunicativa conforme los patrones de actuación de una comunidad, se encuentra interrelacionada a las estructuras y estrategias pragmáticas en cada situación, retomando su punto de vista. “No se trata de un conocimiento acumulativo sino interpretativo e interactivo. [...], que sufre variaciones en función del contexto de uso” (Domínguez; González, 2015, p. 41).

Sostienen que el tratamiento de la cultura comunicativa como parte del subcomponente pragmático y de la dimensión sociopragmática, reduce el choque cultural, la ansiedad y la incertidumbre, aumenta la confianza del usuario de la lengua, disminuye las actitudes de minorización e influye en la comunicación eficaz, al propiciar el desarrollo de la competencia pragmalingüística propia de los hablantes nativos y la competencia estratégica e intercultural; y a su vez, sirve de referencia para el profesorado nativo. La competencia pragmalingüística se concibe como una dimensión de la subcompetencia pragmática, junto a la sociopragmática o filtro cultural (Domínguez; González, 2015, p. 33):

Mientras que la primera se refiere a las estructuras y los exponentes lingüísticos utilizados en los diferentes actos de habla, la segunda se ocupa de aquellos aspectos del uso y la interpretación de las formas lingüísticas que están determinados social y culturalmente, tratando de identificar cuáles son las normas que regulan el comportamiento lingüístico (Escandell Vidal, 2006: 239).

En coherencia con esta delimitación, asumimos la propuesta de Beacco (2003 *apud* Jovanović, 2018), quien distingue cinco componentes de las competencias de carácter cultural: (i) la dimensión accional o sociopragmática ligada a saber hacer en una comunidad poco conocida; (ii) la dimensión etnolingüística que integra los comportamientos comunicativos e inciden en el éxito de la comunicación; (iii) la dimensión relacional involucra las actitudes y los conocimientos socioculturales para

una comunicación intercultural; (iv) la dimensión interpretativa en lo relativo a las formas en las que el usuario otorga sentido a la comunidad ajena con la cual no comparte normas culturales; y (v) la dimensión educativa o intercultural vinculada al aspecto cultural ya sea para movilizar las reacciones de intolerancia o en cambio, hacia la aculturación y la dependencia cultural partiendo de un enfoque reflexivo acerca de las actitudes en el contacto con otras sociedades.

Se reconocen los principios didácticos de carácter flexible del enfoque por competencias orientado a la acción, tales como el desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas; el desarrollo del conocimiento explícito y del conocimiento implícito; la exposición a un *input* comprensible y variado en la lengua meta; la elaboración de oportunidades para la producción (*output*) por medio de tareas comunicativas, es decir, para interactuar (Madrid, 2002) con la finalidad de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural de una segunda lengua o lengua extranjera, y determinan la tarea docente y la autogestión del aprendizaje sobre las bases teóricas del constructivismo, como manifiesta Barriel (2015).

Metodología

Se desarrolla un trabajo de revisión bibliográfica con un enfoque cualitativo de corte exploratorio dentro del paradigma interpretativo, que puntualiza algunos fundamentos teóricos y metodológicos interrelacionados con las nociones de competencia comunicativa intercultural, interacción oral y la programación de unidades didácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera, y su función en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. De este modo, los trabajos ponen énfasis en el potencial de la interacción oral en el proceso para el desarrollo de las distintas competencias (Queraltó, 2005; Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015, 2019; Jette, 2017; Cerezo; Guitart; Korecki, 2019; Rivero; Tardo, 2019; Simón *et al.*, 2021; Acosta; García, 2023).

Reconocemos los aportes de los estudios con enfoque intercultural y pragmático en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras y segundas lenguas,

concretamente en ELE en situación de inmersión lingüística y sociocultural. Estos coinciden en la aplicación de forma flexible de una programación sobre contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos que posibiliten la identificación de las similitudes y divergencias entre el nuevo entorno sociocultural y el de origen, con la intención de mitigar las interferencias o errores pragmáticos durante la comunicación intercultural (Fernández; Villavicencio, 2011; Solís, 2012; Barriel, 2015; Villegas, 2016; Simón *et al.*, 2021; Socorro, 2019; Domínguez; González, 2015; Fernández; Villavicencio; Rivero, 2015; 2019; Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018; González, 2019; Rivero; Tardo, 2019; Villavicencio; Melian, 2019; Simón; Melian, 2021; Simón; Cruz; Domecq, 2022; Medialdea, 2023; Simón; Melian, 2023).

Particularmente, en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, se destacan trabajos como los de Socorro (2019), quien aporta un sistema de conocimientos socioculturales para el nivel avanzado C1 de ELE; por otro lado, Socorro, Villavicencio y Ducass (2018) exponen algunas pautas metodológicas más significativas del diseño curricular de algunas unidades didácticas centradas en la enseñanza de la cultura cubana, siguiendo el anterior sistema de conocimientos socioculturales. Además, Rivero y Tardo (2019) ofrecen la programación de unidades didácticas para el desarrollo de la competencia conversacional en los niveles de referencia A1 y A2. El análisis de las propuestas centradas en el escenario de la Universidad de Oriente revela la significación práctica de contenidos ligados a la realidad cubana para la programación de unidades didácticas, que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Análisis

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas y metodológicas de los trabajos y las orientaciones del MCER (Madrid, 2002) y el PCIC (Madrid, 2006), a modo ilustrativo, presentamos dos unidades didácticas destinadas a aquellos estudiantes que quieren alcanzar el nivel de usuarios competentes (C1) en contexto de inmersión, retomando la programación de contenidos ya presentados en Socorro,

Villavicencio y Ducass (2018). Se describen los objetivos específicos, los contenidos socioculturales, los contenidos pragmáticos-discursivos (funciones y recursos discursivos), la estrategia, los géneros y productos textuales, contenidos léxicos y contenidos gramaticales. Se presta atención a aspectos relevantes de la cultura cubana, tradiciones y costumbres, creencias y valores que delimitan los rasgos identitarios nacionales. Es por ello que el docente deberá tratar estos rasgos que consolidan a Cuba, país latinoamericano y caribeño, con una identidad supranacional. Asimismo, es esencial la explicación de las similitudes y/o diferencias con otros países hispanos, caracterizados por múltiples factores históricos, ideológicos, culturales y lingüísticos (Socorro; Villavicencio; Ducass, 2018).

Para el tratamiento didáctico a cada componente de las unidades, estructuradas en diferentes áreas temáticas, el profesor también puede usar distintos tipos de textos que se inscriban en el marco de lo cotidiano, como son: el texto literario de diversos géneros, el texto cinematográfico, conversacional, periodístico, informativo, entre otros, los que deberán facilitar el desarrollo de las destrezas que indica el MCER para el nivel C1. Conforme estos textos y los contenidos, el docente podrá crear y realizar en la dinámica de la clase una gran variedad de actividades orales y escritas para valorar, interpretar, opinar, reflexionar y comparar nuevas referencias de identidad nacional durante las relaciones de intercambio cultural. El nivel de aplicabilidad de dichas unidades puede valorarse para los niveles inferiores, aunque se reconoce que es preciso adecuarlos en correspondencia con los mismos.

El objetivo general de las unidades didácticas es que los alumnos sean capaces de interactuar con fluidez, espontaneidad, precisión y corrección de forma estratégica tanto oral como escrita acerca de los contenidos socioculturales relacionados con el ámbito hispano. Persigue objetivos no solo de un aprendizaje lingüístico, sino de un aprendizaje contextualizado para desarrollar la perspectiva sociocultural y pragmática de uso de la lengua.

Esto determina centrar la atención del estudiante en la actuación a partir de nuevos conceptos, procedimientos y actitudes que potencian la interacción oral desde el enfoque formativo de la competencia comunicativa intercultural. Las unidades didácticas que se presentan seguidamente se caracterizan por ser

independientes, de manera que, para su implementación, pueden seleccionarse de acuerdo con las necesidades, los intereses y las motivaciones del estudiante, de ahí, su flexibilidad.

Unidad 1. Juventud en contexto
OBJETIVO
Argumentar el punto de vista sobre los comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social de los jóvenes en Cuba.
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones sociales y comportamientos vinculados con actividades de ocio de carácter social de los jóvenes cubanos. • Hábitos socioculturales. La lectura en los jóvenes, el deporte, las fiestas, la forma de vestir, entre otros. • Acontecimientos y fechas para la compra de libros: la Feria del Libro.
CONTENIDOS PRAGMÁTICOS- DISCURSIVOS
Funciones
<ul style="list-style-type: none"> • Dar y pedir información: <i>¿qué cosa?, ¿cómo ves/valoras...?, ¿coincides/con mi afirmación?</i> • Expresar opiniones, actitudes y conocimientos: <i>soy de los/las que, me impresiona que, veo que, según mi apreciación/punto de vista</i> • Expresar gustos, deseos y sentimientos: <i>lo que más feliz me hace es, no soportaría nunca, me importa/interesa, lo importante</i>
Recursos discursivos
<p>Marcadores para organizar la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciadores: <i>para empezar, ante todo, antes que nada, primero que todo...</i> • Distribuidores: <i>para unos, para otros; por un lado, por otro; por una parte, por otra (parte); estos, aquellos...</i> • Ordenadores: <i>en primer lugar, primero, primeramente, en segundo (tercer) lugar...</i> • De transición: <i>por un/otro lado, por una/otra parte, en otro orden de cosas...</i> • Continuativos: <i>pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...</i>
CONTENIDOS LÉXICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de tratamiento más usadas entre los jóvenes: <i>socio, asere, chico/a, mijo/a, compadre/compay</i> • Frases coloquiales referidas al trabajo, al estudio y a acciones ilícitas como el robo: <i>cruzarse de brazos, arrimar el hombro, quemarse las pestañas, no mover (ni) un dedo, tener las manos largas, poner manos a la obra, doblar el lomo, meter la mano...</i>
GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Textos periodísticos de opinión (en periódicos o revistas). • Textos argumentativos (artículos, ensayos). • Textos cinematográficos. • Programas televisivos. • Canciones.
ESTRATEGIA
Caracterizar a los jóvenes cubanos
CONTENIDOS GRAMATICALES
<ul style="list-style-type: none"> • Contraste de los tiempos del pasado de indicativo: pretérito perfecto / pretérito indefinido / pretérito imperfecto / pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo. • Usos de ser y estar. Adjetivos que pueden ir con <i>ser</i> y <i>estar</i>: cambio de significado. <i>Es</i>

- | |
|--|
| <p>alegre. / <i>Está alegre.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de cambio: <i>ponerse, quedarse, hacerse, volverse</i> |
|--|

Cuadro 1: Unidad didáctica 1. Juventud en contexto.

UNIDAD 2. ¿Mi hermano?, el vecino más cercano
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y valorar las relaciones sentimentales familiares y extrafamiliares. • Profundizar en la información sobre los comportamientos y las convenciones entre padres mayores e hijos, amigos y vecinos.
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Conflictos en las relaciones sentimentales familiares, de amistad. • Comportamientos y relaciones paterno-filiales. Vínculos entre hijos y padres u otros familiares mayores. • Convenciones sociales y comportamientos en el trato en las relaciones entre familiares y amigos. El amigo, consejero sentimental. • Actividades en las que los cubanos se reúnen preferentemente con familiares, amigos y vecinos: celebraciones, cumpleaños, fines de año, graduaciones, días significativos. • Relaciones entre vecinos del barrio. Normas de convivencia fraternal en la comunidad santiaguera. La solidaridad entre vecinos. ¿Todos somos iguales? La ostentación.
CONTENIDOS PRAGMÁTICOS- DISCURSIVOS
Funciones
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar: <i>Es / Me parece de buen / mal / pésimo gusto, Me parece de pésimo gusto su comentario.</i> • Expresar opinión: <i>(A mí) me da la sensación / impresión de que. A mi entender / parecer. A mi juicio. En mi modesta / humilde opinión.</i> • Presentar un contraargumento: <i>No te falta razón, pero / sin embargo / ahora bien / por el contrario Yo no digo que (no)..., pero / sin embargo / ahora bien...</i> • Expresar acuerdo/ desacuerdo: <i>Si, yo también, no, yo tampoco, comparto tu idea / postura, coincido en lo (de) que. Acuerdo parcial: (Yo) no digo que..., pero... no coincido contigo + en (lo de) + inf.</i> • Expresar desacuerdo rotundo: <i>Eso sí que no. Eso no tiene ningún sentido. Eso no tiene ni pies ni cabeza</i> • Describir discusiones. • Expresar miedo, ansiedad y preocupación: <i>Me inquieto, Me horroriza, Me da un miedo...</i> • Expresar nerviosismo: <i>Me saca de quicio. Tengo los nervios de punta. Estoy ansioso/a.</i> • Expresar enfado o indignación: <i>¡Maldita sea! Me pongo / Me pone enfermo / de un humor de perros...</i> • Expresar aversión: <i>Me desagrada / Me repugna. Es repugnante / aborrecible / abominable...</i> • Expresar hartazgo: <i>Estoy hasta la coronilla / las narices...</i>
Recursos discursivos
<p>Conectores argumentativos y contraargumentativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justificativos: <i>debido a, a causa de, gracias a, en virtud de, dado que...</i> • Consecutivos: <i>de ahí, pues, así pues, por consiguiente...</i> • Introducción de un argumento contrario: <i>pese a, ahora bien...</i> • Estructuradores de la información: Ordenadores: de inicio: <i>antes que nada, bien.</i> De continuidad: <i>de igual forma / manera / modo.</i> De cierre: <i>a modo de conclusión.</i> • Reformuladores: Explicativos: dicho de otro modo. Resumitivos: en resumidas cuentas, a fin de cuentas, al fin y al cabo, después de todo...

<ul style="list-style-type: none"> • Rectificativos: <i>más bien...</i> • Disgresores: a este respecto, de todas (las) maneras... • Atenuación: el disentimiento en un debate o discusión, la mitigación. Incertidumbre al expresar la opinión divergente: <i>Me parece que te equivocas</i>. El disentimiento como conformidad parcial: <i>yo no digo que eso esté mal, pero yo no lo haría</i>. Enfocar la disconformidad desde el punto de vista impersonal: <i>se podría sugerir que la teoría carece de originalidad</i>. • Fórmulas estereotipadas para mitigar el disentimiento: <i>no quiero interrumpir, pero..., siento tener que molestarte, pero..., en mi modesta opinión..., Puede que me equivoque...</i>
CONTENIDOS LÉXICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con las relaciones paternas filiales y de amistad. • Fórmulas de tratamiento referidas a relaciones extrafamiliares (<i>salvaje, compadre, asere, mijo, brother, nagüe...</i>) • Léxico relacionado con los comportamientos en el vecindario: <i>casa sola, chismoso (a), bretero (a), estar pendiente a la vida ajena...</i> • Expresiones idiomáticas cargadas de afectividad propias de las relaciones sentimentales familiares y extrafamiliares. El insulto. • Gestos culturales emblemáticos, de agresividad y otros (la burla, el manoteo, la sonrisa).
GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Texto conversacional (diálogos de novelas) • Texto cinematográfico • Texto de canción • Documento de video
ESTRATEGIA
Analizar y comentar un video
CONTENIDOS GRAMATICALES
<ul style="list-style-type: none"> • El imperfecto del indicativo. Valores y significado: descriptivo. <i>Ya él lo sabía</i>; de sorpresa: <i>Anda, estabas aquí</i>; de censura: <i>¿Tú no tenías que hacer los deberes?</i> • El imperativo: Valores y significado. Valor condicional: <i>Atrévete a hacerlo y verás (matiz de amenaza)</i>. <i>Aprueba y te compro la bici (promesa)</i> Matiz irónico: <i>¡Mira qué bien!</i> De molestia o irritación: <i>¡Dale!</i> De ruego o petición: <i>Anda... ve tú</i>. • Adverbios relativos e interrogativos y locuciones adverbiales: <i>cómo</i> seguido de <i>que</i>. Valor de sorpresa o reproche: <i>¿Cómo que no vas a comer?</i> • Oraciones subordinadas adverbiales: Causales: nexos y conectores de causalidad: <i>A causa de que, Gracias a que, Por culpa de que</i>. Consecutivas: nexos y conectores consecutivos: <i>pues, así pues, de ahí, de ahí que</i>.

Cuadro 2: Unidad didáctica 2. ¿Mi hermano?, el vecino más cercano.

Reconocemos que la aplicabilidad de los contenidos socioculturales aportados persigue promover acciones didácticas que posibilitan la interrelación de los contenidos léxicos, pragmáticos-discursivos, gramaticales y socioculturales ligados a determinada área temática de cada unidad, con vistas a facilitar la planificación y la ejecución de las actividades de interacción. De este modo, el tratamiento del componente sociocultural a partir de la sistematización de los contenidos

fundamentados en las unidades, se convierte en la vía más idónea para proveer del conocimiento sociocultural necesario en el desarrollo de la interacción oral y las estrategias interculturales, en función de posibilitar la toma de conciencia intercultural en la inmersión lingüística y, por ende, minimizar los malentendidos culturales.

Desde una dimensión sociocultural de la competencia comunicativa intercultural, los contenidos apuntan al desarrollo de las destrezas comunicativas para interactuar de forma estratégica en la lengua española, así como argumentar el punto de vista sobre la temática sociocultural seleccionada en la búsqueda de una interpretación sobre las experiencias de los estudiantes en contextos reales tanto personal como público. Es conveniente estimular un proceso de negociación con los alumnos sobre los tópicos a trabajar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, atendiendo a la socialización de sus necesidades, conocimientos, vivencias e intereses en el entorno cubano.

Se trata de llegar a acuerdos sobre lo conocido o desconocido de la nueva cultura y el comportamiento lingüístico de la comunidad, sobre la base del contacto afectivo y cognitivo, el cuestionamiento y la comparación, a fin de enriquecer el bagaje sociocultural en la lengua española. Por tanto, la implementación de las unidades es fundamental para incentivar la cooperación, la sensibilidad intercultural, la autocrítica, la tolerancia y la autonomía comunicativa en una apropiada dinámica interactiva conversacional en el aula de ELE.

Consideraciones finales

Hemos enfatizado en la necesidad de potenciar la interacción oral para la formación de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del nivel de referencia C1 de ELE, a partir de nuestra experiencia pedagógica en la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente. Como conclusión, se observa que la programación de las unidades didácticas mostradas posibilita la contextualización de aspectos socioculturales para fomentar

la autonomía comunicativa en el estudiante, según las necesidades reales del alumnado en el entorno cubano de inmersión.

Por consiguiente, la implementación de las unidades didácticas concebidas se convierte en una guía posibilitadora de reconocimiento, aprovechamiento y asimilación de un sistema de contenidos culturales vinculados con la realidad cubana, que favorece, además, el desarrollo de las distintas competencias de forma integrada. De esta manera, el alumno de ELE puede operar en función de construir empíricamente los saberes teóricos y las habilidades comunicativas interculturales para comprender, respetar las diferencias, superar los malentendidos y usar determinados recursos lingüísticos que les permitirán un mayor grado de funcionalidad en el entorno personal y público en que se encuentra durante la comunicación intercultural.

Referencias

ACOSTA PADRÓN, R.; HERNÁNDEZ J. A. *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2007.

ACOSTA-ORTEGA, L.; GARCÍA-BALSAS, M. Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, Madrid, v. 17, n. 35, 2023. DOI: 10.26378/rnlael1735549.

ALBELDA MARCO, M.; BRIZ GÓMEZ, A. Teaching Spanish pragmatics through colloquial conversations. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, España, 25, julio-diciembre, 2017. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/25/albelda-briz-colloquial_conversations.pdf. Acceso en: 26 nov. 2023.

BARRIEL GUEVARA, M. T. Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües. *redELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, Madrid, n. 27, 2015. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ab0bf1f2-5b6f-4f98-863d-a06e78c38ac8/2015redele273mariateresabarriel-pdf.pdf>. Acceso en: 26 nov. 2023.

CEREZO HERRERO, E; GUITART ESCUDERO, M. P.; KORECKI RODRIGO, A. I. La expresión e interacción orales en la enseñanza de E/le en Noruega. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Madrid, v. 36, n. 26,

2019, p. 72-97. Disponible en:

<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/302>. Acceso en: 26 nov. 2023.

DOEHLER, S. On the nature and the development of L2 interactional competence. State of art and implications for praxis. *En: SALABERRY, R.; KUNITZ, S. (ed.). Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging Theory and Practice*. London: Routledge, 2019, p. 25-59.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, N.; GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en el aula de ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, León, n.37, p. 23-49, 2015.

ESCANDELL VIDAL, Ma. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1996.

FAILASOFAH, F. *et al.* Culture, language, and multilingual education. *Bordón, Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 74, n. 3, p. 121-137, 2022. DOI: 10.13042/bordon.2022.90900.

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, S. Propuesta de un manual de español para aprendices extranjeros. *En: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, XIII, 2011, Santiago de Cuba. Actas Comunicación Social en el siglo XXI, v. II, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2011. p. 764-767.*

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. Aplicación de técnicas participativas para facilitar la conversación en los cursos de ELE en el contexto de la Universidad de Oriente. *Revista Santiago*, Santiago de Cuba, Monográfico, p. 257-276, 2015. Disponible en: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/4839/4090>. Acceso en: 26 nov. 2023.

FERNÁNDEZ DOMEQ, S.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; RIVERO CRUZ, L. Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *En: SOARES MAIA F. P.; CAUSSE CATHCART, M. (Orgs.). Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*. Foz do Iguazú: Editora Universitaria EDUNILA, Brasil, 2019, p. 57-64.

GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang, 2019.

JETTE, K. La evaluación interaccional en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, Madrid, n. 25, julio-diciembre, 2017. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/25/jette_evaluacion-interaccional.pdf. Acceso: 26 nov. 2023.

JOVANOVIĆ, A. ¿Estandarizar lo diferente? El papel de los estándares de la competencia intercultural en la educación formal. *En: Verba hispánica XXVI*, Editorial Científica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, Eslovenia, 2018, p. 249-263. DOI: 10.4312/vh.26.1.249-265.

MADRID. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso: 26 nov. 2023.

MADRID. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, Instituto Cervantes, 2006.

MEDIALDEA GUERRERO, Alba. Consciencia intercultural y herramientas creativas en contexto de inmersión: el caso de Katie. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, Madrid, v. 17, n. 35, 2023. DOI: 10.26378/rmlael1735547.

OBIS MONNÉ, A. Incidencia de la interacción entre aprendices en el aprendizaje de los marcadores discursivos en el ámbito académico universitario. *RAEL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, Valencia, v. 13, n. 1, p. 133-156, 2014.

OLIVERAS VILASECA, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Universidad de Barcelona-Edinumen, 2000.

PELLICER PALACÍN, M. Vivencias socioculturales e históricas, emociones y competencia intercultural en aulas multilingües. *En: BLECUA, B.; BORREL, S; SIERRA, F. (Eds.) Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas de XVIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 2013, p. 694-702.

QUERALTÓ HERNÁNDEZ, P. Materiales para fomentar la interacción en clase de ELE. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, Centro Virtual Cervantes, 2005, p. 798-805. Disponible en http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/160796.pdf. Acceso en: 26 nov. 2023.

REYES GUERRERO, T. La lingüística antropológica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *En: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, XIII*, 2011, Santiago de Cuba. *Actas Comunicación Social en el siglo XXI*, v. II, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2011. p. 773-776.

RIVERO CRUZ, L.; TARDO FERNÁNDEZ, Y. Aproximación didáctica al desarrollo de

la competencia conversacional en los cursos de español como lengua extranjera. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, Santo Domingo, v.3, n. 1, 2019, p. 49-61. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1>

RODRÍGUEZ MARTÍN, J. R. Mi pasaporte de español adoptivo. Gamificación de los contenidos socioculturales de un curso de ELE en inmersión para adolescentes. *redELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, Madrid, n. 27, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/4773/A/2015>. Acceso en: 26 nov. 2023.

ROMÉU ESCOBAR, A. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007.

ROOT, E.; NGAMPORNCHAI, A. I Came Back as a New Human Being. *Journal Of Studies In International Education*, [S.l.], v. 17, n. 5, p. 513-532, 2013F. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315312468008>.

ROSES NIEVES, L.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; BARRIEL GUEVARA, M. T. Enseñanza y aprendizaje del componente sociocultural con el uso de materiales audiovisuales en la clase de español como lengua extranjera. *En: Nuevos Estudios sobre Comunicación Social*, v. 2. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2017. p. 479-483.

SIMÓN, Y. V. *et al.* En torno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26, p. 1-13, 2021. DOI: 10.18316/recc.v26i2.8684

SIMÓN, Y. V.; MELIAN, I. G. G. Competência fraseológica no ensino do espanhol como língua estrangeira: uma experiência metodológica. *Entretextos*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 113–132, 2021. DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n2p113

SIMÓN, Y. V.; CRUZ, L. R.; DOMECCQ, S. F. Propuesta de técnica participativa para la práctica de la interacción oral en español como lengua extranjera. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7365>. Acceso en: 26 nov. 2023.

SIMÓN, Y. V.; MELIAN, I. G. G. Actividades comunicativas para trabajar con películas cubanas: Una experiencia en el aula de Español como Lengua Extranjera. *EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. 00, e023010, 2023. DOI: 10.29051/elv9i00.17761

SOCORRO CASTILLO, M. V.; VILLAVICENCIO; DUCASS ORUE, D. Aproximación a la cultura cubana desde una programación de unidades didácticas para el nivel C1

de ELE. *En*: VILLAVICENCIO SIMÓN, Y; RIVERO CRUZ, L. (Coords.). *La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero*. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2018, p. 66-79.

SOCORRO CASTILLO, M. V. El sistema de conocimientos socioculturales: un recurso didáctico para los estudiantes de español (Lengua Extranjera). *En*: SOARES MAIA, F. P.; CAUSSE CATHCART, M. (Orgs.). *Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*. Foz do Iguazú: Editora Universitaria EDUNILA, 2019, p. 33-39.

SOLÍS, L. C. La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Madrid, v. 11, 2012. Disponible en: https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf. Acceso en: 26 nov. 2023.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y; RIVERO CRUZ, L; FERNÁNDEZ DOMEQ, S. Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la competencia sociocultural en las clases de ELE. *En*: VILLAVICENCIO SIMÓN, Y; RIVERO CRUZ, L. (Coords.). *La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero*. Santiago de Cuba: Ediciones UO. 2018, p. 32-47.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. V; GRAJALES MELIAN, I. G. Una visión didáctica de las yerberías como tipo de mercado en Cuba desde la enseñanza del español como lengua extranjera. *ISLAS*, Villa Clara, v. 61, n. 193, p. 50-62, 2019. Disponible en: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1102>. Acceso en: 26 nov. 2023.

VILLEGAS PAREDES, G. La pragmática intercultural y la relevancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE. *Lenguaje y Textos*, Valencia, n. 44, p. 73-82. DOI: 10.4995/lyt.2016.6949

Presentado en: 11 mar. 2024

Acepto en: 04 abr. 2024.

Publicado en: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Beatriz Greci

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi


Revisora de língua espanhola: Beatriz Greci e Laura Marques Sobrinho

Para uma filosofia do ato responsável: considerações sobre singularidade, tom emotivo-volitivo e dever

Toward a philosophy of the act: considerations about singularity, emotive-volitive tone, and duty

Hacia una filosofía del acto ético: consideraciones sobre singularidad, tono afectivo-volitivo y deber

Verônica Franciele Seidel¹

 0000-0001-6643-2154

RESUMO: *Para uma filosofia do ato responsável* constitui uma obra extremamente densa quanto aos conceitos e às reflexões que propõe. Além disso, funciona como o esboço de um amplo projeto filosófico, antevendo os caminhos trilhados por Bakhtin e o Círculo em seus escritos ulteriores. Entendemos tratar-se, assim, de uma obra que apresenta um cunho marcadamente filosófico, o que pode exigir um esforço de leitura distinto do requerido pelas demais. Tendo isso em vista, acreditamos ser necessário empreender um percurso de leitura capaz de conceder uma visão holística acerca dessa obra, baseada, sobretudo, na análise de conceitos-chave que a integram – singularidade, dever e linguagem – e indicando alguns indícios da correlação com questões abordadas na produção posterior bakhtiniana, a exemplo das noções de enunciado, alteridade e dialogismo. Para isso, propomos uma leitura dessa produção inicial do Círculo, baseada tanto na própria obra bakhtiniana quanto nas proposições de alguns dos principais pensadores que discutiram tal produção, tais como: Sobral, Amorim e Bubnova. Em nossa perspectiva, *Para uma filosofia do ato responsável* instaura uma relação estreita entre singularidade, tom emotivo-volitivo e dever. Tais conceitos, acreditamos, continuam integrando as obras futuras de Bakhtin e do Círculo, ainda que sob outras denominações.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Bakhtin; *Para uma filosofia do ato responsável*; singularidade.

ABSTRACT: *Toward a philosophy of the act* constitutes an extremely dense work regarding the concepts and reflections it proposes. In addition, it functions as the outline of a broad philosophical project, foreseeing the paths trodden by Bakhtin and the Circle in their later writings. We understand that it is, therefore, a work that has a markedly philosophical character, which may require a different reading effort from the one required by others. Given this, we believe it is necessary to undertake a reading path capable of granting a holistic view of this work, based mainly on the analysis of key concepts that integrate it – singularity, duty, and language – and enunciating some indications of the correlation with issues addressed in

¹ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora substituta no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: veronicaseidel@gmail.com.

the later Bakhtinian production, such as the concepts of utterance, alterity, and dialogism. For this, we propose a reading of this initial production of the Circle, based both on the Bakhtinian work itself and on the propositions of some of the main thinkers who discussed that production, such as Sobral, Amorim, and Bubnova. In our perspective, *Toward a philosophy of the act* establishes a close relationship between singularity, emotive-volitive tone, and duty. Such concepts, we believe, continue to integrate the future works of Bakhtin and the Circle, even under other denominations.

KEYWORDS: Bakhtin Circle; *Toward a philosophy of the act*; singularity.

RESUMEN: *Hacia una filosofía del acto ético* constituye una obra sumamente densa en cuanto a los conceptos y reflexiones que propone. Además, funciona como el esbozo de un amplio proyecto filosófico, previendo los caminos recorridos por Bajtín y el Círculo en sus escritos posteriores. Entendemos que se trata, por tanto, de una obra que tiene un carácter marcadamente filosófico, que puede requerir un esfuerzo de lectura diferente al que requieren las demás. En este sentido, creemos necesario emprender un camino de lectura capaz de otorgar una visión holística de esta obra, a partir, sobre todo, del análisis de los conceptos claves que la integran – singularidad, deber y lenguaje – y señalar algunas indicaciones de la correlación con cuestiones abordadas en la producción bakhtiniana posterior, como las nociones de enunciación, alteridad y dialogismo. Para ello, proponemos una lectura de esta producción inicial de Círculo, basada tanto en la obra del propio Bajtín como en las proposiciones de algunos de los principales pensadores que discutieron dicha producción, como Sobral, Amorim y Bubnova. En nuestra perspectiva, *Hacia una filosofía del acto ético* establece una estrecha relación entre singularidad, tono afectivo-volitivo y deber. Tales conceptos, creemos, continúan integrando los trabajos futuros de Bajtín y el Círculo, incluso bajo otras denominaciones.

PALABRAS CLAVE: Círculo de Bajtín; *Hacia una filosofía del acto ético*; unicidad.

Introdução

Publicada incompleta, uma vez que estão ausentes as oito primeiras páginas, e com título atribuído pelos editores, *Para uma filosofia do ato responsável* constitui uma obra extremamente densa quanto aos conceitos e às reflexões que propõe. Na perspectiva de Brait (2009, p. 27-28), é

[...] certamente o texto mais difícil do conjunto, não apenas por não ter sido finalizado pelo autor, mas justamente por trazer as bases filosóficas do pensamento bakhtiniano. Lá estão as noções de evento, de ato, de acontecimento, aspectos que sem dúvida podem ser reconhecidos pelos que leram as obras posteriores e que, talvez por isso, podem compreender de onde partem as idéias, qual é o núcleo gerador do conjunto que identificamos como “pensamento bakhtiniano”.

Ao encontro disso, Fiorin (2011, p. 207) afirma que tal texto “[...] é um esboço

de um vasto projeto filosófico e, de certa forma, explica os caminhos trilhados por Bakhtin ao longo de sua obra”. Entendemos tratar-se, assim, de uma obra que – diferentemente das posteriores, marcadas por análises e reflexões voltadas, sobretudo, a questões culturais, linguísticas e literárias – apresenta um cunho marcadamente filosófico, o que, por si só, pode exigir um esforço de leitura distinto do requerido pelas demais.

Além disso, uma característica da forma de organização das proposições nela contidas pode contribuir para requerer um movimento de interpretação próprio:

Parece que Bakhtin está sempre dizendo a mesma coisa com palavras ligeiramente diferentes. Essa impressão é e não é verdadeira. Ele avança por repetições, isto é, voltando sempre ao cerne do raciocínio e à tese central. Mas, a cada retomada, é como se esse cerne se ampliasse, ganhasse novas consequências, abrangesse novas esferas e, assim, ampliasse sua significação. Cabe lembrar de que se trata de um manuscrito e que, antes de mais nada, Bakhtin escrevia para ele mesmo. Podemos imaginar que se trata de uma escrita construtora do próprio pensar em que, a cada passo, o autor descobre junto com o eventual leitor aonde quer chegar ou aonde pode chegar seu pensamento. A repetição da tese central permite também testá-la nos diferentes pontos do percurso. Esse estilo exige do leitor uma atenção redobrada, pois, ao reconhecer aquilo que já foi dito, tende-se a deixar passar o elemento novo e a perder-se assim uma importante ressonância do texto. Porque é assim que o avanço de seu pensamento se faz: por novas ressonâncias de uma mesma ideia (Amorim, 2009, p. 21).

Tendo isso em vista, acreditamos ser necessário empreender um percurso de leitura capaz de conceder uma visão holística acerca dessa obra, indicando alguns indícios da correlação com questões abordadas na produção posterior de Bakhtin e do Círculo. Para isso, propomos uma apresentação desse escrito inicial, baseada tanto na própria obra bakhtiniana quanto nas proposições de alguns dos principais pensadores que se dedicaram a discutir tal obra, como Sobral, Amorim e Bubnova.

Uma proposta de leitura da obra primeira de Bakhtin

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, ao tratar do estudo do ato responsável, Bakhtin (2010a) afirma que é possível considerar apenas o conteúdo desse ato, isto é, o juízo de validade universal a respeito desse ato, sem levar em

conta seu aspecto histórico-individual – o autor, o tempo, as circunstâncias e a unidade moral de quem age – ou, ainda, levar em consideração apenas o ato como momento irrepitível, na historicidade concreta de sua realização e de seu acontecimento. Entretanto, para o estudioso russo, somente a junção dessas duas percepções possibilitaria compreender a valoração desse ato e, por conseguinte, o dever de realizá-lo ou não.

Dessa maneira, a validade teórica de um juízo não é suficiente para que ele seja imperativo do pensamento. Assim, por mais que um juízo seja verdadeiro e válido teoricamente, isso não significa que ele determinará, por si só, o dever de alguém em relação a qualquer instância possível (Bakhtin, 2010a). Ao propor tal formulação, percebemos um diálogo direto com Immanuel Kant (Sobral, 2008a), para quem há princípios morais universais que guiam o agir – cerne da noção kantiana denominada *imperativo categórico* (Kant, 2021).

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010a, p. 46) menciona que:

Afirmar o juízo como verdadeiro é relacioná-lo a uma certa unidade teórica, unidade que não é, de modo algum, a unidade histórica singular de minha vida. [...] De fato, o dever se revela apenas na correlação da verdade (válida em si mesma) com a ação cognitiva real de cada um de nós, e tal momento de correlação é historicamente um momento único, é sempre um ato individual, que não afeta em nada a validade teórica objetiva do juízo – é um ato que é avaliável e imputável no contexto da vida real única de um sujeito. Para o dever não é suficiente apenas a veracidade, é necessário o ato de resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação de reconhecimento da veracidade do dever.

O autor explicita também que, enquanto a validade advém do interior de um domínio, como o científico, por exemplo, o dever origina-se na unidade da vida dos sujeitos. Por isso, “Não existem normas morais determinadas e válidas em si” (Bakhtin, 2010a, p. 48): o dever é instaurado durante o agir-ato dos seres, constituindo, por conseguinte, um evento irrepitível, já que tanto o ser quanto o contexto em que se situa são únicos. Trata-se, tal como entende Bubnova (2013), de uma espécie de impulso que, mediante cada ato concreto, vincula o sujeito ao mundo e, acima de tudo, à sua relação com o outro.

Esse entendimento origina em Bakhtin (2010a, p. 58) o objetivo de “[...] reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio

destas, mas ao existir como evento moral”, já que as proposições da filosofia moderna não eram capazes de “[...] determinar o ato e o mundo no qual este ato real e responsabilmente se realiza uma e somente uma vez” (BAKHTIN, 2010a, p. 67). É justamente um esboço dessa recondução que o autor propõe em seu projeto-guia, intitulado *Para uma filosofia do ato responsável*.

Na perspectiva bakhtiniana, o dever é uma categoria do ato individual, da singularidade do ato para quem o executa e de seu caráter histórico. Assim, no ato, ocorre a transformação de uma possibilidade na singularidade da escolha do sujeito, tratando-se, portanto, da assunção de uma verdade: é nesse momento que o sujeito aceita para si, tomando como verdadeiro, algum princípio, que se torna para ele um dever. Conforme afirma Sobral (2009), no empreendimento bakhtiniano, os princípios morais gerais no ato adquirem um sentido contextual específico centrado nos sujeitos aí envolvidos. Bakhtin (2010a, p. 83, grifo nosso) afirma, então:

Tenho para mim que a linguagem seja muito mais adaptada para exprimir exatamente esta verdade do que para relevar o aspecto lógico abstrato na sua pureza. Na sua pureza, o que é abstrato, é verdadeiramente inefável: cada expressão é muito concreta para o sentido puro, e deforma e ofusca sua validade e a pureza do sentido em si. Por isto no pensamento abstrato não pegamos nunca uma expressão em toda a sua completude.

A partir dessa asserção, podemos entrever a associação da linguagem com aquilo que é concreto, ou seja, que é realizado por um ser único em determinado tempo-espaco também singular. A linguagem, já nessa circunstância inaugural, figura, no pensamento bakhtiniano, como próxima da concretude da vida e distante da abstração teórica. Na produção posterior de Bakhtin e do Círculo, a exemplo das obras de Volóchinov (2017, 2019), percebemos que essa concepção ganha uma força cada vez maior, a tal ponto que vida e linguagem, nas palavras do próprio Bakhtin (2010b, p. 348), integram uma à outra: “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”.

Entretanto, em seu projeto-guia, ainda que Bakhtin já aponte tal conexão entre o ato como integrante do existir-evento e a linguagem, afirmando que esta

pode ser responsabilmente significativa, ele sinaliza a dificuldade de uma total adequação da linguagem para expressar esse ato: “Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepitível e singular do ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance” (Bakhtin, 2010a, p. 84). Nesse momento, podemos notar que a linguagem participa do ato responsável, pois constitui uma forma de apreensão do mundo e, igualmente, de expressão dessa apreensão – trata-se de uma formulação sobre a potência de dizer da linguagem e sobre a limitação desta em expressar o ato (Amorim, 2009), ainda que, conforme bem observa Faraco (2010), em *Para uma filosofia do ato responsável*, a linguagem ocupe um lugar pequeno, lugar esse que será expandido na produção futura de Bakhtin e do Círculo.

A linguagem, nessa obra primeira, aparece como detentora de um tom emotivo-volitivo, isto é, de uma entonação que expressa uma valoração sobre aquilo com que interagimos no mundo (sejam nossos interlocutores, outros seres vivos ou objetos do universo material), de forma que essa interação, ao mesmo tempo em que faz referência a algo, expressa a seu respeito uma atitude avaliativa. Lembramos que a linguagem de que trata o autor é a que ele denomina *palavra viva* – a palavra que está em uso efetivamente pelo falante, também nomeada *signo ideológico* (Volóchinov, 2017) – e não a palavra que está no dicionário, também denominada *signo linguístico*, que contém o sentido possível do termo, sendo indiferente ao seu valor real e afirmado pelo sujeito (Bakhtin, 2016).

O pensador russo menciona, também, que algo só pode ser experimentado de forma verdadeira e ativa em tom emotivo-volitivo, isto é, em ligação essencial com a valoração efetiva. Nesse experimentar, a verdade em si, aquela teoricamente válida, deve tornar-se verdade para o ser, sendo isso que determina e ocasiona o dever: “Toda consciência viva encontra os valores culturais como já dados a ela, e toda a sua atividade se resume a reconhecer a sua validade para si” (Bakhtin, 2010a, p. 89). Tal asserção, em nosso entendimento, pode ser correlacionada a uma formulação realizada posteriormente pelo Círculo – a noção de que o signo ideológico, quando chega a nós, já possui um sentido, um valor histórico

determinado pelos usos feitos dele até então (Volóchinov, 2019). Todavia, cabe a nós instaurarmos o valor que esse signo assumirá ao ser enunciado no momento singular em que nos encontramos, e esse valor depende justamente daquilo que reconhecemos como verdade.

O tom emotivo-volitivo consiste, assim, em uma espécie de orientação imperativa da consciência, constituindo, como menciona Amorim (2009, p. 36), uma “[...] marca de valor que se contrapõe a outros valores que se afirmam em um dado contexto”. Esse tom – ou seja, a maneira como avaliamos e valoramos aquilo ao nosso redor – pode ser entendido, na perspectiva dialógica da linguagem, como uma disposição ativamente responsável em relação ao contexto da vida real, unitária e singular do ser, penetrando em tudo o que é realmente vivido e buscando expressar a verdade do momento (Bakhtin, 2010a). Trata-se, portanto, de uma singularidade que integra uma totalidade completamente irrepitível, e é o reconhecimento dessa singularidade pelo ser que origina nele uma consciência responsável:

Na base da unidade de uma consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular [...]; aqui está a origem do ato e de todas as categorias do dever concreto, singular e irrevogável [...] *tenho a obrigação de dizer esta palavra*, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (Bakhtin, 2010a, p. 96, grifo nosso).

A partir dessa assertiva, compreendemos que o não álibi no existir – ou seja, a impossibilidade de não agir a partir do lugar único que ocupa cada sujeito – está na base do dever concreto, já que o reconhecimento da participação do ser no existir constitui o alicerce real e efetivo da vida e do ato do ser. O dever e a impossibilidade de não ser (isto é, de não existir) são dados, tal como explicita Amorim (2009), pela posição que o sujeito ocupa em determinado contexto da vida real e concreta, já que não possui justificativa para não fazer aquilo cujas condições de possibilidade advêm

de sua singularidade. O não álibi é, conseqüentemente, conforme expressa o próprio Bakhtin (2010a, p. 99, grifo nosso), o “[...] fundamento da vida como ato, porque *ser realmente na vida significa agir*”. E aqui está o cerne daquilo que tal afirmativa nos permite defender: a ideia de que viver é agir e de que, como a linguagem permeia todos os atos do ser humano (Bakhtin, 2016), é por seu intermédio que aceitamos certo valor como verdadeiro, assumindo-o e efetuando nosso dever, isto é, agindo como seres eticamente responsáveis.

O Círculo e Bakhtin entendem, nessa perspectiva, que é via linguagem que temos acesso ao mundo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2019) e que por meio dela somos falados: nossa primeira imagem sobre nós mesmos, inclusive, advém da fala de nossos pais, definindo-nos e falando por nós. Essas palavras ouvidas, como menciona Bubnova (2013, p. 15, grifo do autor), “[...] são as primeiras *valorações* que recebemos”. A partir disso, aprendemos a nos comunicar com os outros pela linguagem, adquirindo, juntamente com as palavras, uma série de valores sobre o mundo.

Não é possível, desse ponto de vista, acessar o mundo diretamente, observando seus elementos como uma concretude isenta de valorações. Faz-se necessário, assim, um ato de resposta do sujeito em relação àquilo com que se depara, isto é, uma percepção e ação imbuída de um tom emotivo-volitivo, resposta essa sempre mediada pela linguagem. Isso significa que viver inevitavelmente está associado a uma resposta (Faraco, 2010), a uma posição ativa, e tal concepção pode ser relacionada com um conceito que o Círculo formulará mais tarde: o de enunciado.

Para a teoria dialógica da linguagem, o enunciado é percebido como a unidade real da comunicação, já que a língua é aprendida por meio de enunciados concretos proferidos por aqueles que nos rodeiam em situações reais de comunicação, de modo que a “[...] experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2016, p. 54). Alguém, ao construir seu enunciado, invariavelmente evoca parte de tudo aquilo que já foi dito sobre o objeto em questão e de tudo aquilo que ainda será dito, estabelecendo, desse modo, uma

relação de diálogo com outros enunciados anteriores e suscitando em seu interlocutor, aquele a quem o enunciado se destina, uma resposta, ou seja, uma posição ativa frente àquilo que foi dito (Bakhtin, 2016). Assim sendo, um enunciado, além de suscitar uma resposta, é ele mesmo uma resposta a outros enunciados precedentes (Delanoy; Gonçalves; Barbosa, 2016), constituindo uma espécie de elo entre os diferentes discursos.

Cada enunciado é definido, desse modo, pela alternância dos falantes; por sua conclusibilidade específica, que consiste na possibilidade de ser respondido; e pela relação valorativa do falante com o conteúdo do enunciado. Desse modo, o interlocutor, quando compreende o que o locutor diz, ocupa uma posição responsiva: concorda, discorda, nega, argumenta, desconfia e assim por diante. E essa posição responsiva pode se concretizar das mais diversas maneiras, por meio de uma resposta verbal ou silenciosa, que pode ocorrer tanto naquele momento quanto em uma ocasião posterior (Bakhtin, 2016). Independentemente da forma como acontece, essa resposta constitui o instante preciso em que o ser assume para si certa verdade, seja concordando ou discordando do que foi posto, e enuncia com um tom emotivo-volitivo algo acerca do que está sendo a ele apresentado, o que implica inevitavelmente valorar e, portanto, agir no mundo a partir de determinado ponto de vista.

As inúmeras possibilidades existentes de valoração podem tornar-se realidade somente no ato fundado sobre o reconhecimento da participação singular do ser. Podemos afirmar, então, que a passagem de uma potencialidade a uma realidade singular ocorre por meio da linguagem, no momento que o ser assume certa atitude emotivo-volitiva:

O aspecto abstrato do sentido, sem correspondência com a real-inelutável singularidade, tem o mesmo valor de um projeto; é uma espécie de rascunho de uma realização possível [...]. O existir, isolado do centro emotivo-volitivo único da responsabilidade, é somente um esboço ou um rascunho, uma variante possível, não reconhecida do existir singular (Bakhtin, 2010a, p. 101).

Nesse sentido, o autor defende em seu projeto-guia que o objeto da filosofia moral consiste precisamente no mundo em que o ato se orienta, isto é, no mundo

em que o ser concretiza sua participação singular no existir, afirmando, ainda, que é essa arquitetônica real do mundo vivido do ato que a filosofia moral deve descrever. Esse mundo do ato, dessa perspectiva, tem como momentos fundamentais o *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e o *eu-para-o-outro*, sendo justamente ao redor desses pontos arquitetônicos fundamentais do ato que os valores da vida real (assumidos pelo ser) e da cultura (válidos enquanto construção teórica) se dispõem (Bakhtin, 2010a). Isso significa que,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (Bakhtin, 2010c, p. 21).

Nessa configuração, o ser é concebido como integrante de uma arquitetônica, a qual possibilita a construção de sua identidade a partir de um permanente diálogo com o outro – diálogo esse que ocorre por intermédio da linguagem (Bakhtin, 2010c). Tal concepção propõe, assim, “[...] um sujeito que, sendo um *eu para-si*, condição de formação da identidade subjetiva, é também, um *eu-para-o-outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido: só me torno eu entre outros eus” (Sobral, 2009, p. 123, grifo do autor), de modo que o sentido se estabelece mediante a diferença, isto é, a não coincidência com o outro e com o lugar que este ocupa. Tais asserções antecipam dois outros pilares da teoria de Bakhtin e do Círculo, que mais tarde adquirem, inclusive, papel de condição da linguagem e da própria existência do sujeito (Volóchinov, 2019): o dialogismo e a alteridade.

O dialogismo advém da noção de que a linguagem se estabelece a partir do diálogo, isto é, da interação entre sujeitos. Assim, todo enunciado consiste em um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo, envolvendo no mínimo dois interlocutores. A alteridade, por sua vez, origina-se da percepção de que a existência do eu é possibilitada pela existência do outro. Conforme Bakhtin (2010a), a

constituição da identidade requer um reconhecimento de si pelo outro, posto que é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições.

Na abordagem bakhtiniana, o valor de um objeto é condicionado pelo lugar único que ocupa na arquitetônica concreta do evento, ou seja, pela perspectiva do lugar singular do sujeito participante. Por essa razão, conforme propõe Bakhtin (2010a, p. 119),

Expressões como “alto”, “baixo”, “abaixo”, “finalmente”, “tarde”, “ainda”, “já”, “é necessário”, “deve-se”, “mais além”, “mais próximo”, etc. não somente assumem o conteúdo-sentido no qual fazem pensar – isto é somente o conteúdo-sentido possível – mas adquirem um valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado a partir do lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento.

Tal percepção sobre a linguagem, que concebe alguns signos como especialmente valorados pelo ser – inicialmente similar ao que propunha Émile Benveniste com a categoria de dêiticos² –, posteriormente tem essa valoração especial, que depende do sujeito e do espaço-tempo de enunciação, estendida a todas as palavras: “Toda palavra, falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliador* [...] *uma mesma palavra*, quando dita por pessoas de diferentes classes refletirá também diferentes olhares, expressará diferentes pontos de vista, mostrará diferentes relações com a mesma realidade” (Volóchinov, 2019, p. 316, grifo do autor).

Assim, podemos afirmar que o enunciado consiste em uma escolha, na qual se reconhece determinado valor em determinado tempo-espaço, sempre pautada no diálogo com o outro, em resposta à arquitetônica da qual fazemos parte. Na percepção de Brandist (2004), por exemplo, o enunciado pode não se configurar como um ato de juízo estritamente concebido, mas constitui sempre um ato de juízo em um sentido mais amplo, já que percebe objetivamente os valores válidos em um evento. Como mencionam o próprio Bakhtin (2009, 2016) e outros integrantes do

² Benveniste (2006) define os dêiticos como signos vazios que ganham plenitude e significado apenas no ato de enunciação, quando são assumidos pelos indivíduos. Dessa forma, tais signos possuem natureza diferente da de outros signos, que são plenos. Os dêiticos, na proposição benvenistiana, seriam de três tipos: referentes às categorias de pessoa (eu, tu e ele), de espaço (aqui, lá etc.) e de tempo (ontem, hoje, amanhã etc.).

Círculo (Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017, 2019) em suas produções ulteriores, a linguagem é condição *sine qua non* da existência humana, pois é ela que nos constitui enquanto sujeitos e é por seu intermédio que falamos e somos falados. Esse diálogo inconcluso que é a vida exige um posicionamento, um agir responsável, pois não há alibi para a existência, a não ser a morte (Bakhtin, 2010a, 2010b).

Somos, portanto, impelidos a participar desse diálogo, assumindo certas verdades e refutando outras, concordando, negando, pedindo, ordenando etc. Além disso, a linguagem permeia todas as esferas de nossa vida, a tal ponto que inclusive nossa consciência, da perspectiva de Bakhtin e do Círculo, depende da linguagem para formar-se e manifestar-se (Volóchinov, 2019), pois, ao mesmo tempo em que necessita do mundo para se constituir, constrói esse mundo, o que ocorre sempre a partir de dada posição do sujeito (Sobral, 2008b). O sujeito formulado pela teoria bakhtiniana é, portanto, constituído pelo outro e constituinte desse outro: toda interação figura de algum modo como um ato ético, provocando uma mudança, ainda que mínima, na estrutura do mundo (Bubnova, 2013).

Percebemos, assim, que o ser se constitui enquanto sujeito ao agir e que, do interior de sua participação, cada tempo e cada espaço adquirem uma consistência de ordem valorativa. Nesse sentido,

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. Um mesmo objeto, idêntico por conteúdo, é um momento do existir que apresenta um aspecto valorativo diferente, quando correlacionado comigo ou com o outro; e o mundo inteiro, conteudisticamente uno, correlacionado comigo e com o outro, é permeado de um tom emotivo-volitivo diferente (Bakhtin, 2010a, p. 142).

Portanto, a singularidade emotivo-volitiva do sujeito, ou seja, o fato de reconhecer a si mesmo como insubstituível e valorar o mundo a partir desse lugar também único, é justamente o que inaugura um dever concreto, fazendo com que cada manifestação sua – sentimentos, desejos, estados de ânimo e pensamentos – seja transformada em um ato ativamente responsável, pautado em seus valores, os

quais se estabelecem a partir da relação com o outro (Bakhtin, 2010a). A singularidade é, desse modo, como menciona Amorim (2009), da ordem do dever – dever do sujeito de ocupar seu lugar único.

Diante disso, Bakhtin (2010a) afirma, então, que o dever concreto é um dever arquitetônico – já que se trata de realizar o próprio lugar único no evento também único do existir – e que esse dever, situado no âmbito da ética, é determinado antes de tudo como oposição valorativa entre o eu e o outro. Isso significa que existem dois centros de valores – o que pertence ao eu e o que pertence ao outro – em torno dos quais a ação responsável se organiza. Como explicita Bubnova (2013, p. 11, grifo do autor), “Ao ato ético é inerente um *dever ser*, intuitivo e internamente imperativo: uma espécie de saber, em qualquer circunstância, qual é a opção correta para atuar. Atuar eticamente é atuar para o outro”. Ademais, Bakhtin (2010a) esclarece que tal oposição se completa em cada ato moral, mas que a ética teórica não possui uma forma adequada para expressá-la, motivo pelo qual seu intento consiste em descrever a concreta inter-relação arquitetônica, o que até então não havia sido feito cientificamente a partir de uma reflexão minuciosa.

Considerações finais

Notamos, a partir do exposto, que *Para uma filosofia do ato responsável* instaura uma relação estreita entre singularidade, tom emotivo-volitivo (o qual é expresso por meio da linguagem) e dever. Tais conceitos, acreditamos, continuam integrando as obras futuras de Bakhtin e do seu Círculo, ainda que sob outras denominações. Observamos, dessa maneira, alguns elementos que trazem à tona questões profícuas de pesquisa, associadas, sobretudo, à relação entre esses conceitos e a linguagem.

Acreditamos, desse modo – diferentemente de Faraco (2010), que se inclina a crer que Bakhtin tenha abandonado seu projeto de uma filosofia moral por perceber que era impossível realizá-lo –, que esse projeto-guia se completa apenas quando e porque à linguagem é atribuída posição de relevo. É nesse momento que tal projeto se realiza, concedendo à linguagem uma dimensão ética. Assim, compreendemos

que as obras posteriores de Bakhtin e do Círculo se centram na linguagem e nos valores que esta expressa. É só nesse período subsequente que a linguagem parece ter seu papel definido nas obras desse pensadores: seja tratando da literatura, da cultura ou da relações languageiras de forma direta, a linguagem constitui parte obrigatória e crucial do pensamento proposto por Bakhtin e o Círculo, pois é por seu intermédio – já que a linguagem medeia todas as relações do ser humano com o mundo – que nos comunicamos, nos posicionamos e nos constituímos enquanto sujeitos.

Sob tal perspectiva, é nesse momento que Bakhtin e seu Círculo conseguem efetuar o estudo pretendido e expresso na obra primeira, pois percebem a linguagem como constituinte dessa forma de ação genuína, posto que ela permeia todos os atos e pensamentos humanos, mas, acima de tudo, nossa própria constituição enquanto sujeitos que percebem e avaliam o mundo e tudo que há nele a partir de determinado tom emotivo-volitivo, valorando e relacionando-se com o outro por meio da linguagem. Viver implica, assim, tomar posição a cada momento, assumindo para si determinados valores e negando outros, tomada de posição essa que sempre ocorre, segundo a percepção do Círculo e de Bakhtin, via linguagem. Entendemos, desse modo, que esta é parte crucial do dever concreto, do não álibi no existir e do agir responsabilmente a partir de um tempo-espaco único e singular, o que nos permite inferir a existência de uma estreita relação entre singularidade, ética e linguagem.

Referências

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b. p. 337-357.

BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c. p. 21-90.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin*: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDIST, Craig. Law and the genres of discourse: the Bakhtin Circle's. In: BOSTAD, Finn et al. *Bakhtinian perspectives on language and culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2004. p. 23-45.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173>. Acesso em: 20 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.55173>.

DELANOY, Cláudio Primo; GONÇALVES, Tamiris Machado; BARBOSA, Vanessa Fonseca. Construção valorativa de fatos sociais: a multiplicidade de discursos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 127-135, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21689>. Acesso em: 19 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.1.21689>.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FIORIN, José Luiz. Resenha de *Para uma filosofia do ato responsável*. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 205-209, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4889>. Acesso em: 23 nov. 2023.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2021.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

SOBRAL, Adail. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum*: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, 2008a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092>. Acesso em: 12 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2008v11n1p219>.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-36.

SEIDEL, V. F.

Para uma filosofia do ato responsável: considerações sobre singularidade, tom emotivo-volitivo e dever

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, São Paulo, 2009, v. 3, n. 1, p. 121-126. Disponível em: <https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

Recebido em: 04 mar. 2024.

Aprovado em: 20 abr. 2024.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisores de língua portuguesa: Verônica Franciele Seidel e William Messias Pereira Secco

Revisores de língua inglesa: Angélica Beatriz Halcsik e Gabrieli Rombaldi

Revisores de língua espanhola: Paula Maria Salem Carpio; Beatriz Grenci e Laura Marques Sobrinho



Circunstâncias bíblicas de produção da “Via-Sacra” da igreja Rainha dos Apóstolos em Londrina: uma abordagem genético-estilística


Biblical circumstances of the production of the “Way of the Cross” at the Rainha dos Apóstolos church in Londrina: a genetic-stylistic approach

Circunstancias bíblicas de la realización del “Vía Crucis” en la iglesia Rainha dos Apóstolos, en Londrina: un enfoque genético-estilístico

Bruno Athila Nascimento Silva¹

 0009-0006-4622-3148

Edina Regina Pugas Panichi²

 0000-0002-3887-7946

RESUMO: Neste artigo, apresentamos os resultados de uma investigação realizada nos quadros em madeira da Via Sacra da igreja Rainha dos Apóstolos, em Londrina, Paraná, averiguando as expressões artísticas e linguísticas das obras. Em outros termos, expomos um recorte da análise da história e do eco entre texto bíblico e reprodução artística de uma dessas telas, moldadas em um processo criativo de forte apelo visual e artístico. Em vista disso, foi necessário um estudo preciso e abrangente para trazer à luz todo o seu movimento criador, fundamentando-se na Crítica Genética e na Estilística. A obra artística da Via Sacra é depreendida dos livros dos evangelhos da Bíblia e da tradição apócrifa. Aquilo que é recortado pelo artista será analisado na sua capacidade criadora ao fazer surgir, do cinzel, toda a inspiração com base nos textos sagrados da tradição religiosa, atrelado ao fato de sua arte adornar uma igreja em uma região marcada pela imigração, numa demonstração de trabalho, fé, recomeço e construção. Logo, demonstramos um processo criador feito de arte e história, bem como a transmutação do texto bíblico nos quadros da Via Sacra.

PALAVRAS-CHAVE: Igreja; Crítica Genética; Transmutação.

ABSTRACT: In this article, we present the results of an investigation carried out on the wooden paintings of the Way of the Cross in the Rainha dos Apóstolos church in Londrina, Paraná, looking at the artistic and linguistic expressions of the works. In other words, we provide an analysis of the history and echo between the biblical text and the artistic

¹ Mestre em Estudos Bíblicos [Teologia Bíblica pela PUG de Roma/IT]. Doutorando em Estudos da Linguagem da UEL. E-mail: brunoniscart@gmail.com

² Doutora em Letras, com Pós-doutorado em Teoria/Crítica Literária. Docente Sênior do Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem da UEL. E-mail: edinapanichi@sercomtel.com.br.

reproduction of one of these canvases, shaped by a creative process with a strong visual and artistic appeal. Given this, it was necessary to carry out a precise and comprehensive study in order to bring to light its entire creative movement based on Genetic Criticism and Stylistics. The artistic work of the Way of the Cross is taken from the books of the biblical gospels and the apocryphal tradition. What is crafted by the artist will be analyzed for its creative capacity in bringing forth, from the chisel, all the inspiration based on the sacred texts of the religious tradition, tied to the fact that his art adorns a church in a region marked by immigration, demonstrating work, faith, renewal, and construction. Therefore, we demonstrate a creative process made of art and history along with the transmutation of the biblical text in the Way of the Cross paintings.

KEYWORDS: Church; Genetic Criticism; Transmutation.

RESUMEN: En este artículo, presentamos los resultados de una investigación realizada sobre las pinturas en madera del Vía Crucis de la iglesia Rainha dos Apóstolos, en Londrina, Paraná, examinando las expresiones artísticas y lingüísticas de las obras. En otras palabras, ofrecemos un análisis de la historia y del eco entre el texto bíblico y la reproducción artística de uno de estos cuadros, moldeados en un proceso creativo de fuerte atractivo visual y artístico. En vista de ello, fue necesario un estudio preciso y amplio para sacar a la luz todo su movimiento creativo, basado en la Crítica Genética y la Estilística. La obra artística del Vía Crucis se extrae de los libros de los Evangelios de la Biblia y de la tradición apócrifa. Lo recortado por el artista se analizará en función de su capacidad creativa para sacar del cincel toda la inspiración basada en los textos sagrados de la tradición religiosa, unida al hecho de que su arte adorna una iglesia en una región marcada por la inmigración, en una demostración de trabajo, fe, nuevos comienzos y construcción. Así, se ha demostrado un proceso creativo compuesto de arte e historia, así como la transmutación del texto bíblico en las pinturas del Vía Crucis.

PALABRAS CLAVE: Iglesia; Crítica genética; Transmutación.

Introdução

A igreja Rainha dos Apóstolos em Londrina, Paraná, é um espaço religioso católico, datado de meados do século XX, e simboliza um presente à cidade por conter um arsenal artístico de altíssimo nível. O templo foi edificado no auge da imigração, no povoamento que viraria um extenso centro econômico da região sul do Brasil e, especialmente, do norte do Paraná. Toda a arte no local, inclusive as estações da Via Sacra, são assinadas pelo escultor alemão Bernard Franz Heise. Por isso, a reflexão sobre sua pessoa e sua técnica revela-se de grande valia, sendo decisivo para a pesquisa.

À vista disso, estudamos a relação entre os textos bíblicos que inspiram a arte barroca com os fundamentos da Estilística e da Crítica Genética. Ao analisar o processo criador, chegamos a um ensaio do conjunto da obra e a uma verdadeira hermenêutica das artes que adornam a referida igreja.

Heise foi um artista discreto e de movimentos pacatos. Quando veio morar no Brasil, estabeleceu-se em São Paulo, onde se tornou referência para muitas igrejas. Os padres palotinos, que tinham se espalhado pelo sul do país, conheciam Heise da Alemanha e, ao tomarem conhecimento de sua estadia no Brasil, e com o projeto da construção de uma igreja semipública para atender aos fiéis de Londrina, pensaram em pedir ao alemão uma ornamentação de toda a igreja.

Isso se deu porque algumas das características de Heise consistiam na agilidade e no estilo barroco, o que pesou bastante para essa escolha. Além das esculturas em si, o artista imprimiu suas ideias sobre a fachada do templo, ao sugerir que esta fosse sóbria e impactasse os fiéis ao adentrarem o recinto.

Para uma análise histórico-crítica de um célebre patrimônio, consideramos o processo criador da arte visual em questão com o auxílio da Crítica Genética e Estilística. Além disso, intentamos demonstrar como se deu o caminho do texto bíblico até o devir da obra artística, bem como os aspectos estilísticos, textuais e genéticos que estão no processo criador da Via Sacra da igreja Rainha dos Apóstolos.

No âmbito dos estudos da linguagem, oferecemos uma abordagem analítica do material produzido na concepção de um dos quadros entalhados que adornam o interior da igreja, adotando, na arte visual, o enredo da teoria genética que, a princípio, se refere ao material textual, mas que pode ser aplicado ao processo criador da arte com base no texto.

Ademais, trazemos os dados obtidos por meio de uma entrevista realizada com um padre palotino que acompanhou o trabalho de Heise na época da realização das obras quando ainda era seminarista, ou seja, etapa anterior aos estudos para tornar-se padre.

Embasamo-nos em um cabedal de caráter bibliográfico, descritivo e analítico, com o intuito de analisar o processo criativo das esculturas religiosas denominadas pela piedade popular como Via Sacra. Em vista de tal procedimento, o aporte teórico orientou o olhar sobre os pressupostos da Crítica Genética e da Estilística. Por conseguinte, visamos estabelecer o percurso histórico preliminar com achados que testemunhem o caminho feito por Heise para a elaboração do seu método e a concepção de sua obra.

Aspectos teóricos

A inspiração inicial do percurso foi a disciplina “Construção textual: a estética do movimento criador”, ministrada pela Professora Doutora Edina Panichi. Por intermédio de pesquisas realizadas na matéria, percebemos que a criação artística é o absoluto movimento de construção e de maiêutica do Belo. No instante em que pensamos em arte ou criação artística, surge o enlevo que provoca no espírito a arte de todos os tempos, que traduz e materializa aquela fome primordial do homem pelo que é ordenado, harmonioso, encantador e provoca maravilhamento.

Neste texto, apresentamos a investigação e o registro de uma parte do movimento estético da criação dos quadros da Via Sacra, painéis harmoniosamente esculpidos e que retratam os momentos que antecedem a crucifixão de Jesus Cristo. Como nosso intento é averiguar o processo de construção em arte visual, devemos examinar os caminhos indicados pela Crítica Genética, campo teórico-metodológico que tem por objetivo reconstituir uma obra, seja ela um texto, uma pintura, uma escultura, buscando encontrar os segredos de sua construção, para entender o deleite que o enlevo contemplativo de uma arte de forte tom barroco impõe aos sentidos. Panichi (2016), sobre o “vir-a-ser” da obra de arte, ressalta:

A construção da obra de arte é uma questão intrigante, pois o caminho trilhado pelo artista é de natureza diversa. Observações, pesquisas, experiências vividas, anotações são alguns dos trajetos que a obra persegue até chegar ao público leitor (Panichi, 2016, p. 15).

Partimos da hipótese, então, de que os escritos bíblicos representam a circunstância de produção mais básica das esculturas de Heise, especialmente os painéis da Via Sacra. Nesse ângulo, os escritos simbolizam a fase pré-artística dos painéis esculpidos pelo artista, sua inspiração imediata e a materialização de uma espécie de “rascunhos” espirituais, ponto de partida do trajeto percorrido, até chegar à obra tida como concluída.

Análise da produção da quinta estação da Via Sacra: Simão Cirineu ajuda Jesus

Ao observarmos uma construção artística, somos convidados a indagações acerca do caminho trilhado pelo artista que, certamente cheio de desafios, não pode ser considerado um mero detalhe de crônica, mas um caminho/método de elaboração do processo criativo. Dessa forma, faremos uma análise para entender como se deu o jogo entre o texto e a arte, nas esculturas de Heise, numa transmutação da linguagem escrita para a linguagem artística.

Sobre o assunto, Panichi (2016) nos deixa em contato com uma das bases da Crítica Genética na medida em que propõe que o caminho para a construção da obra de arte é de natureza diversa, com percursos que a antecedem antes de ser entregue ao público. A autora afirma que, fundamentado na Crítica Genética, o texto começou a ser estudado como objeto estético, não estático, porém dinâmico. Isso se aplica à arte no geral e, no caso atual, em particular. Assim, o processo criativo oferece ao objeto artístico uma certa autonomia, permitindo ao artista manipular e transformar recursos.

Mergulhando no universo do processo criador, as camadas superpostas de uma mente em criação são reveladas e surpreendentemente compreendidas (Salles, 2006). O desafio está justamente na análise da transmutação de uma linguagem escrita àquela que está subentendida nas obras de Heise, escultor alemão que, sediado em São Paulo, daria início à sua obra em Londrina.

Em um de seus trabalhos, Panichi (2016) descreve como se deu o processo criador, por exemplo, em Pedro Nava, um notável memorialista da literatura brasileira. Nava trabalha com a coleta de dados e suas obras foram preparadas em uma fase de pré-texto em que ele valoriza todos os pequenos indícios que podem ser usados no texto final. O autor também aborda o ato de lembrar, que adquire um papel crucial se for documentado e sistematizado para que as memórias mais importantes não se percam. Do mesmo modo, cada registro bíblico dos últimos instantes de Jesus transforma-se em presságio de um possível ato criador nas esculturas de Heise:

Esses diferentes modos de revisitar a lembrança nos mostram que Nava entendia bem o fundamento da memória individual e utilizava conscientemente as possibilidades de manifestação da lembrança para causar um efeito literário (Panichi, 2016, p. 15).

Com base nos textos evangélicos que inspiram as estações da Via Sacra e nas esculturas produzidas por Heise, indagamos o caminho trilhado pelo artista para a concretização de suas ideias a partir do cinzel que materializou as intuições bíblicas da paixão de Jesus. Nessa direção, os textos bíblicos estão nas memórias afetivas e religiosas de quase todas as pessoas que vão ao templo. Naturalmente, ao ver um quadro da Via Sacra em uma igreja, elevamos o pensamento aos textos bíblicos da memória religiosa que acompanha a nossa mente, desde os tempos da infância.

Estaria o ato de esculpir, como o de escrever, sujeito ao serviço imaginativo e ao desfecho de uma lenta e minuciosa pesquisa? A princípio, a resposta seria sim. Não se pode pensar que uma obra artística tão imponente não tenha um processo de criação que reúna as características de obras sublimes antecederidas de uma maturada preparação, como argumenta Panichi:

Por meio do contato com arquivos de criação, apreende-se o sentido de deixar de operar apenas com a ideia de produto e adotar, permanentemente, a noção de processo. As soluções encontradas deverão pressupor a capacidade de integrar e, mais tarde, transferir para o devido uso, todos os elementos reunidos para a construção do projeto poético (Panichi, 2016, p. 19).

Outra problemática que merece ser abordada ou revisitada é a da elaboração do discurso textual da Via Sacra, essencialmente imagético e sensitivo. A tradição religiosa que está por trás da piedade popular da Via Sacra é muito antiga e influenciou o imaginário religioso do ocidente cristão.

No processo criador das chamadas estações da Via Sacra, que seria a sua divisão em cenas, existe um cenário original, Jerusalém, um lugar tido como santo pelos cristãos, “a cidade da Via Sacra histórica. Ela somente tem este trágico privilégio. Durante toda a Idade Média, o fascínio pelos lugares santos suscita o desejo de reproduzir-lhes na própria terra” (Chiara, 2023, [tela 3], tradução nossa)³.

Inspirado nos tempos bíblicos, Heise iniciou o seu caminho de produção

³ “La città della Via Crucis storica. Essa sola ha questo grande tragico privilegio. Lungo il Medioevo il fascino dei luoghi santi suscita il desiderio di riprodurli nella propria terra”.

artística da chamada Paixão de Cristo. Reproduzir os recortes do caminho de sofrimento de Jesus Cristo em diferentes meios artísticos é uma prática secular de muitos artistas e artesãos. Embora a Via Sacra reproduza uma parte da história tão distante, sua importância entre variados povos não diminuiu, ao contrário, na tradição católica, essa sequência de imagens sacras é reproduzida tal como Chiara (2023, [tela 3], tradução nossa) nos coloca:

Ao clima de piedade dolorosa para com o mistério da paixão deve-se acrescentar o entusiasmo dos cruzados que tinham o desejo de recuperar o santo sepulcro, o reflorescimento dos peregrinos a partir do século XII e a presença já estável dos frades franciscanos em 1233, nos lugares santos⁴.

Ademais, o caminho percorrido pela arte das Vias Sacras é longo e a história está aí para testemunhar. Se o cálculo contabiliza os textos bíblicos, nos ditos relatos da paixão, o salto no tempo regressivo é ainda maior. A própria escritura do Novo Testamento nasce do desejo de congelar no tempo a explicação da vida dos cristãos que narram os últimos momentos do Jesus histórico.

Não é de se admirar que a Bíblia seja a fonte última de inspiração das artes literárias, cênicas e materiais. O que se tem diante dos olhos são textos antiquíssimos que retratam o drama da existência de maneira original e, por vezes, fazendo releituras de tradições escriturísticas mais antigas:

A Bíblia como o grande código da cultura ocidental. Os escritores beberam por séculos desta enorme fonte e se espelharam no estilo e na composição dos escritos bíblicos. O leitor e o crítico literário devem ter uma grande familiaridade com a Bíblia se querem tornar compreensível alguns textos literários contemporâneos (Weren, 2001, p. 235, tradução nossa)⁵.

Nessa perspectiva, não se tem dúvidas de que a arte de Heise está totalmente inebriada de um evento bíblico que se respalda na fé. Entretanto, interessa ao leitor e ao pesquisador em Crítica Genética desvelar alguns fatos, ou seja, saber como se deu, pela experiência de Heise, essa passagem: a) quais os recursos técnicos e artísticos; b) como se deu a pré-concepção do material; e c)

⁴ “Al clima di pietà compassionevole verso il mistero della Passione si deve aggiungere l'entusiasmo sollevato dalle Crociate che proponevano di recuperare il Santo Sepolcro, il rifiorire dei pellegrinaggi a partire dal secolo XII e la presenza stabile, dal 1233, dei Frati minori francescani nei luoghi santi”.

⁵ “La Bibbia come il grande codice della cultura occidentale. Gli scrittori hanno attinto per secoli da questo enorme serbatoio e si sono rispecchiati nello stile e nella composizione degli scritti biblici. Il lettore e il critico letterario devono avere una familiarità totale con la Bibbia se vogliono rendere comprensibili alcuni testi letterari contemporanei”.

Heise teria reproduzido alguma obra do seu próprio acervo?

O tempo recorde de sua criação, segundo relatos de testemunhas, sugere uma habilidade já estabelecida:

A obra de arte foi em princípio sempre reproduzível reproduzir. Sempre foi possível imitar aquilo que foi feito por pessoas. Tal procedimento de copiar foi também realizado por estudantes como treino na arte, por mestres para a disseminação de suas obras e finalmente por terceiros cobiçosos (Benjamin, 2022, p. 54).

Como apresenta Benjamin (2022), a obra de arte é reproduzível. Nas narrativas da paixão de Cristo, nos escritos chamados evangelhos, está em potência a inspiração artística e contida toda a arte que viria depois. Na música, na poesia, no teatro, na pintura e na escultura, em modalidades de arte, em geral, é evidente a produção de materiais sobre tal temática. Com maior intensidade, ocorreu essa produção durante o movimento das Cruzadas, que não foi somente uma escalada violenta de cristãos para reintegrar a posse dos lugares santos, mas também um movimento cultural e político que influenciaria a cultura ocidental.

Heise trabalhava espontaneamente e, com habilidade, procurava ser prático para atender às demandas que a ele eram atribuídas. O depoimento de um padre palotino, Antônio Fiori, revela que produzir as obras na igreja Rainha dos Apóstolos em Londrina foi, para o artista, uma honra, dado que esses sacerdotes eram seus compatriotas. Conforme o entrevistado: “A habilidade de Heise era tamanha que ao ver, ou somente descrever o espaço a ser ornado, já pensava nas obras de arte e já começava a concretizar o que já estava gestado no seu pensamento”⁶.

Outra percepção a ser valorizada é a relevância da linguagem visual. É preciso pensar, por exemplo, no início da imigração em Londrina, e o desejo dos religiosos missionários da Alemanha, formados em escolas alemãs e portadores de alto nível de cultura, de oferecer a arte de Heise para o povo simples e trabalhador como uma perspectiva de desenvolvimento:

A linguagem visual em suas propostas teóricas ajuda no processo de aprendizado para o reconhecimento do ambiente onde as vivências, experiências e reações fazem parte dessa mediação. A todo instante informações visuais chegam até nós de forma direta ou indireta, para o desenvolvimento da interpretação individual ou coletiva (Toda, 2022, p. 185).

⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 16 de janeiro de 2023, no Seminário Palotino de Londrina.

Perante o exposto, a linguagem visual da arte sempre foi aliada na catequese e na evangelização do cristianismo. Este, por um tempo, ensinou pela e com a arte, e, em determinado período, foi praticamente o único meio de acesso cultural da população (Dufaur, 2023). Ao iniciar a ornamentação artística da igreja, obtivemos a informação de que Heise, inicialmente, montou o altar central: o crucificado, a mãe e o discípulo João, segundo o padre Fiori.

Conforme relatado, a Via Sacra é composta por estações, e, neste texto, escolhemos analisar a quinta estação dentre as quatorze que totalizam o conjunto. Após a concretização das esculturas do altar central, Heise inicia a etapa das esculturas que compõem a igreja e, dentre elas, as estações da Via Sacra. Na pedagogia artística, podemos dizer que o altar central está conectado às estações. Assim, o centro leva às estações e elas levam ao centro de maneira harmônica, em um sentido mistagógico, ou seja, o conjunto da obra leva à contemplação, como observa Ostrower (1998, p. 27):

Potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar, entender e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia.

Ostrower (1998) contribui para entendermos o recorte que Heise faz. Todavia, este autor não é original pela disposição dos quadros ou pela escolha dos temas. Na tradição católica, isso é dado como na imposição de um roteiro. À procura do original, vai-se em busca do traçado, do movimento no recorte na cena da estação.

Na quinta estação da Via Sacra, expressa no quinto painel, é possível ver como se dá a transmutação de linguagens. Na representação da cena, ao centro, está Jesus de Nazaré e um homem chamado Simão. O texto bíblico relata o acontecimento: “para carregar a sua cruz eles requisitaram um transeunte que vinha do campo, Simão de Cirene, Pai de Alexandre e de Rufo” (Bíblia, 2020, Mc 15, 21, p. 1958).

Do ponto de vista da Estilística, ramo da linguística que estuda a língua na sua função expressiva, a palavra cruz, no texto bíblico, é metafórica e se refere à saga de Jesus Cristo ou seu sacrifício e também representa o instrumento da sua

crucificação. Tanto é verdade que a cruz é o mais conhecido símbolo religioso do cristianismo e inclui uma imagem do corpo de Jesus. Segundo Lapa (1987), as palavras suscitam em nós as imagens das coisas a que se referem, mas cada um de nós, apreende na palavra, aquele aspecto que particularmente nos interessa. A palavra cruz, por exemplo, pode remeter à imagem física da cruz, mas também ao sofrimento, ao martírio, o que demonstra o seu poder evocador. Já o verbo requisitar, que pode significar requerer alguém de modo oficial, comprova que Simão foi forçado pelos soldados a carregar a cruz de Jesus em determinado ponto do caminho. No projeto artístico de Heise, esses detalhes do texto bíblico lhe permitem construir o seu próprio imaginário com base em tais estímulos, pois sabemos que se tratava de um homem profundamente religioso.

No centro do painel aparecem Jesus e a figura emblemática de Simão Cirineu. Ao fundo e no alto aparece uma autoridade religiosa com um semblante que evoca a maldade, o sarcasmo e a violência. Convém dizer que no texto original da Bíblia não se menciona esse chefe religioso junto a Cirineu. Essa figura, denominada fariseu, era uma personalidade muito importante nos tempos bíblicos do novo testamento. Segundo Manicardi (2018), os fariseus eram altivos e condenavam, espezinhavam e humilhavam os inocentes, representando um grupo que conflitava em alguns aspectos com os ensinamentos de Jesus. Essa representação faz parte do efeito que Heise tem em vista causar, completando a cena para torná-la mais impactante e surreal. Sabemos, por meio dos textos bíblicos, que quem acompanha o condenado são os soldados. Ademais, as lanças e as pontas de estandartes romanos ostentam a sigla SPQR (*Senatus Populusque Romanus*), que significa o *Senado e o Povo Romano*, símbolo do poder da República de Roma.

Portanto, o que vemos na escultura a partir da figura de Jesus e de Cireneu é fruto da imaginação criativa de Heise, completada por dois carrascos que seguram o madeiro em cada ponta, o que auxilia o condenado a não desfalecer, uma prática entre aqueles que acompanhavam o percurso do condenado ao sacrifício. A autoridade religiosa dos judeus é retratada com uma aparência arrogante, elevado sobre Jesus, consumido de chagas e tendo que ser ajudado para não desfalecer (Figura 1).

Figura 1 _ Simão Cirineu ajuda Jesus



Fonte: Acervo pessoal do autor (2023).

Salles (2006) apresenta diretivas que corroboram nossa compreensão sobre o estabelecido pela Crítica Genética. Isso quer dizer que existe uma atração mútua entre os elementos, uma espécie de ligação entre o ir e vir, e cada movimento está ligado a outro:

Um desenho, se visto isoladamente, perde seu valor heurístico, deixa de apontar para descobertas sobre o ato criador, ponto final. Todo documento, de modo geral, está inevitavelmente relacionado a outro e tem significado somente quando os nexos são estabelecidos (Salles, 2006, p. 117).

Heise valoriza os traços de seus personagens. Suas figuras surgem aos fragmentos, em blocos, obedecendo a um plano de desenvolvimento seguido em todos os quadros da Via Sacra, obras que servirão de apoio para ilustrar os eixos de análise que este trabalho cogita abordar e demonstrar: o movimento tradutório que se realiza na sua criação.

Na sua experiência com os manuscritos de Pedro Nava, Panichi (2016) faz observações pertinentes ao estudo da obra do autor, e cabe a nós intuímos como se dava o processo de armazenamento de dados utilizados por Heise, uma vez que

os rascunhos e desenhos de sua obra não foram localizados. Há um rascunho natural na escritura bíblica e isso seria um facilitador da etapa de pré-obra, pois tal registro estava na memória religiosa que o autor trazia consigo por ser católico e por vir de um país que, apesar do avanço do secularismo, mantinha visibilidade cristã entre católicos e luteranos. Assim, segundo Panichi (2016, p. 30): “Trazer de volta um conjunto de imagens significa produzir uma conjugação entre linguagem e pensamento, em uma atitude de recuperação”.

Tal proposta visual acontece na imaginação do autor ao acompanharmos o artista testando suas imagens. Para suas criações, Heise visitou memórias que se renovavam à medida que o quadro era esculpido, revelando que vida e memória estão reunidas naquela escultura e naquele jogo de perspectivas, luzes e imagens. Nesse jogo intersemiótico, Heise ativa a percepção do espectador e registra sensações de ordem diversa, fazendo-o visualizar as cenas por vários ângulos.

Em suas esculturas, o artista alemão incluiu detalhes pitorescos que chamam a atenção dos fiéis. As cenas parecem divididas em distintas perspectivas, surgindo, em primeiro plano, uma justaposição de informações que assumem as devidas proporções nas passagens que compõem o pano de fundo. Por consequência, os quadros da Via Sacra ilustram, eficazmente, o eixo da tradução intersemiótica, em que o texto verbal é transmutado em estímulos visuais, atendendo ao desejo do autor.

Nessa perspectiva, analisamos um dos painéis que compõem a Via Sacra e demonstramos a aplicabilidade da Crítica Genética e da Estilística à questão do processo criador que antecede uma obra de arte que, diferente de um texto, materializa-se na matéria-prima, antes bruta e sem forma. Heise não deixou desenhos e esboços que pudessem ser analisados. A Matriz Paroquial Cristo Rei do Tatuapé, em São Paulo, que também teve a Via Sacra e as imagens que a decoram esculpidas pelo artista alemão, não tem em seu acervo nenhum material arquivado, assim como a Paróquia Rainha dos Apóstolos, em Londrina.

Nossas análises, portanto, tem como pressuposto que o conteúdo expressivo da criação está incorporado na visão do artista. Ela é que tornará válida a gama de significados que o autor confere à obra. Heise imprimiu à sua arte a realidade de sua cultura, retratando-a da forma mais expressiva que pôde conceber, baseando suas

criações em passagens bíblicas. As linguagens visual e verbal aparecem entrelaçadas nas passagens da Via Sacra, numa tecelagem de códigos compartilhada pelos espectadores, tendo em vista a força das imagens aí sugeridas. O artista nos mostra que vida e memória estão presentes naquela cena e naquele jogo de perspectivas que buscam dar conta de traduzir o seu pensamento.

Considerações Finais

A análise do texto bíblico nos fornece argumentos a favor da viabilidade deste artigo, ou seja, a transmutação de formas. Intentamos demonstrar a aplicabilidade da Crítica Genética e da Estilística à questão do processo criador que antecede uma obra de arte. Divergente de um texto, ela se materializa na matéria-prima antes bruta e sem forma.

Temos que ponderar, em relação à transmutação, que o texto bíblico não nos fornece tudo o que está expresso no quadro artístico. É possível considerarmos elementos paralelos incorporados por Heise, que passam a formar harmonicamente a finalização artística por ele apresentada.

No quadro analisado, por exemplo, há uma lança com a sigla do Império Romano. Elas não são consideradas no texto bíblico, mas são claramente subentendidas, já que, pela história, sabemos que a Palestina estava sob o domínio dos romanos e as execuções capitais cabiam a eles. O próprio texto bíblico registra a questão: “Então Pilatos disse: Levem-no daqui e julguem-no segundo a lei de vocês. Ao que os judeus responderam: Não nos é lícito matar ninguém” (Bíblia, 2020, Jo 18, 31-32, p. 2086).

Concluimos que Heise constrói suas esculturas agregando elementos que estão além do texto bíblico, alguns porventura ligeiramente supostos, que nascem nessa composição a partir da vasta cultura do escultor, haja vista a magnitude de sua arte.

Por fim, a pesquisa visa contribuir com a formação de um acervo de análise do patrimônio histórico de Londrina, pois uma comunidade não pode resistir sem o resgate de suas memórias e sem um desdobrar-se sobre sua própria história, percebendo como foi lapidada e de que modo isso influencia as pessoas espiritual e

esteticamente.

Referências

- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Tradução de Gabriel Valladão. Porto Alegre: L&PM, 2022.
- CHIARA, A. La storia della via crucis. Famiglia cristiana, Alba, 29 mar. 2023. Disponível em: <https://www.famigliacristiana.it/articolo/storia-della-via-crucis-una-pratica-religiosa-ch-e-attraversa-i-secoli.aspx>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- DUFAUR, L. A Via Sacra da Paixão de Jesus, uma devoção muito medieval. Idade Média: Glória da Idade Média, [s. l.], 3 mar. 2023. Disponível em: <https://gloriadaidademediia.blogspot.com/2018/03/devocao-muito-medieval-via-sacra.html?m=1>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- EVANGELHO segundo João. In: BÍBLIA TEB: notas integrais. Tradução ecumênica. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2020a. p. 2037-2094. (Coleção de livros da literatura Judaica e Cristã).
- EVANGELHO segundo Marcos. In: BÍBLIA TEB: notas integrais. Tradução ecumênica. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2020b. p. 1919-1960. (Coleção de livros da literatura Judaica e Cristã).
- LAPA, M. R. Estilística da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MANICARDI, L. Comentário à liturgia dominical e festiva: ano C. São Paulo: Paulinas, 2018.
- OSTROWER, F. Acasos e criação artística. 2. ed. Rio Janeiro: Elsevier, 1998.
- PANICHI, E. R. P. Processos de construção de formas na criação: o projeto poético de Pedro Nava. Londrina: Eduel, 2016.
- SALLES, C. A. Redes da criação: construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.
- TODA, E. S. A arte sacra universal: a percepção do sensível na imagem de Nossa Senhora Aparecida. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 184-205, dez. 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15124>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- WEREN, W. Finestre su Gesù: metodologia dell'esegesi dei Vangeli. Traduzione Thomas Soggin. 2. ed. Torino: Claudiana, 2001.

SILVA, B. A. N.; PANICHI, E. R. P.
Circunstâncias bíblicas de produção da “Via-Sacra” da igreja Rainha dos Apóstolos em Londrina: uma
abordagem genético-estilística

Recebido em: 04 abr. 2024.
Aprovado em: 02 maio. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa Carla Giovana de Campos
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




Consciência sintática e traços argumentativos em textos de alunos: um estudo longitudinal


Syntactic awareness and argumentative features in student texts: a longitudinal study

Conciencia sintáctica y rasgos argumentativos en textos estudiantiles: un estudio longitudinal

Ana Paula Teixeira de Amorin Rodrigues¹

 0009-0000-8351-2973

Solange de Carvalho Fortilli²

 0000-0002-8348-4359

RESUMO: O presente artigo relaciona estruturas sintáticas escritas por estudantes em transição para o Ensino Médio e o potencial argumentativo de seus textos. Adota-se a ideia de Consciência Sintática (Vieira;Faraco, 2020), discutida no âmbito do texto dissertativo-argumentativo, aos moldes do que se solicita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com atividades planejadas, observou-se a trajetória dos estudantes na escrita desses textos, com foco na gradativa presença e diversidade de articuladores textuais e, conjuntamente, de adequadas relações lógico-semânticas, recursos que promovem textos mais organizados e consistentes. Foi aplicada uma Sequência Didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), alinhada a um ensino funcionalmente planejado, considerando o uso linguístico. Durante o desenvolvimento da SD, as produções dos mesmos alunos foram observadas em três momentos distintos (final do 9º ano e em dois momentos no 1º ano do Ensino Médio). Como resultado, o que se observou foi a presença de poucos articuladores nos textos iniciais, diferentemente das versões finais, nas quais houve expansão de emprego e diversificação do uso de articuladores textuais e, conseqüentemente, mais relações lógico-semânticas estabelecidas.

PALAVRAS-CHAVE: estruturas sintáticas; argumentação; análise-linguística.

ABSTRACT: This article relates syntactic structures written by students transitioning to high school and the argumentative potential of their texts. We resort to Syntactic Awareness (Vieira & Faraco, 2020) discussed within the scope of the dissertation-argumentative text (text requested in the National High School Exam – ENEM). With planned activities, the trajectory of students in writing texts was observed, focusing on the gradual presence and diversity of textual articulators and, jointly, suitable logical-semantic relationships, resources

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: ana.amorin@ufms.br

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. E-mail: solange.fortilli@ufms.br

that promote more organized and consistent texts. A Didactic Sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) was applied, aligned with functionally planned teaching, considering linguistic use. During the DS application, the same students' productions were observed in three different moments (end of the 9th grade and two moments in the 1st year of high school). As a result, it was observed the presence of few articulators in the initial texts, unlike the final versions, in which there was an expansion of use and diversification in the use of textual articulators and, consequently, more logical-semantic relationships established.

KEYWORDS: syntactic structures; argumentation; linguistic analysis.

RESUMEN: Este artículo examina las estructuras sintácticas empleadas por estudiantes en transición hacia la educación secundaria y su potencial argumentativo en los textos. Se adopta el concepto de Conciencia Sintáctica (Vieira & Faraco, 2020), discutido en el contexto del texto de disertación (requisito del Examen Nacional de Enseñanza Media – ENEM). A través de las actividades planificadas, se sigue la progresión de los estudiantes en la redacción de textos, centrándose en la creciente presencia y variedad de conectores textuales, así como en las relaciones lógicas y semánticas que estos promueven, lo cual conduce a textos más organizados y coherentes. Se implementó una Secuencia Didáctica – SD – (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), alineada con la enseñanza funcionalmente planificada, que considera el uso lingüístico. Durante la SD, se observaron las producciones de los mismos estudiantes en tres momentos distintos (al final del 9º año de la educación fundamental y en dos momentos del 1º año de la educación secundaria). Como resultado, lo que se observó fue la presencia de pocos articuladores en los textos iniciales, a diferencia de las versiones finales, en las que hubo una ampliación del uso y diversificación en el uso de articuladores textuales y en consecuencia se establecieron más relaciones lógico-semánticas.

PALABRAS CLAVE: estructuras sintácticas, argumentación, análisis lingüístico.

Introdução

Uma das mais recorrentes inquietações nascida da prática em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa (LP) relaciona-se às dificuldades apresentadas pelos estudantes no aprendizado de algumas estruturas sintáticas no que diz respeito à modalidade escrita. Destacam-se, como contexto que torna bastante evidentes tais obstáculos, os textos de natureza argumentativa, em que a organização tende a ser mais complexa e exigente, requerendo maior desenvolvimento da consciência sintática (Vieira; Faraco, 2020).

Em geral, entende-se consciência sintática como a habilidade de refletir sobre a estrutura sintática (ou seja, morfológica e gramatical), depreendendo pistas da arquitetura textual (Guimarães, 2002; Tunmer, 1990 *apud* Capovilla *et al.*, 2004). Já Vieira; Faraco (2020) definem como consciência sintática a capacidade perceptivo-analítica de destrinchar a estrutura do período e de operá-la

produtivamente na escrita de textos. Para os autores, a construção de um texto argumentativo depende da percepção da sistematicidade das estruturas acionadas, o que culmina na possibilidade de construir adequadamente frases bem formuladas e bem articuladas. Assim, “os períodos de um texto escrito apresentam fronteiras muito bem definidas, com uma organização estrutural particular que precisa ser compreendida por quem escreve” (Vieira; Faraco, 2020, p. 36), sendo as práticas escolares possíveis promotoras do refinamento dessa consciência.

A observação das dificuldades do alunado sobre aspectos sintáticos da escrita ensejou a seguinte pergunta: no bojo de um ensino funcionalmente planejado, como as estruturas sintáticas devem ser trabalhadas para a elaboração de textos que alcancem seus propósitos comunicativos? Em decorrência dela, originou-se a hipótese que nos move, a de que atividades planejadas e sequenciadas em sala de aula podem promover a ampliação da consciência sintática e desencadear, nos textos escritos de cunho argumentativo, uma arquitetura linguística mais consistente e persuasiva. Recortam-se, neste escrito, os articuladores textuais e as relações lógico-semânticas por eles estabelecidas como a materialização das melhorias nos textos do grupo de alunos enfadados.

Em se tratando desses alunos, o projeto³, com suas estratégias de ensino, foi efetivado em uma escola estadual da cidade de Três Lagoas (Mato Grosso do Sul). A turma que participou do projeto, que abarcava as atividades da Sequência Didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), teve seus textos acompanhados em três momentos distintos: enquanto cursava o 9º ano do Ensino Fundamental (2º semestre de 2021) e, sequencialmente, em mais dois momentos no ano seguinte, no 1º ano do Ensino Médio (2022).

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, explicam-se os conceitos teóricos essenciais à pesquisa. Na segunda, mostra-se a metodologia da Sequência Didática (SD), bem como os procedimentos de coleta de dados e critérios de análise. Na terceira, tecem-se as análises dos textos dos alunos, o que direciona para a última seção, as Considerações Finais. As referências teóricas

³ O projeto foi nomeado como “Nas trilhas da argumentação” e será mais bem explicado na seção de metodologia.

utilizadas fecham o texto.

Fundamentação teórica

Ligado ao conceito de um ensino de língua portuguesa reflexivo e voltado à ampliação da competência escritora, o presente trabalho averigua, de forma inicial, a habilidade argumentativa de estudantes recém-ingressos no Ensino Médio. O objetivo principal é observar a ampliação gradativa da Consciência Sintática (Vieira & Faraco, 2020), por meio da análise linguística em sala de aula, pensada de modo a desenvolver conhecimentos e estratégias semântico-cognitivas capazes de tornar o texto mais persuasivo. O gênero estudado foi o texto dissertativo-argumentativo (aos moldes do que se solicita no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM)⁴, abordado com o foco de atrelar seu propósito argumentativo à imprescindibilidade de uma disposição sintática consistente. A modalidade organizativa do conteúdo de ensino adotada foi a Sequência Didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), inserida na abordagem de um ensino de língua funcionalmente planejado (Neves, 2018), o que remete a um trabalho que considere o uso linguístico.

Para o alcance de nossos objetivos, a pesquisa se assenta em uma visão funcionalista da língua e do ensino. Isso significa considerar, primordialmente, os usos reais presentes na língua para uma reflexão que articule saberes acerca de língua, diferentes linguagens, gêneros e dimensões textuais, além da relação gramática-discurso. Nas palavras de Duarte e Casseb-Galvão (2018):

Para o funcionalismo, o ensino de língua via gênero discursivos-textuais (atos discursivos por excelência) é muito produtivo porque favorece o estudo de textos autênticos que representam a língua em uso, em situações reais, pois esses textos são resultado das necessidades e das atividades socioculturais (...) (Duarte, Casseb-Galvão, 2018, p. 29)

A ideia é encarar a análise gramatical como forma de revelar, pelo estudo das estruturas linguísticas, os significados veiculados em uma interação, daí a natureza

⁴ Há várias formas de nomear o gênero. Optou-se pela denominação do ENEM: “texto dissertativo-argumentativo”, que equivale a “dissertação escolar” na nomenclatura de Valli (2017).

funcional de nossa abordagem. Embora não haja uma única teoria funcional como espinha dorsal da pesquisa, a assunção de que determinações discursivas impactam a gramática, em um movimento de incorporar a pragmática na sintaxe, é o que enquadra o trabalho no âmbito funcionalista da pesquisa linguística. Assim, o que se espera é tratar das práticas escolares aliadas a bases teóricas sólidas, ressaltando o estudo de gramática na escola a partir da concepção de que ela se amolda às necessidades de uso real.

Para tanto, a eleição de um gênero textual encaixado no centro de interesse dos alunos – o gênero solicitado em um exame importante como o ENEM – dá ainda mais sentido à SD. É importante dizer que a noção de texto adotada vem de Koch (1997, p. 27), para quem há “na interação, não apenas a apreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.”

Um gênero é uma forma-padrão “relativamente estável” de um enunciado, determinado sócio-historicamente. Cada gênero é composto por conteúdo temático (universo de assuntos sobre o que se trata), plano composicional (estrutura formal) e estilo (em linhas gerais, a composição vocabular, frasal e gramatical). Essas características estão totalmente relacionadas e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação.

Para este trabalho, adotaram-se as noções de Fiorin (2004), que aponta as seguintes características do texto dissertativo-argumentativo: a) é um texto temático, pois dá explicações, faz análises, interpretações e avaliações válidas para muitos casos concretos e particulares, por isso constrói-se predominantemente com termos abstratos; b) a ordenação do texto é construída com base em relações lógicas: pertinência, causalidade, coexistência, implicação, correspondência etc.; c) como esse tipo de texto pretende expor verdades gerais (ou pelo menos tomadas como tal), válidas para muitos casos particulares, o tempo da dissertação é o presente atemporal. Pode-se, eventualmente, usar outros tempos, principalmente pretérito perfeito e futuro do presente; d) esse tipo textual apresenta, via de regra, a seguinte estrutura composicional: introdução, desenvolvimento e conclusão; e) normalmente, o enunciador não se projeta no interior do enunciado, o que desemboca na

preferência por não usar a primeira pessoa do singular, mas a primeira pessoa do plural ou as formas impessoais.

Para Manzoni (2007), aquilo que ela denominou como gênero *dissertativo escolar prototípico padrão* (destaques da autora) deve apresentar em sua estrutura composicional: a) uma conexão interna entre seus enunciados, regida pelas relações de sentido presentes; b) coerência, isto é, unidade de sentido, progressão semântica, relação e não-contradição das ideias; c) equilíbrio da informatividade (que tenha, no mínimo, um balanço entre as informações previsíveis e não previsíveis); d) interdiscursividade; e) cuidados com a expressão escrita.

Vinculada a outra vertente teórica - a Perspectiva Textual-Interativa (PTI) -, a pesquisa de Valli (2017) traz contribuição no sentido de detalhar a microestrutura das dissertações escolares. Por meio da abordagem do processo de organização dos tópicos que materializam o texto, a autora propõe que, em um nível intratópico, isto é, a organização linguístico-textual que ocorre dentro dos segmentos tópicos mínimos, os textos desse gênero assentam-se na relação posição-suporte, relação esta tomada como regra geral. Assim, *posição* é o rótulo que se dá às partes do segmento tópico que formulam as referências estabelecidas, ou seja, instauram a ideia central. Já o *suporte* compreende as partes que desenvolvem diferentes aspectos particulares atinentes ao tópico central, cujo caráter é de comprovação em relação a esse último. Nas dissertações analisadas por Valli (2017), evidenciou-se a presença da seguinte estratégia:

a relação entre posição e suporte consiste numa relação que pode ser aqui denominada de *comprovação argumentativa*, isto é, uma relação entre tese e argumento, respectivamente – resultado naturalmente condizente com a natureza essencialmente argumentativa do gênero. Essa relação é equivalente ao que Mann e Thompson (1988), no âmbito da Teoria da Estrutura Retórica, descrevem como relação de *evidência*, ou seja, a associação entre a afirmação contida num enunciado núcleo (aqui, equivalente à posição) e as informações desenvolvidas num enunciado satélite (equivalente, portanto, ao suporte), as quais têm por função fazer com que o leitor concorde com a afirmação inicial (Valli, 2017, p. 69-70, grifos da autora).

Pensando desse modo, a construção da argumentação e a estruturação de ideias no texto dissertativo-argumentativo são tarefas que exigem habilidades

específicas e requerem um nível razoável de processamento cognitivo. Por meio de um processo de construção lógica, o autor deve estabelecer um fundamento sólido para a argumentação, com a intenção de desenvolvê-la de forma convincente. Para isso, deve estabelecer uma conexão entre os parágrafos e períodos para construir um bom texto, o qual cumpra o propósito a ser alcançado.

O estudo de Marchon (2017, p. 73) afirma que as cláusulas hipotáticas circunstanciais (que tradicionalmente são chamadas de subordinadas adverbiais) são, nesse gênero, os fios da teia que constroem a argumentação, pois elas carregam um grande número de relações lógico-semânticas que se situam entre os membros do nexos *clausal* (grifo nosso - qualquer par de cláusulas relacionado por interdependência). Dessa forma, pensa-se em uma análise reflexiva das possíveis construções e inter-relações dos articuladores e suas funções na escrita, em uma abordagem funcionalista da estruturação das ideias no texto. As combinações/relações decorrem do enquadre em determinado gênero (Decat, 1993, p. 71) e de seu propósito comunicativo. A posição das cláusulas, por sua vez, dependerá de dois fatores, segundo Decat (1993): da sequência de eventos e da função discursiva, ou seja, das opções organizacionais.

Na busca por essa adequada estruturação, é de suma importância o uso dos articuladores textuais. Neste artigo, assim foram nomeadas as palavras ou expressões, sejam elas conjunções, locuções conjuntivas ou expressões de sentido lógico-pragmático, que ocupam a função de conectar orações e/ou parágrafos, bem como de evidenciar a semântica das relações entre eles.

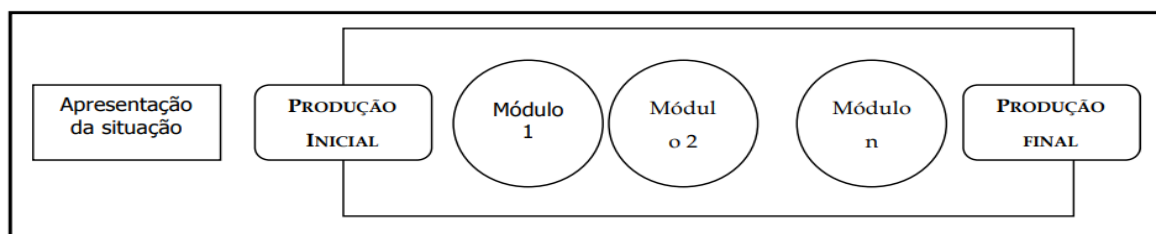
Feitas as considerações acerca dos fundamentos que amparam teoricamente o estudo, passa-se à Metodologia do projeto escolar e da análise dos dados dele advindos.

Metodologia

A elaboração da SD baseou-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para eles, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz;

Noverraz;Schneuwly, 2004, p. 96). Os autores apresentam uma estrutura-base para a SD:

Imagem 1 – Esquema de Sequência didática



Esquema da seqüência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Na proposta, apresentou-se primeiramente o projeto como um todo, denominado “Nas trilhas da argumentação”. Após, houve uma conversa sobre a temática, suficientemente detalhada para que os alunos construíssem repertório, além de uma ideia básica sobre o gênero. Deve-se dizer que o gênero não lhes é desconhecido, pois as atividades escolares nos Anos Finais do Ensino Fundamental frequentemente o abordam. Assim, foi solicitado que escrevessem uma primeira produção textual.

Como base na produção inicial, organizaram-se os módulos, que foram compostos por atividades variadas, versando principalmente sobre as formas de engendrar os conteúdos dos argumentos e de mantê-los alinhavados sintaticamente. Ao final dos módulos, os alunos escreveram a produção final, utilizada comparativamente à primeira versão para análise e descrição dos avanços alcançados.

Para melhor demonstrar esse caminho, o quadro a seguir apresenta um resumo da aplicação das atividades do projeto, que explorou vários objetos de conhecimento relacionados à estruturação sintática do texto:

Quadro 1 – Organização do projeto “Nas linhas da argumentação”

Etapas	Ações	Encaminhamentos didáticos
--------	-------	---------------------------

Apresentação do projeto (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> - “Escolha” do gênero textual/discursivo a ser trabalhado. - Escolha de um tema provocador que estivesse no nível de maturidade dos estudantes. O tema: “Uso de celular na escola”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o tema a ser trabalhado, elencando, juntamente com os alunos, argumentos. - Discussão sobre características do gênero textual dissertativo-argumentativo em prosa (redação do ENEM).
Produção inicial (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita da redação inicial. - Levantamento dos pontos a serem estudados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação das dificuldades de construção de períodos e articulação entre as orações apresentadas. - Escolha das atividades para construção dos módulos.
Módulos (explicados resumidamente) (21 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade: Conhecendo o texto do ENEM (2 aulas). - Discussão sobre os tipos de argumentos. - Exercícios sintáticos: amarrando as ideias do texto, os tesouros linguísticos (articuladores textuais), constituintes da oração, coordenando períodos. - Português falado em relação ao Português escrito. - Período composto: conhecendo a estrutura da hipotaxe circunstancial, conhecendo o mundo das orações subordinadas adverbiais, convencendo com as adverbiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e características do gênero. - Exploração de alguns tipos de argumentos sob a luz da BNCC e o Currículo de MS. - Construção e transformação de períodos com o uso de conjunções e conectivos, estudo e análise dos conectivos em uso, exploração dos constituintes da oração (SVO), estudo do período composto por coordenação. - Reflexão e estudo da fala para a escrita e atividades de passagem de um texto “falado” para o texto escrito, com as mudanças necessárias. - Reflexão e estudo da hipotaxe circunstancial e suas particularidades, bem como seus usos no texto dissertativo para a defesa de uma opinião ou ideia.

Produção final (2 aulas)	- Escrita de um texto final, com tema relacionado ao da primeira produção. ⁵	- Análise das possíveis melhorias na escrita dos alunos e nas construções complexas.
-----------------------------	---	--

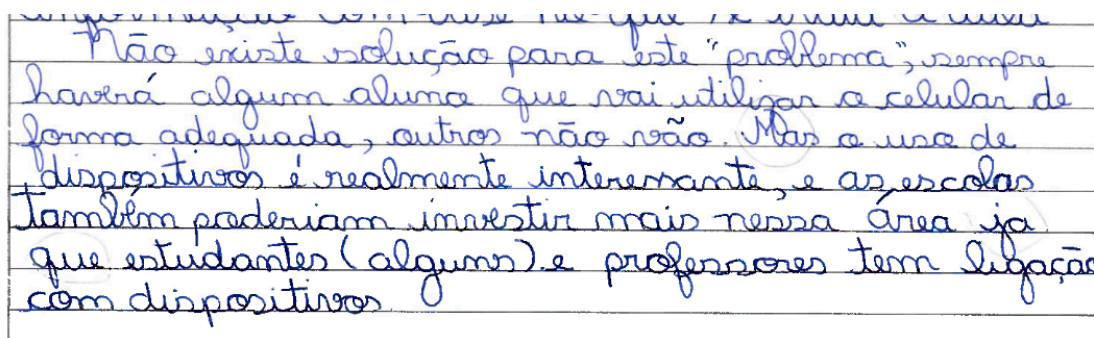
Fonte: Elaborado pelas autoras

Para esta análise, foi observado o uso de articuladores textuais e, conjuntamente, as relações lógico-semânticas estabelecidas.

Análise dos dados: crescimento da consciência sintática e consistência argumentativa

Em razão da extensão do presente estudo, as análises serão limitadas às produções de dois estudantes (A e B), cujos perfis de crescimento quanto à consciência sintática representam boa parte da turma. Vale dizer que houve, no início do segundo ano de projeto, isto é, 2022, uma produção “intermediária”, já que os próprios alunos envolvidos a sugeriram para “relembrar” o gênero. Assim, analisar-se-ão os seguintes textos: A1, A2, A3, B1, B2 e B3.

Excerto 1 - Parágrafo de conclusão do texto inicial do aluno A



Não existe solução para este "problema", sempre haverá algum aluno que vai utilizar o celular de forma adequada, outros não vão. Mas o uso de dispositivos é realmente interessante, e as escolas também poderiam investir mais nessa área já que estudantes (alguns) e professores tem ligação com dispositivos

Fonte: corpus de pesquisa.

Destacou-se aqui a parte final do texto do estudante. Na tentativa de concluir o texto, em sua produção inicial, o estudante A faz uso de alguns

⁵ Não foi utilizado tema idêntico porque os próprios estudantes começaram a se interessar por um desdobramento do universo temático geral. O tema da produção inicial foi “Uso de celular em sala de aula”. Nos dois momentos seguintes, o recorte foi “Benefícios e malefícios das redes sociais”.

articuladores, dentre os quais se evidenciam três, por serem bastante prototípicos: *mas*, *e* e *já que*. *Mas* evidencia contrajunção, ou seja, coloca as cláusulas participantes em uma condição de oposição. A conjunção *e* é responsável por criar equidade e paralelismo entre duas cláusulas, uma sobre o uso de dispositivos e outra sobre a escola. *Já que* introduz a asserção que funciona como causa. Todos foram adequadamente usados, o que revela que o estudante consegue concretizar, na escrita, as relações lógico-semânticas básicas e usar os recursos da língua que as apontam.

Excerto 2 - Parágrafo de conclusão do texto intermediário do aluno A

08	
09	Não há dúvidas de que as notícias
10	que circulam nas redes sociais, alcançam
11	boa parte da população. É com a era di-
12	gital, ganhou-se muitos malefícios, como
13	a manipulação dos conteúdos acessados,
14	monitoramento do comportamento digital
15	dos usuários, entre outros.

Fonte: corpus de pesquisa.

Nesse excerto, que representa também a conclusão da redação, destacam-se apenas duas relações lógico-semânticas: adição e exemplificação. A primeira instaura-se por meio do articulador *e*, nesse caso, interposto entre dois períodos. O articulador exemplificativo *como* é usado para iniciar uma sequência de informações específicas, anteriormente encapsuladas por “malefícios”. Essa produção foi realizada na “retomada” da SD, no início de 2022, momento que inaugurou a presença desses jovens no Ensino Médio. Nota-se que há, ainda, uma fragilidade no uso dos mecanismos linguísticos enfocados, o que se modifica com o passar do tempo, como se vê em A3, referente ao fim do ano de 2022.

Excerto 3 - Parágrafo de conclusão do texto final do aluno A

21	As pessoas não percebem a tal mani
22	pulação, por acontecer de forma silenciosa
23	e imperceptível. O ministério da educação pode
24	ria tomar algumas providências, como im
25	plantar nas escolas, aulas de informática e mais
26	palestras, porém, apenas isso não seria o su
27	ficiente, o ministério da ciência, tecnologia e
28	inovação também poderia aumentar a segu
29	rança dos dados na internet
30	

Fonte: corpus de pesquisa.

Nessa versão da conclusão formulada pelo aluno A, notam-se, pelo menos, quatro relações semânticas: causa, exemplificação, contrajunção e inclusão. A primeira é estabelecida com o uso de *por*; a segunda se estabelece com *como*; a terceira, com *porém*; e a última, pelo uso de *também*. Com melhor organização e relações lógico-semânticas não tão básicas, o trecho, assim como o texto integral desse aluno, ganhou força argumentativa, pois o tecido textual passou a ser mais consistente. Retomando o conceito de consciência sintática, pode-se afirmar que a SD a favoreceu, pois esse estudante demonstrou um refinamento em sua habilidade de transpor mais relações de sentido para a escrita, manejando estruturas próprias dessa modalidade da língua. Isso fica demonstrado pela proficiência de liames antes não acionados, os quais enriquecem o texto, imprimindo-lhe organização e inteligibilidade crescentes.

Seguem mais três trechos, agora do aluno B:

Excerto 4 - Texto inicial completo do aluno B

Uso do celular na escola

É minha opinião sobre o tema e que, sim o uso do celular, pode ajudar e atrapalhar, muitos alunos usam celular a favor para ajudar e outro para atrapalhar, pois os professores abrange o uso do celular outros não em questão de atrapalhar o desenvolvimento da aula, não tem uma solução óbvia tipo "todos tem que usar o celular, ou nenhum pode usar. e mais certo e questão de usar em aulas que determinados professores deixam, e ponto positivo e que da para fazer varias aulas legais com o uso do celular, mais tem varios professores que não gostam acham que vai ~~fazer~~ atrapalhar a aula e não vai ter um desenvolvimento interessante. mais eu acho que sim deveriam abrange o uso do celular. 33

Fonte: corpus de pesquisa.

Em sua versão inicial, o estudante não divide seu texto em parágrafos, o que faz com que não haja uma limitação clara entre introdução, desenvolvimento e conclusão. O estudante elaborou-o como se estivesse respondendo a uma pergunta. O único articulador usado foi o *mas*, instaurador de contrajunção, o qual foi grafado *mais*.

No texto abaixo, pode-se ver um crescimento em sua segunda escrita:

Excerto 5 - Parágrafos finais do texto intermediário do aluno B

13	e eles criaram essas coisas só depois que
14	é um golpe. Que também pelo Tinder (pê-
15	fil de relacionamento), pessoas marcam de
16	vai e acabam colocando sua própria vi-
17	da em risco.
18	Mesmo assim a internet é um lugar
19	que confidencial você pode baixar um apli-
20	cativo que passa ser inofensivo (jogos, In-
21	stagram, TIK TOK) e clonarem seus dados cri-
22	ando perfis falsos, para te prejudicar ou
23	se passar por você como já o havia dito.
24	Mesmo que todo mundo saiba que a
25	internet é um lugar totalmente de risco não
26	quem para de usar, e aplica golpes. Eu acri-
27	dito que pessoas já também criam idios / dupes,
28	de como acabar mais nunca deu certo.
29	
30	

Fonte: corpus de pesquisa.

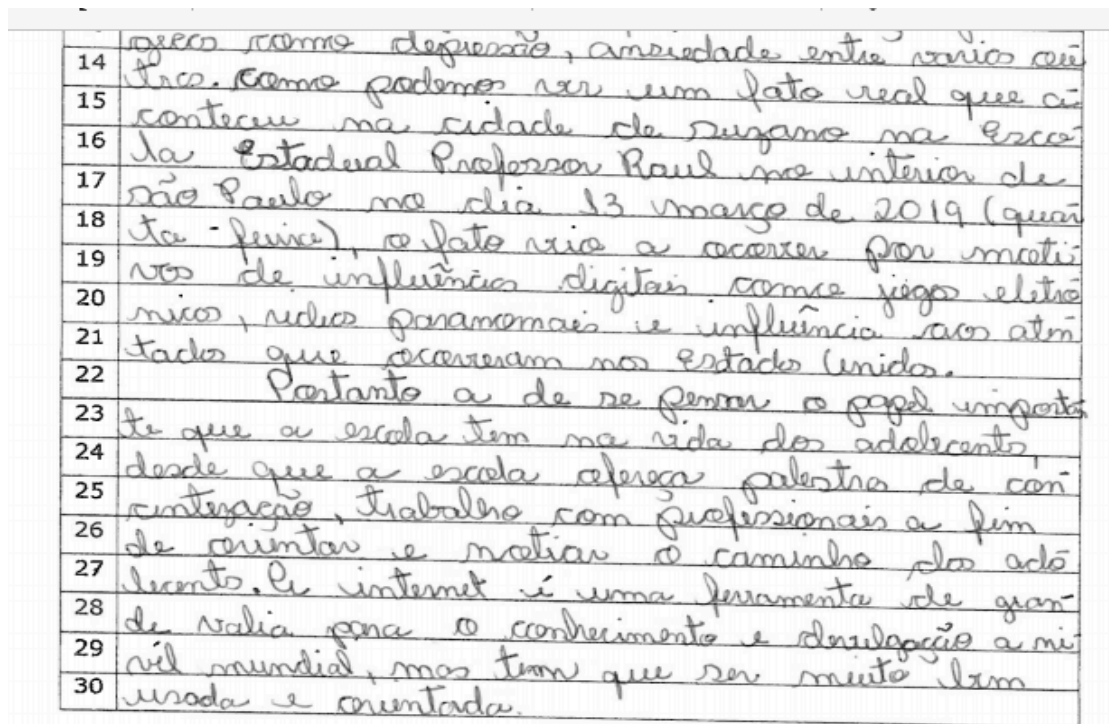
Nessa etapa, houve evidência da conclusão por meio da marcação dos parágrafos. Há duas ocorrências do articulador *e*, nas linhas 15 e 20, fazendo a relação de adição entre as ideias. A segunda ocorrência tem um perfil quase de contrajuntor (“você pode baixar um aplicativo inofensivo (sic) *E* clonarem seus dados”).

A presença da conjunção *mesmo que*, no último parágrafo, introduz a ideia de concessão, indicando que a primeira parte da oração “todo mundo sabe que a internet é um lugar totalmente de risco” é verdadeira, mas que algo contrário a essa verdade será expresso posteriormente. Assim, a oração “ninguém para de usar e aplicar golpes” apresenta a ideia oposta ou contraditória à primeira parte. O período ganha força argumentativa, pois destaca um ponto de conflito entre duas ideias, o que é relevante para a construção da argumentação. O uso de *mesmo assim* (linha 17), por sua vez, não se mostra adequado, o que se explica pela aquisição gradativa dos saberes sobre os usos dos articuladores e as demais

questões sintáticas do texto.

Já em sua versão final, pode-se perceber, além da melhor estruturação de parágrafos, a presença de mais articuladores.

Excerto 6 - Parágrafos finais do texto final do aluno B



Fonte: corpus de pesquisa.

Nesse excerto, há o emprego de *como* para prefaciar uma exemplificação. Além dele, há a combinação *por motivo de*, para introdução de causa (linha 18), e a conjunção *e* (linha 20), para adicionar ideias que se articulam e se completam.

Ao considerar o parágrafo de conclusão, vê-se que *portanto* desempenha uma função de conclusão e encadeamento lógico, indicando que o que se segue é uma dedução ou resultado das informações anteriores. O articulador *desde que* introduz uma condição, indicando que a validade da afirmação anterior (o papel importante da escola) está condicionada à realização das ações subsequentes. A relação lógico-semântica de condição faz parte da hipotaxe circunstancial e é de suma importância no gênero em questão. O trecho "*mas tem que ser muito bem*

usada e orientada" enfatiza que, apesar do valor da *internet*, seu uso deve ser cuidadosamente orientado, em uma relação de contrajunção.

Assim como no caso do aluno A, esse jovem (B) também demonstra uma potencialização de sua consciência sintática. Do texto 1 para o texto 3, nota-se que os arranjos frasais são mais consistentes. A primeira percepção recai sobre os ajustes na pontuação, mas logo se percebe que as relações de sentido também se tornam mais diversificadas, assim como os meios para o entrelaçamento das sequências de ideias e cláusulas.

Diante dos casos, pode-se destacar que o uso das conjunções e dos operadores argumentativos desempenha um papel fundamental na construção da argumentação em um texto, pois atua como uma ponte que liga ideias e informações, estabelecendo conexões lógicas e semânticas entre elas. Tal uso não apenas facilita a fluidez e a coesão do texto, mas também ajuda a organizar os argumentos de forma clara e mais persuasiva. Ao escolher os articuladores adequados e mais diversificados, foram evidenciadas mais relações lógico-semânticas, fornecendo ao leitor um "roteiro" compreensível para seguir o raciocínio do autor. Portanto, o uso criterioso desses recursos desempenha um papel crucial na clareza e na eficácia da argumentação em grande parte dos textos finais, tornando-os mais claros e coerentes.

Nas produções finais dos dois aprendentes, vê-se que os tópicos se organizam pela combinação *posição + suporte* dentro dos parágrafos, conforme explica Valli (2017). No texto A3, destaca-se, por exemplo, a asserção que começa na linha 25 ("Isso pode ser resolvido através de alertas em comerciais..."), pois se trata de informações que destrincham a ideia central ("a população deve se atentar"), evidenciando que o aluno percebe que um argumento lançado precisa ser comprovado em um desdobramento. Já no excerto B3, evidencia-se o trecho conclusivo, em que o estudante anuncia que a escola tem um papel importante na "regulação" do uso da *internet* (ideia central) e passa, então, a explicar como essa escola deve proceder, em um movimento que visa a dar suporte à ideia mais crucial do argumento, como se espera no gênero.

Considerações finais

Este estudo sobre a consciência sintática e os traços argumentativos permitiram uma análise das transformações ocorridas no uso de certas estruturas na escrita de textos argumentativos, o que tem impacto no desenvolvimento da competência escritora dos estudantes. A observação da trajetória desde o final do 9º ano do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio evidenciou avanços significativos na construção de textos argumentativos mais elaborados e organizados.

A partir da aplicação da Sequência Didática, alinhada a um ensino funcionalmente planejado, os resultados possibilitaram constatar poucos articuladores textuais, indicando dificuldades na organização das ideias por escrito. Ao longo das atividades propostas, houve uma expansão do uso e da diversificação desses recursos, assim como do manejo de relações lógico-semânticas mais complexas.

As análises das produções dos alunos aqui expostas revelaram um crescimento gradual na habilidade de articular argumentos de forma mais persuasiva. As melhorias incluíram não apenas o uso adequado de articuladores, mas também a incorporação de estratégias sintáticas mais elaboradas, como o estabelecimento de relações de causa, exemplificação, contrajunção e inclusão.

Destaca-se que o gênero textual dissertativo-argumentativo, próximo à realidade dos alunos e relacionado ao ENEM, mostrou ser uma escolha eficaz para o desenvolvimento das habilidades desejadas. O viés funcionalista contribuiu para uma reflexão articulada aos saberes sobre língua, gêneros textuais, dimensões textuais, além de favorecer a relação gramático-discursiva.

Por fim, ressalta-se que a construção da argumentação e a estruturação de ideias no texto dissertativo-argumentativo demandam habilidades específicas e um nível razoável de processamento cognitivo. Dessa forma, a análise reflexiva das construções e das inter-relações dos articuladores, sob uma abordagem funcionalista da estruturação das ideias, proporcionou uma compreensão mais profunda das transformações observadas nos textos dos alunos ao longo do estudo.

Diante disso, conclui-se que o refinamento das práticas escolares, alinhado a bases teóricas sólidas, emerge como um caminho promissor para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, preparando-os para desafios comunicativos mais complexos.

Referências

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-82712004000100006>.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DECAT, M. B. N. *Leite com manga, morre!:* da hipotaxe adverbial no português em uso. 1993. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993^[1].

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GUIMARÃES, S. R. K. (2002). *Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 247-259, 2002.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MANZONI, R. M. *Dissertação escolar: um gênero em discussão*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp034066.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MARCHON, A. H. *As teias da argumentação: um estudo sintático-discursivo da hipotaxe circunstancial*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5010744. Acesso em: 10 out. 2023.

NEVES, M. H. M. *Gramática funcional*. São Paulo: Contexto, 2018.

TUNMER, W. E. *The role of language prediction skills in beginning reading*. New Zealand Journal of Educational Studies, 25, 95-114, 1990.

VALLI, M. V. *O processo de organização tópica em dissertações escolares: da análise à emergência de uma abordagem para o ensino do gênero*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d41e4630-78ff-48d1-a097-5a91dbcf34b5>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na universidade: gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola, 2020.

[1] A tese completa foi compartilhada pela autora via e-mail, a pedido das autoras deste artigo, pois não foi encontrada em sites.

*Recebido em: 10 abr. 2024.
Aprovado em: 09 maio. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Ana Luiza Zambaldi
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*




Línguas em contato na Amazônia: Português e Parkatêjê

Languages in contact in the Amazon: Portuguese and Parkatêjê

Lenguas en contacto en la Amazonía: portugués y parkatêjê

Marília de N. Ferreira¹

 0000-0001-9995-1938

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma situação de contato entre o português e uma língua indígena, na Amazônia. Com base em um referencial teórico da Sociolinguística, observar-se-ão exemplos de possíveis empréstimos e *code-switching* extraídos de textos publicados em livro de autoria indígena. A metodologia empregada foi a da pesquisa bibliográfica seguida pela seleção de trechos, com características de empréstimos e de *code-switching*, considerando-se o texto de Treffers-Daller (2023). A situação sociolinguística da língua parkatêjê não permitiu a criação de um *corpus* monolíngue ou bilíngue por meio do qual se pudesse contrapor os fenômenos em estudo. Desse modo, a pesquisa foi realizada em uma base mais qualitativa, contando com a interpretação dos dados, a partir dos estudos já feitos sobre empréstimo e *code-switching*. Como resultados, pode-se atestar que ambos os fenômenos são usuais naquele ambiente de contato, havendo empréstimos lexicais, mas também gramaticais, além de um repertório de ocorrências de *code-switching*, em ambas as línguas.

Palavras-Chave: parkatêjê; português; contato de língua.

ABSTRACT: This article aims to present a situation of contact between Portuguese and an indigenous language in the Amazon. Based on a theoretical framework from Sociolinguistics, examples of possible loanwords and code-switching extracted from texts published in books by indigenous authors will be observed. The methodology used was bibliographical research followed by the selection of excerpts with loanwords and code-switching characteristics, considering the text by Treffers-Daller (2023). The sociolinguistic situation of the Parkatêjê language did not allow the creation of a monolingual or bilingual corpus through which the phenomena under study could be contrasted. Therefore, the research was carried out on qualitative basis relying on the interpretation of data based on studies already carried out on loanwords and code-switching. As a result, it can be attested that both phenomena are common in that contact environment, with lexical and grammatical loanwords, in addition to a repertoire of code-switching occurrences, in both languages.

¹ Doutora em Linguística pela UNICAMP (Campinas, São Paulo) e La Trobe University (Melbourne, Austrália). Professora Titular da Universidade Federal do Pará e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq. marilia@ufpa.br

Keywords: parkatêjê; portuguese; language contact.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar una situación de contacto entre el portugués y una lengua indígena, en la Amazonia. A partir de un marco teórico proveniente de la Sociolingüística, se observarán ejemplos de posibles préstamos y cambios de código extraídos de textos publicados en libros de autores indígenas. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica seguida de la selección de extractos, con características de préstamo y cambio de código, considerando el texto de Treffers-Daller (2023). La situación sociolingüística de la lengua Parkatêjê no permitió la creación de un corpus monolingüe o bilingüe a través del cual se pudieran contrastar los fenómenos estudiados. Por lo tanto, la investigación se llevó a cabo sobre una base más cualitativa, apoyándose en la interpretación de datos, basada en estudios ya realizados sobre préstamo y cambio de código. Como resultado, se puede atestiguar que ambos fenómenos son comunes en ese ambiente de contacto, con préstamos léxicos y gramaticales, además de un repertorio de ocurrencias de cambio de código, en ambas lenguas.

Palabras Clave: parkatêjê; lengua portuguesa; contacto de lengua.

Introdução

Desde o momento em que o colonizador encontrou as terras onde hoje se situa o Brasil, houve também um encontro entre o português lusitano e as muitas línguas indígenas originárias dos povos que viviam no território. Por meio de projeções, Rodrigues (1993a, 1993b) hipotetizou um número de 1.200 línguas indígenas aproximadamente no ano 1.500, todavia, em 2024, estas não chegam a duas centenas. A língua portuguesa, que chegou ao Brasil na transição do século XV para o século XVI, não alcançou imediatamente todos os que aqui viviam, e demorou a se tornar a língua mais falada àquela altura. Prova disto é que, em 1757, uma lei real proibiu a utilização do tupinambá, em algumas instâncias, na colônia. Em 1759, os jesuítas foram expulsos, e a língua portuguesa poderia tornar-se definitivamente a língua oficial do Brasil, uma vez que aqueles foram acusados de estimular o uso das línguas gerais.

Com o passar dos séculos, com o desaparecimento de muitas línguas originárias, com o auge e declínio das línguas gerais, o português é, em 2024, a língua mais falada no Brasil. Essa mudança de status indica - tristemente - que muitas línguas originárias tradicionais estão em desuso ou em obsolescência, dada a situação de atrito linguístico e diglossia vividas nos diferentes contextos de contato



no país.

Vale destacar que, de uma perspectiva linguística, não há uma língua melhor ou pior que outra. No entanto, normalmente há conflitos em situações de contato linguístico. Lagares (2018, p. 132) aponta que a noção de conflito linguístico está posta quando existe “a impossibilidade de encontrar algum equilíbrio ou estabilidade quando há línguas em situação de desigualdade social.”, ou ainda quando a situação política linguística hierarquiza e torna as línguas desiguais, classificando-as como língua majoritária e língua minoritária. Foi exatamente isso o que ocorreu entre o português e as línguas indígenas desde o início do contato.

Thomason (2001, p. 11) argumenta que desde o início da humanidade, ou muito perto disso, os humanos logo falaram mais de um idioma, estando, pois, as línguas em contato, não havendo evidências de que algum sistema tenha se desenvolvido isoladamente, independente de outros. Línguas estão em contato quando elas são usadas alternadamente pelas mesmas pessoas, ou seja, por indivíduos bilíngues. (Crystal, 2006, p. 102)

O presente artigo pretende abordar uma situação específica de contato entre o português e uma língua indígena falada no sudeste do estado do Pará, na Amazônia: o parkatêjê, língua Timbira pertencente à família Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê, a qual enfrenta a obsolescência, uma vez que já não é mais ensinada às gerações mais jovens, sendo falada por uma parcela restrita de seu grupo étnico.

O texto ora apresentado evidencia aspectos como *code-switching* e empréstimos em uma situação de desuso iminente que não pode ser desconsiderada, uma vez que a quantidade e a velocidade com que as mudanças ocorrem em línguas em tal situação são patentes, traduzindo-se em perdas rápidas de características linguísticas (Aikhenvald, 2002, p. 243-64). Na discussão e apresentação de dados, serão vistos exemplos de empréstimos e de *code-switching* entre parkatêjê e português, retirados de um livro publicado em 2011.

Contato Linguístico e Interferência na Amazônia Brasileira: Português e Parkatêjê no Pará

O conceito de línguas em contato, de acordo Weinreich (1953), pode ser compreendido a partir de uma situação em que duas (ou mais línguas) coexistem em um mesmo espaço geográfico e essa coexistência afeta o comportamento linguístico de uma comunidade. Em situações dessa natureza, não há como não haver interferência entre as línguas, uma vez que traços de uma alcançam a outra, podendo permanecer nelas e se manifestar ou não, provocando mudanças significativas ou não. Desse modo, os processos de mudança e de variação linguística podem estar relacionados a contextos de fronteiras, movimentos migratórios, projetos de dominação cultural, movimentos identitários e outros.

Aikhenvald (2002, p. 1) define uma situação de línguas em contato quando uma porção significativa de falantes de uma língua tem alguma competência em outra. Para ela, o empréstimo, o *code-switching*, o *code mixing*, a interferência e a difusão são exemplos de mudança linguística.

O empréstimo, em sentido amplo, pode ser descrito como “[...] a transferência de traços linguísticos de qualquer tipo de uma língua para outra como resultado do contato” (Trask, 2000, p. 44).

O *code-switching* e o *code mixing* envolvem o uso alternado de duas (ou mais) línguas em um mesmo contexto sociocomunicativo. Hill e Hill (1986, p. 348) distinguem esses dois fenômenos: o *code-switching* seria significativo e apropriado, seguiria convenções estabelecidas e práticas; já o *code-mixing* ocorreria desordenadamente.

A interferência é mais restrita que o empréstimo por ocorrer na aquisição de L2. Além disso, o processo de interferência é mais complexo, por se manifestar em quaisquer línguas em contato, majoritárias ou minoritárias. Finalmente, a difusão caracteriza-se pelo espalhamento de um traço linguístico em uma área geográfica, podendo ocorrer de forma unilateral - quando advém de uma fonte; ou multilateral – se advém de várias.

O *code-switching* ou a alternância de código foi objeto de pesquisa da

dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, em 2012, pela Profa. Dra. Cinthia de Lima Neves, atualmente docente da Universidade Federal do Pará, no Campus de Breves, no arquipélago do Marajó. O trabalho de Neves, intitulado “Alternância de código em narrativas orais do povo Parkatêjê: aspectos linguísticos do contato com o Português”, apresentou dados selecionados e divididos em três categorias, de acordo com Poplack (1981): *tags*, alternâncias intrasentenciais e intersentenciais. Neves (2012) redigiu seu trabalho tomando como norte a noção de que a alternância de código ou *code-switching*, caracteriza-se pelo uso de duas ou mais línguas em uma conversação, de forma estruturada e ordenada, em que o falante emprega termos ou orações inteiras de uma língua enquanto fala outra na construção do seu discurso. O empréstimo e a morte linguística foram abordados brevemente como alguns dos resultados da alternância de códigos.

O presente trabalho pretende discutir novos dados de alternância e de empréstimos observados no uso do português étnico e no uso da língua indígena, mediante a ocorrência de *code-switching*, contribuindo com o debate a partir de observações feitas sobre uma língua que se encontra em estado de obsolescência.

Situação sociolinguística

Os parkatêjê, outrora conhecidos como índios castanheiros, vivem no sudeste do estado do Pará, em plena Amazônia Brasileira, às proximidades do município de Bom Jesus do Tocantins. Sua reserva, que antes estava localizada distante das cidades mais próximas, atualmente está entre cidades que se desenvolveram rapidamente em, aproximadamente, cinco décadas. Por essa razão, o codinome da aldeia mais antiga da Terra Indígena Mãe Maria é *Kupějipôkti* que significa localizada ‘no meio dos *kupě* (não-indígenas)’.

O contato com o mundo *kupě*, por meio da língua portuguesa, ajudou na sobrevivência do povo parkatêjê e os fez independentes da perspectiva econômica, quando puderam se posicionar e dizer o que queriam para o seu futuro, lutando por justiça social no uso de seu território. Entretanto, o domínio da língua dominante

acabou sujeitando a língua tradicional a um lugar pequeno, que foi sendo cada vez mais reduzido. A língua portuguesa ocupou espaços sociais cada vez maiores no cotidiano do grupo, uma vez que era a língua dos estudos, das negociações com as empresas que cobijavam as terras da reserva indígena e da maior integração à sociedade envolvente.

No final dos anos 90, a ecologia linguística apresentava-se com um maior número de indígenas falantes da língua tradicional na comunidade, podendo-se sugerir níveis variados de bilinguismo. Mas, com a partida de muitos anciãos em torno de três décadas até o presente, a configuração da comunidade foi bastante alterada. As crianças já são monolíngues em Português há aproximadamente cinco décadas e a língua indígena vem sendo cada vez menos falada. Essas são as duas principais características para considerar o parkatêjê em estado de obsolescência: (i) a língua não estar mais sendo ativamente empregada, sendo limitada ao uso de uns poucos falantes fluentes idosos; (ii) a língua não estar mais sendo transmitida às novas gerações. Há esforços e interesse de alguns pequenos grupos nas comunidades para manter a língua e a cultura, no entanto, pouco tem sido efetivamente conquistado.

Ferreira (2005) descreveu brevemente alguns aspectos da língua portuguesa falada por um grupo de indígenas que ela tentativamente dividiu por faixas etárias. Foram observados aspectos fonético-fonológicos como substituição de sons fonológicos em que os velhos usavam /p/ no lugar de /f/ inexistente na língua indígena e a descentralização de vogais do parkatêjê na fala dos mais jovens, que tem feito uma vogal central como /i/ ser pronunciada como vogal posterior, como o /u/ do português, o que cada vez mais é atestado.

Ferreira (2005), no que diz respeito ao léxico, indicava que, provavelmente, pelo contato da língua tradicional com a Língua Portuguesa, e com o desconhecimento crescente da língua indígena, este foi significativamente afetado. Exemplificando distinções relacionadas ao uso de verbos especializados como comer, que, diferentemente do Português, apresenta raízes verbais específicas para indicar a ingestão de alimentos conforme sua consistência - *kukrê* e *kuku*, que parecem ser sinônimos para 'comer em geral'; *kuhô* para 'comer carnes macias,

como peixes’; *kãmxàr para* ‘comer triturando alimentos como castanhas e milho’; entre outros. No presente trabalho, é possível observar, além do que já havia sido atestado em 2005, o desuso de partes relevantes do sistema de parentesco dessa cultura, que reúne um conjunto de itens lexicais específicos para familiares paternos e maternos, além de itens lexicais para referir a parentes vivos e outro para parentes mortos. Da mesma forma, o emprego do léxico especializado da fauna e da flora está comprometido com a obsolescência da língua. Esse comprometimento se relaciona ao fato de a língua não estar mais sendo usada de forma ampla por todas as pessoas da comunidade - o que a tem levado ao ocaso.

Na seção a seguir, abordar-se-ão aspectos e características gerais do *code-switching* e do empréstimo.

Code-Switching e Empréstimo

O *code-switching* é um fenômeno linguístico que se manifesta em comunidades de fala em que há duas ou mais línguas em contato. Os indivíduos falantes de tais línguas apresentam [algum grau de] bilinguismo, entendido, no presente trabalho, como a situação em que coexistem duas ou mais línguas como meio de comunicação em um espaço social específico (Savedra, 2009).

Algumas observações importantes sobre as características do *code-switching* constam no trabalho de Gumperz e Hernández-Chavez (1971, p. 300). Eles afirmam que “O que parece estar envolvido aqui [no processo de *code-switching*] [...] é um processo simbólico semelhante àquele através do qual as palavras transmitem informação semântica”. Jacobson (1998, p. 1), por sua vez, informa que:

A alternância entre códigos no discurso bilíngue é mais que um fenômeno randômico ocorrendo agora em uma língua e depois em outra, mas sim, um mecanismo estruturado de seleção de duas ou mais línguas na construção de sentenças.

Pesquisadores da área de sociolinguística procuraram identificar e descrever as funções a que servem, no discurso, as manifestações do *code-switching*, considerando-se que o uso da língua, a escolha linguística, vincula-se às relações

sociais claramente definidas. Nesse sentido, Heye (2003, p. 31) afirma que:

As abordagens sociolinguísticas tentam uma reaproximação entre língua e grupo social do falante, onde a língua é um dos recursos disponíveis para a produção cultural – esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais o grupo produz um discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento.

O empréstimo é um fenômeno linguístico que ocorre em consequência do contato linguístico-cultural entre duas ou mais comunidades, podendo se manifestar em ambas as direções entre as duas línguas em contato. A maioria das vezes quase sempre se verifica assimetria no que diz respeito ao número de itens lexicais que seguem de uma para outra língua. Muysken (1995, p. 189) considera um empréstimo como a incorporação de elementos lexicais de uma língua no léxico de outra.

Os empréstimos também ocorrem quando uma língua tem algum poder social, financeiro ou prestígio sobre a outra. Todavia, o processo por meio do qual ocorrem os empréstimos é complexo e envolve eventos de uso de uma determinada palavra – que será emprestada. Seria mais simples se o empréstimo fosse de fato usado apenas em caso de ausência de um termo para designar algo existente em uma, mas não em outra língua. No entanto, nem sempre é assim. Muitas vezes, o falante usa um item lexical de uma língua considerada de prestígio para imprimir em seu discurso um caráter de valor, conhecimento de causa ou mesmo de autoridade.

Em seu texto Weinreich (1968) considerou três razões principais para que as línguas emprestassem termos de outras, entre os quais estão: (i) a tendência de substituição de palavras usadas com menor frequência; (ii) a premência da expressão de domínios relacionados à emoção, à comida e à comunicação; (iii) a força da menção a novos conceitos que reflitam as mudanças ocorridas rapidamente em áreas como a tecnologia, a política, a cultura e a economia nas sociedades contemporâneas.

Considerando essa necessidade de referir novos conceitos, Grosjean (1982) indica ser, portanto, o empréstimo lexical o principal produto decorrente de uma situação de línguas em contato. É comum que, em uma dada língua, embora haja uma palavra para referir um conceito, uma palavra de outra língua - tida como de

status mais alto - seja empregada, por exemplo, para indicar uma nova perspectiva de algo já existente na língua de origem. Por exemplo: em português brasileiro, apesar de haver palavras e expressões como resposta, saber como fazer ou prazo, em alguns contextos o emprego de *feedback*, *know-how* e *deadline* torna-se usual. Essa adoção de novas palavras pode indicar a complexidade do que é o empréstimo de palavras de uma língua para outra. Possivelmente pode haver alguma conexão com as propriedades discursivas do falante, sendo necessário investigar essa questão.

Uma situação de contato linguístico ocorre em contextos bilíngues ou plurilíngues. Normalmente, em tais situações, o *code-switching* ocorrerá correntemente tornando-se a via por meio da qual os empréstimos serão efetivados. Considerando-se os dados observados da língua parkatêjê, pode-se verificar empréstimos cujos itens são de natureza lexical, mas também gramaticais.

A diferenciação entre empréstimo e *code-switching* não é simples. Ao contrário, é bastante complexa, considerando-se os múltiplos aspectos que precisam ser observados (Cristino, 2008). Pode-se pensar que o *code-switching* abarca o empréstimo. No entanto, é possível pensar que o empréstimo pode ocorrer em situações de *code-switching* e fora dessas.

Weinreich, Labov e Herzog (2006), partindo do princípio de que a mudança linguística é um processo diacrônico, argumentam que não é simples e óbvio determinar quando um item lexical torna-se um empréstimo e seu emprego não é mais visto como *code-switching*. O que se pode depreender disso é que o emprego de um dado item não é de imediato visto como empréstimo. Na medida em que esse item passa a existir no repertório linguístico de uma comunidade, seu uso já não pode mais ser caracterizado como alternância.

Grosjean (1982), em uma tentativa de distinguir empréstimo de *code-switching*, explicita que o primeiro não requer fluência em uma segunda língua; torna-se parte do léxico de indivíduos monolíngues e bilíngues; são assimilados por meio de processos morfológicos/fonológicos. Estudos mostraram que nem sempre a palavra ou expressão “emprestada” está integrada fonologicamente na língua, o que fez com que Poplack (1980) e Gumperz (1982) chegassem à conclusão de que os

empréstimos seriam caracterizados como palavras integradas à morfossintaxe da língua que os tomou emprestado, enquanto que o *code-switching* reteria as inflexões e características de uma dada língua. Além disso, há uma diferenciação relacionada à função dos dois fenômenos: o empréstimo tem a função de preencher uma lacuna na língua que o adota, enquanto o *code-switching* é motivado por fatores sócio-discursivos.

No que diz respeito a uma língua em situação de obsolescência, muitas vezes, não há tempo de um dado item emprestado ser integrado à ela – seja fonológica ou morfossintaticamente, uma vez que uma língua minoritária cujo uso vem sendo reduzido, sofre pressões que afetam as mudanças linguísticas, acelerando-as de modo a causar flutuações nos padrões descritos em um dado momento.

A distinção entre *code-switching* e empréstimo é tema bastante controverso em situações de línguas em contato e, ainda hoje, não há consenso sobre o assunto na literatura.

De acordo com Treffers-Daller (2023, p. 3), Poplack (2018) define empréstimo como “o processo de transferência ou incorporação de itens lexicais originários de uma língua no discurso de outra.” E propõe que LOLIs (*lone other language itens*) são empréstimos, enquanto ‘*multiword stretches*’ (trechos compostos por várias palavras (tradução minha)) de outra língua são *code-switches*, ou alternâncias de código. Poplack também indica que empréstimos tendem a ser frequentes e difundidos em uma comunidade. Treffers-Daller (2023, p. 3) afirma que Poplack, em outra parte do livro, sugere que eles deveriam ser usados por ao menos dez falantes e integrados morfossintaticamente à língua receptora.

Treffers-Daller (2023, p. 3) afirma que é difícil a distinção entre empréstimo e *code-switching*, tanto da perspectiva conceitual, quanto da empírica, e apresenta em uma tabela constituída pelos diferentes critérios que têm sido usados para distinguir empréstimo de *code-switching*, entre os quais estão: (i) ser um item lexical simples; (ii) ser uma unidade com várias palavras (à exceção de compostos); (iii) apresentar integração sintática; (iv) apresentar integração morfológica central; (iv) apresentar integração morfológica periférica; (v) apresentar integração fonológica; (vi)

apresentar integração semântica; (vii) ser largamente empregado na comunidade bilíngue; (viii) estar listado no léxico mental dos bilíngues ou em um dicionário da língua receptora; (ix) ter emprego frequente na língua receptora (como mostrado no *corpus* bilíngue); (x) ser passível de substituição por um item na língua receptora (ou estar em competição com); (xi) monolíngues da língua receptora fazem uso dele. À exceção de (ii) e (iv), que são listados como característicos do *code-switching*, todos os demais critérios ocorrem no empréstimo.

Comentando os critérios, Treffers-Daller (2023, p. 3) analisa que vários deles não têm importância equivalente, não estando, portanto, em uma mesma hierarquia de relevância. Para começar pelo fato de o *corpus* bilíngue ser, em geral, pequeno quando comparado ao monolíngue, não haveria sentido em serem esses comparados. A esse respeito, Poplack (1980, p. 57) afirma que “[...] palavras emprestadas tendem a não ser recorrentes.” Em relação ao critério de frequência, segundo a autora, esse não deveria ser usado, pois a maioria dos itens da língua doadora foram considerados empréstimos não frequentes. Seria ainda desejável conhecer mais adequadamente as normas de uma comunidade de fala quanto à aceitação de certos empréstimos ou alternância de códigos, o que não parece ocorrer.

No caso de uma língua em perigo de desaparecimento, com um número pequeno de falantes fluentes, é difícil o caminho para investigar critérios como os relacionados à integração, seja ela fonológica, morfológica central ou periférica, sintática e semântica; além de observar o quão um dado empréstimo é amplamente empregado na comunidade bilíngue - o que certamente implica em estar listado no léxico mental dos bilíngues, entre outros. Alguns desses critérios de fato não podem ser observados em todas as situações sociolinguísticas devido a determinadas particularidades.

A língua parkatêjê, por ser uma língua ameaçada que conta atualmente com poucos falantes fluentes já idosos, não apresenta um *corpus* bilíngue que possa ser trabalhado nos moldes de línguas em outra situação sociolinguística. Nem mesmo o *corpus* monolíngue existente cobre todas as esferas da vida em sociedade daquele povo.

No que diz respeito ao *code-switching* em parkatêjê, observa-se uma ocorrência bem mais frequente do fenômeno que há três décadas, embora não se tenha uma quantificação que comprove essa observação em uma espécie de antes e depois. O discurso é traçado entre duas línguas pendendo, em grande parte, para a língua portuguesa. Os trechos de conversação em língua indígena sempre estão entremeados com partes significativas de fala em português, considerando-se a coleta de dados de falantes distintos em inúmeros aspectos como gênero, faixa etária, entre outros, para além da questão do interlocutor, que nem sempre é bilíngue na língua tradicional ou a detém como sua língua de herança. Eis aqui uma distinção das situações normalmente relatadas em estudos sobre *code-switching* e/ou empréstimos, por exemplo.

Um exemplo retirado de um livro produzido a partir de uma experiência pedagógica que envolveu jovens senhoras da comunidade responsáveis pela transcrição das falas gravadas pelo Chefe Krôhokrenhũm, em 2010, também ilustra um caso analisado como *code-switching*. Por decisão do Chefe tradicional - cioso de deixar registradas suas memórias para o seu povo - o livro *Me Ikwy Tekiê Ri* [Isto pertence ao meu povo] foi escrito em português. Toprãmre Krôhokrenhum Jôpaipaire tinha a compreensão de que um livro escrito em língua tradicional demoraria bem mais a ser elaborado, além de poder se tornar inacessível aos seus. Desse modo, todo o contexto do livro é sobre sua vida mediante a de seu povo, liderança, questões da tradição, cultura e crenças indígenas, havendo partes dos textos em língua tradicional, devido aos fenômenos aqui descritos. No trecho abaixo selecionado, ele, explicando sobre remédios usados para favorecer o parto, faz um aparte importante para deslindar sobre uma determinada *pàrkà* 'casca de árvore'. Ao fazer referência à casca de árvore em um trecho de língua portuguesa, tem-se um empréstimo; mas a explicação constituída de um trecho amplo constitui um caso de *code-switching*,

Quando era a primeira barriga da mulher, a parteira dava remédio pra ela ter um bom parto. Ela pintava a barriga da mulher grávida com qualquer coisa, com *pàrkà*, aquele *pàrkà* liso – *pàrkà inkre kririare mē awarare jàkà katut kuprãn kãmã kukrà*, que é uma casca de pau pra fazer remédio pra mulher grávida (Krôhokrenum, 2011, p. 115).

No que diz respeito ao empréstimo, considera-se a afirmação de Treffers-Daller (2023, p. 19) sobre o fato de que esses, mas não necessariamente, podem consistir de uma única palavra; eles podem, mas não carecem ser integrados morfossintaticamente ao sistema da língua receptora e podem ser sintaticamente frequentes em um banco de dados, mas geralmente não o são.

Observando as variedades do português étnico empregado pelos parkatêjê de diferentes gerações, pode-se dizer que há algumas semelhanças, assim como há também distinções entre elas, considerando-se que os mais jovens aprenderam o português como primeira língua em um universo cultural parkatêjê.

No entanto, salvaguardadas as diferenças fonético-fonológicas, especificamente no que diz respeito a empréstimos da língua indígena para a variedade étnica de língua portuguesa, pode-se verificar o uso de itens lexicais como *kupê para* ‘não-indígena’, *ituware para* ‘sobrinho’, *kahàk para* ‘mau/ruim’, *mpej para* ‘bom/está bom’, *krã para* ‘sim/certo’. Parte dessas diferenças é nominal, parte é discursiva, quando os indígenas estão em interação com os não-indígenas que trabalham na reserva ou que a visitam, ou mesmo quando estão nas cidades circunvizinhas para fazer tratamento de saúde ou realizar compras.

Muitos não-indígenas que têm contato regular com os parkatêjê conhecem o significado e fazem uso dessas palavras com eles falando língua portuguesa. Desse modo, podemos considerar tais dados como exemplos da língua indígena empregados como empréstimos em uma variedade local de língua portuguesa. Esses itens estão em competição com os do português, pois há palavras da língua majoritária que poderiam ser empregadas no contexto de uso em tela. No entanto, é provável que não imprimam a relevância que os indígenas desejem dar aos seus discursos, inclusive no que diz respeito a marcarem suas identidades étnicas.

Alguns trechos para exemplificar tais observações:

(2) “Eles tinham descido e matado *kupê* aqui no Mãe Maria. Estavam procurando a roça e mataram *kupê*. Parece que arrumaram um índio para os ir acompanhando, guiando-os até chegar lá na aldeia *Krôhôk*. Fazia um ano que nós estávamos lá, então *kupê* chegou, mas não atacou.”

(3) “Eu botei pra experimentar isso, esse trabalho do meu livro, com as meninas, pensando que elas com preguiça não queriam, mas elas pegaram e fizeram trabalho *mpej!!!*”

(4) “O ouriço acabou com a cabeça dele, bem aí, quebrou tudo, mas ele resistiu, *krākajĩn* [o miolo] estava todo de fora.” (p.33)

(5) “Aconteceu a doença na aldeia *Kaxàtati*. Foi no *Kaxàtati* que aconteceu a doença. Lá era uma aldeia nova e essa doença que deu no povo dava muitas dores do lado, embaixo da costela direita. Não sei o que era, mas lembro que o caboco gemia até morrer. Foi assim que todo mundo se acabou. Parece que era alguma doença no baço, ou no fígado, ou na vesícula. Não tinha doutor, não tinha médico para abrir, pra tirar a doença. Então, por causa disso, todos morreram. A doença era nessa parte do corpo, no lado, *ijõpòk kãm* (do lado direito) e *ijõke kãm* (do lado esquerdo).”

Os topônimos empregados nos trechos (2) e (5) podem ser analisados como empréstimos que suprem lacunas por serem itens inexistentes em língua portuguesa. Já os empréstimos de língua portuguesa durante a conversação em língua indígena resvalam em palavras/expressões como *não é* (ex.6), *aí* (ex.7), *assim*, que podem ser analisadas como marcas discursivas; e também *mas* [maj] (ex.6), *cada* (ex.7) , analisadas como marcas gramaticais, em que *mas* funciona como conectivo e *cada* como um item que destaca o nome *mêhõkre* ‘cantiga’ (ex.7). Além desses há a ocorrência de empréstimos de cunho lexical como dinheiro (ex.8).

(6) **Não é**...itara pê ikator inõre, kàj rum pê ikator, itũmti ijikato, hõpun wa kupẽ kãmpar kêtêre. Wa [kãmpar, kãmpar,] kãmpar kêtêre kormã apte ikakòk jakòtòre ikakòk jakòtòre **maj** jarkwa nã mu tapa kormã tapa amu tojapak tajti kormã
Tradução: “Não é/foi aqui que eu nasci, foi na floresta, no rumo do rio, por isso eu entendo muito pouco da língua do não-índio. Eu entendo muito pouco o português, meu domínio dessa língua é curto, *mas* a minha língua eu não esqueço, eu ainda lembro bem, muito bem”

(7) **Cada**... mêhõkre taihoti mẽ kymã mũ mẽ hõkre aihoti **aí**. Aiko mẽ aiku kòt kre inõre aitehe kumẽ kre. Hõpun wa aitekre, aitekre nã jõkre to aitekre jõkre to, **não é, não é**... mẽ kòt toj **não** mẽ kòt to wa nare kãmã ijõkre ite mã ljõkre **assim** jũmũ jakre inõre pa wa pipẽ **aprende nã**
Tradução: “Cada cantiga era cantada com um tipo de voz *aí*. Eu escutava e depois cantava sozinho eu mesmo. Vejam! Eu canto porque eu canto mesmo, sozinho, a minha própria música, não é, não é... eu canto mesmo não e canto minha cantiga. Minha cantiga assim, ninguém me ensinou, eu aprendi sozinho por mim mesmo.”

(8) i-te aipi-antir dinheir kòt mã Daniel-te i-mã mil reai
Tradução: “Eu sonhei com dinheiro e Daniel me deu mil reais”

Esses exemplos são uma amostra pequena de como os fenômenos de *code-switching* e empréstimo convivem e ocorrem cotidianamente nos discursos dos falantes de parkatêjê e de português. A análise dos dois fenômenos confirma muitos

achados em trabalhos consagrados e seminários sobre a questão. O olhar bilateral para as duas línguas também revela aspectos que carecem ser detalhados mais detidamente, como é o caso dos empréstimos do parkatêjê à variedade local do português. Além das marcas gramaticais emprestadas do português para o parkatêjê.

Metodologia

A metodologia empregada para a elaboração do presente trabalho está pautada na pesquisa bibliográfica de estudos já realizados, fundamentados no arcabouço teórico de Sociolinguística, especificamente em contato de línguas. Nesse âmbito são observados diferentes fenômenos, entre os quais constam os empréstimos, *code-switching*, convergência, interferência, entre outros. O trabalho, porém, enfatiza ocorrências de empréstimos e de *code-switching*.

Os exemplos das ocorrências mencionadas foram extraídos do livro “*Me ikwỳ tekjê ri: Isto pertence ao meu povo*”, publicado em 2011. Esse livro foi financiado pela antiga Companhia Vale do Rio, atualmente Vale, que se define como uma mineradora global, a qual tem uma base de exploração de minérios em Marabá, no Pará, e cuja estrada de ferro passa por dentro da Reserva Indígena do Povo Parkatêjê. Os impactos ambientais causados a essa Terra Indígena resultaram em uma indenização obtida pelos indígenas mediante a Justiça Federal.

O livro, no ano de sua publicação, foi distribuído para toda a população indígena. Trata-se de uma obra de referência, com fotos, com um total de 196 páginas e com um CD com uma peça de teatro com episódios escolhidos do livro encerrada pelos jovens da comunidade. É um material importante para os povos timbira e povos afiliados geneticamente ao tronco Macro-Jê, além dos demais povos indígenas do Brasil. Um dos objetivos é que ele seja amplamente utilizado na educação escolar indígena nas comunidades timbira do Pará.

Os dados para compor o corpus do presente artigo foram selecionados do livro “*Me ikwỳ tekjê ri: Isto pertence ao meu povo*”, a partir de dois critérios: (i) conter um dos dois fenômenos; (ii) estar suficientemente compreensível. Esses dados em

língua indígena estão escritos na ortografia do parkatêjê e aparecem no artigo considerando-se a organização do trabalho e dos fenômenos em estudo.

Com base nos textos teóricos lidos e pesquisados e nos exemplos selecionados optou-se por uma análise de base qualitativa, fundamentada em distinções feitas no texto de Treffers-Daller (2023), sem desconsiderar, entretanto, as outras leituras feitas.

Considerações finais

Em uma situação de línguas em contato, quando falantes de línguas diferentes interagem estreitamente, essas influenciam umas às outras, considerando-se fatores demográficos e sócio-políticos. Em tais situações, vários fenômenos são verificados, entre os quais o *code-switching* ou alternância de códigos, os empréstimos e a convergência, por exemplo. Se uma das duas línguas é indígena e a outra a língua é majoritária de um país, como no caso do presente artigo, quase sempre se observam línguas em uma situação de diglossia e em que há sobreposição da segunda sobre a primeira, o que pode culminar no desuso da língua minoritária.

O desuso de uma língua pode levá-la a uma situação de obsolescência caracterizada pelo fato de a língua não ser mais transmitida a novas gerações, sendo falada apenas por alguns indivíduos de uma geração mais idosa. Em tais casos, as mudanças ocorrem de forma acelerada.

No que diz respeito aos empréstimos, alguns critérios mencionados na literatura que se aplicam de forma variável são o de que eles podem, mas não precisam consistir de somente uma palavra; podem, mas não precisam estar integrados morfossintaticamente e podem ser frequentes em um banco de dados, embora geralmente não o sejam.

Conclui-se que os dados do parkatêjê revelam que há dois tipos distintos de ocorrência de itens de uma língua na outra: (i) alguns em que o material se apresenta de forma mais extensa como frases, orações e períodos, em trechos de língua portuguesa; (ii) outras em que o material restringe-se a itens simples lexicais, discursivos ou funcionais ou gramaticais. Os primeiros ilustram o *code-switching* e os

segundos os empréstimos, considerando-se, sobretudo, a forma pela qual são manifestados. Observa-se que a conversação em língua indígena está quase sempre entremeada com partes significativas de fala em português, mesmo com falantes distintos, em que aspectos como gênero, faixa etária, entre outros sejam considerados, para além da questão do interlocutor, que nem sempre é bilíngue na língua tradicional ou a detém como sua língua de herança. Essa é uma distinção das situações normalmente relatadas em estudos sobre *code-switching* e/ou empréstimos, por exemplo.

A contribuição de um estudo dessa natureza está em ampliar o conhecimento da realidade multilinguística do Brasil, em que línguas originárias convivem com o português, mas também com outras línguas, sendo essas situações de contato epicentros para pesquisas. Ao abordar uma situação específica de contato entre o português e o parkatêjê, o presente trabalho apresentou novos dados de *code-switching* e de empréstimos observados no uso do português étnico e no uso da língua indígena, contribuindo com o debate a partir de observações feitas sobre uma língua que se encontra em estado de obsolescência.

Referências

- AIKHENVALD, A. *Language contact in Amazonia*. Oxônia: Oxford University Press, 2002.
- CRISTINO, L. S. *Bilinguismo e code-switching: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CRYSTAL, D. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- FERREIRA, M. Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos Parkatêjê. *DELTA*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1-21, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37336>. Acesso em: 7 mar. 2024.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- GUMPERZ, J.; HERNANDEZ-CHAVEZ, E. Bilingualism, bidialectalism and

classroom interaction. *In: CAZDEN, E.; JOHN, V. P.; HYMES, D. The functions of language in the classroom.* New York: Teachers College Press, 1971.

HEYE, J. Considerações sobre bilinguismo e bilinguagem: revisão de uma questão. *Revista Palavra*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 30-38, 2003.

HILL, J. H.; HILL, K. C. *Speaking mexicano: dynamics of syncretic language in central Mexico.* Tucson: University of Arizona Press, 1986.

JACOBSON, R. *Codeswitching worldwide.* Berlin: Mouton de Gruyter, 1998.

KRÔHÔKRENUM, T. J. *Me ikwý tekjê ri: isto pertence ao meu povo.* Marabá: Gknoronha, 2011.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos.* São Paulo: Parábola, 2018.

MUYSKEN, P. Code-switching and grammatical theory. *In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (ed.). One speaker, two languages.* Cambridge: Cambridge University Press. 1995. cap. 9, p. 177-198.

NEVES, C. L. *Alternância de códigos em narrativas orais do povo parkatêjê.* 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

POPLACK, Shana. Syntactic Structure and Social Function of Code Switching. In R.P Duran. (Ed.). *Latino Discourse and Communicative Behavior.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1981.

POPLACK, S. *Borrowings: loanwords in the speech community and in the grammar.* Oxônia: Oxford University Press, 2018.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, Cambridge, v. 18, n. 8, p. 581-618, 1980.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA*, São Paulo, v. 9, n.1, p. 83-103, 1993a.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, n. 95, p. 20-26, 1993b.

SAVEDRA, M. M. G. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. *In: SALGADO, A. C. P.; SAVEDRA, M. M. G. (org.). Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

THOMASON, S. G. *Language contact: an introduction*. Washington: Georgetown University Press, 2001.

TRASK, R. L. *A dictionary of grammatical terms in linguistics*. Abingdon: Routledge, 2000.

TREFFERS-DALLER, J. The simple view of borrowing and code-switching. *International Journal of Bilingualism*, Thousand Oaks, p. 1-24, 2023.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. Hague: Mouton, 1953.

WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. Hague: Mouton, 1968.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

Recebido em: 03 abr. 2024.

Aprovado em: 15 mai. 2024.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisor de língua portuguesa: João Pedro Buzinello Michelato

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




A assimilação na libras: um estudo baseado em dados naturalísticos¹


Assimilation in Libras: a study based on naturalistic data

Asimilación en Libras: un estudio basado en datos naturales

Amanda Regina Silva²

 0000-0003-0322-5603

André Nogueira Xavier³

 0000-0002-8464-1977

RESUMO: De acordo com Friedman (1975), a *assimilação* consiste na cópia, por uma dada unidade fonológica, de características de unidades adjacentes. Tanto nas línguas faladas quanto nas línguas sinalizadas esse processo fonológico pode apresentar duas direções: da direita para a esquerda, denominada *regressiva*, e da esquerda para a direita, designada como *progressiva*. O objetivo deste trabalho é analisar, com base em dados naturalísticos, a assimilação na língua brasileira de sinais, libras. Para isso, analisamos 59 dos 60 vídeos postados por Gabriel Isaac, um *youtuber* surdo, sinalizante e goiano, em seu canal no *Youtube* entre janeiro de 2016 e dezembro de 2021, totalizando 15h58min de gravação. Como resultado, identificamos casos de assimilação envolvendo a configuração de mão, a localização e número de mãos. A assimilação da localização foi a mais frequente, correspondendo a 57% dos dados. Em segundo e terceiro lugares, respectivamente, aparecem a assimilação do número de mãos (33%) e da configuração de mão (9%). Além disso, diferentemente do que relata Friedman (1975) para as línguas orais e para a língua de sinais americana, ASL, a assimilação progressiva foi mais frequente (81%) do que a regressiva (19%) nos dados da libras aqui analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Assimilação regressiva; Assimilação progressiva.

ABSTRACT: According to Friedman (1975), *assimilation* consists of the copying, by a given phonological unit, of characteristics from adjacent units. In both spoken and signed languages, this phonological process can present two directions: from right to left, called

¹ Tradução do artigo para a libras: https://www.youtube.com/watch?v=_IOP9anvDyU.

² Licenciada em Letras Libras e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. E-mail: amandareginaufpr@gmail.com.

³ Bacharel em Letras (Português e Linguística) e Mestre em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do curso de licenciatura em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. E-mail: andrexavier@ufpr.br.

regressive, and from left to right, called *progressive*. The objective of this work is to analyze, based on naturalistic data, the assimilation in Brazilian Sign Language, Libras. To do so, we analyzed 59 of the 60 videos posted by Gabriel Isaac, a deaf YouTuber from the Brazilian state of Goiás, on his YouTube channel between January 2016 and December 2021, totaling 15 hours and 58 minutes of recording. As a result, we identified cases of assimilation involving hand configuration, location, and number of hands. Assimilation of location was the most frequent, corresponding to 57% of the data. In second and third place, respectively, come the assimilation of the number of hands (33%) and hand configuration (9%). Furthermore, unlike what Friedman (1975) reports for spoken languages and American Sign Language, ASL, progressive assimilation was more frequent (81%) than regressive (19%) in the Brazilian Sign Language data analyzed here.

KEYWORDS: Brazilian Sign Language; Regressive assimilation; Progressive assimilation.

RESUMEN: Según Friedman (1975), la *asimilación* consiste en la copia, por parte de una determinada unidad fonológica, de características de unidades adyacentes. Tanto en la lengua oral como en la de señas, este proceso fonológico puede presentar dos direcciones: de derecha a izquierda, denominada *regresiva*, y de izquierda a derecha, denominada *progresiva*. El objetivo de este trabajo es analizar, a partir de datos naturales, la asimilación en la lengua de señas brasileña, Libras. Así, analizamos 59 de los 60 videos publicados por Gabriel Isaac, *youtuber* sordo de la provincia brasileña *Goiás*, en su canal de *Youtube* entre enero de 2016 y diciembre de 2021, totalizando 15h 58min de grabación. Como resultado, identificamos casos de asimilación que involucran configuración de la mano, ubicación y número de manos, siendo la asimilación de la ubicación la más frecuente, pues corresponde a 57% de los datos. En segundo y tercer lugar, respectivamente, se sitúa la asimilación del número de manos (33%) y de la configuración de manos (9%). Además, a diferencia de lo que informa Friedman (1975) para las lenguas orales y para la lengua de señas americana, ASL, la asimilación regresiva fue más frecuente (81%) que la progresiva (19%) en los datos de Libras analizados aquí.

PALABRAS CLAVE: Libras; Asimilación regresiva; Asimilación progresiva.

Introdução

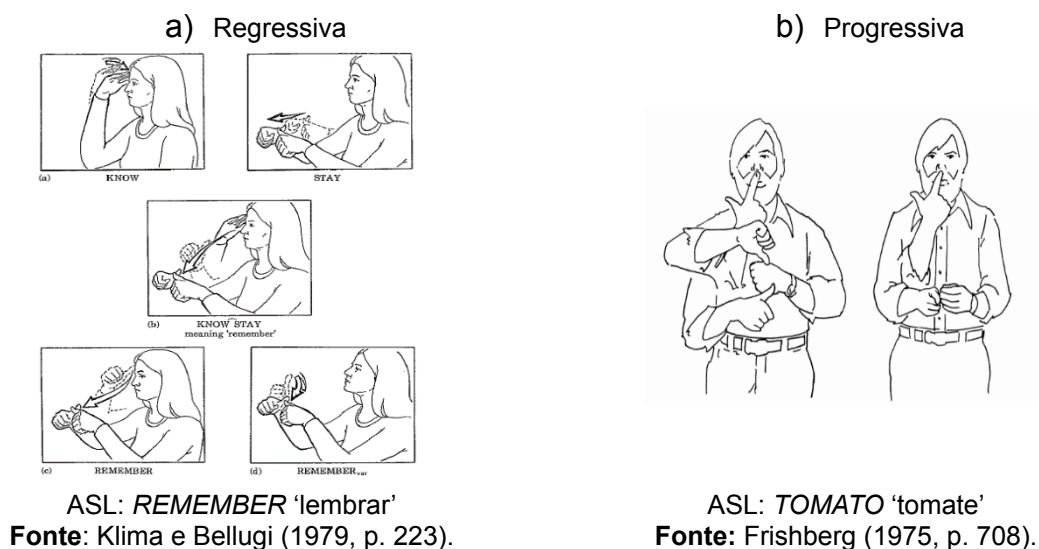
De acordo com Friedman (1975), a *assimilação* consiste na cópia, por uma dada unidade fonológica, de características de unidades adjacentes. Tanto nas línguas faladas quanto nas línguas sinalizadas esse processo fonológico pode apresentar duas direções: da direita para a esquerda, denominada *regressiva*, e da esquerda para a direita, designada como *progresiva*. Dito de outra forma, na assimilação regressiva, uma dada unidade fonológica copia ou assimila uma característica da unidade fonológica produzida depois dela. No caso da assimilação progressiva, uma dada unidade fonológica copia ou assimila uma característica da unidade fonológica produzida antes dela.

O objetivo deste trabalho, um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora (Silva, 2024), é analisar, com base em dados naturalísticos, a assimilação na língua brasileira de sinais, libras. Para isso, organizamos o presente texto da seguinte forma. Na próxima seção, resumimos trabalhos que tratam de mudança e variação fonológica na língua de sinais americana, ASL (do inglês *American Sign Language*) resultantes de um processo assimilatório. Na sequência, apresentamos estudos sobre assimilação na libras. Após essas duas seções de revisão de literatura, descrevemos nossos procedimentos metodológicos e apresentamos nossos resultados.

Assimilação na língua de sinais americana (ASL)

A assimilação na ASL pode ocorrer em compostos, sinais bimanuais e sintagmas diacrônica e/ou sincronicamente. Como exemplo de mudança fonológica em compostos, podemos citar, com base em Frishberg (1975), os sinais *REMEMBER* 'lembrar' e *TOMATO* 'tomate' da ASL (Figura 1).

Figura 1 – Mudança fonológica na ASL: assimilação regressiva no sinal *REMEMBER* 'lembrar' e progressiva no sinal *TOMATO* 'tomate'

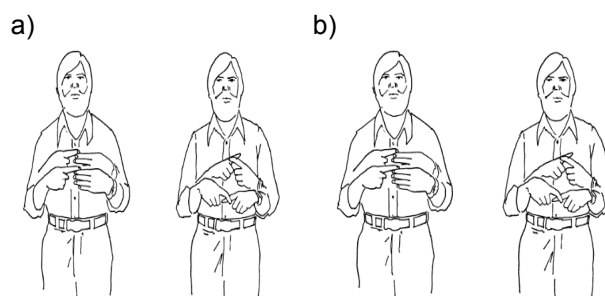


A Figura 1a mostra o sinal *REMEMBER* 'lembrar' da ASL em sua forma original. No passado, tal sinal era um composto formado a partir dos sinais *KNOW* 'saber' e *STAY* 'ficar'. Com o passar do tempo, ele se tornou um sinal simples. Durante esse processo, ocorreu assimilação regressiva, pois a configuração de mão do sinal *KNOW* 'saber' assimilou a configuração do sinal seguinte *STAY* 'ficar'.

Na Figura 1b, observamos o processo contrário, ou seja, o sinal *TOMATO* 'tomate', originalmente um composto formado a partir dos sinais *RED* 'vermelho' e *CUT* 'cortar', tornou-se um sinal simples, no qual a configuração original da primeira parte foi assimilada pela segunda. Nesse caso, ocorreu então uma assimilação progressiva.

Outro exemplo de mudança fonológica resultante da assimilação de configuração de mão na ASL, desta vez envolvendo um sinal bimanual, ocorreu no sinal *DEPEND* 'dependeer'. Segundo Frishberg (1975), originalmente esse sinal apresentava duas configurações de mãos diferentes (Figura 2a). Com a mudança, ele passou a exibir na mão não dominante a mesma configuração da mão dominante (Figura 2b).

Figura 2 – Mudança fonológica na ASL: assimilação da configuração de mão no sinal *DEPEND* 'dependeer'

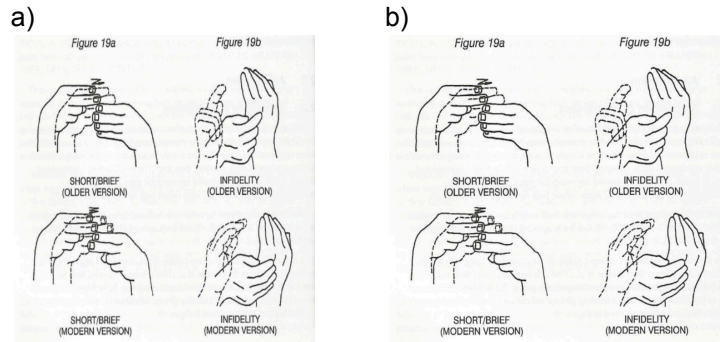


Fonte: Frishberg (1975, p. 701).

Battison (1978) também identificou casos de assimilação de configuração de mão em outros sinais bimanuais na ASL. Como se pode ver nas imagens da Figura 3, originalmente *SHORT* 'curto' e *INFIDELITY* 'infidelidade' apresentavam duas configurações de mãos diferentes. Com a mudança fonológica, a mão não dominante assimilou a configuração da mão dominante no primeiro sinal (Figura 3a),

e, ao contrário, a mão dominante assimilou a configuração da mão não dominante no segundo (Figura 3b).

Figura 3 – Mudança fonológica na ASL: assimilação da configuração de mão nos sinais *SHORT* ‘curto’ e *INFIDELITY* ‘infidelidade’



Fonte: Battison (1978, p. 44).

Tanto no caso de *DEPEND* ‘depende’, quanto no de *SHORT* ‘curto’ e *INFIDELITY* ‘infidelidade’, não se pode falar em assimilação regressiva ou progressiva, em razão de tal processo estar ocorrendo entre unidades fonológicas produzidas simultaneamente e não em sequência.

Conforme explica Friedman (1975), a assimilação é um processo que ocorre não apenas diacronicamente, mas também sincronicamente. Ela relata que observou o sinal *TEMPT* ‘tentar’, canonicamente produzido com o dedo indicador da mão dominante em gancho e demais fechados (Figura 4a), sendo produzido com a mesma configuração do sinal *STEAL* ‘roubar’, ou seja, com os dedos indicador e médio em gancho, na expressão *TEMPT STEAL* ‘tentado a roubar’ (Figura 4b).

Figura 4 – Variação na ASL: assimilação regressiva na configuração de mão do sinal *TEMPT* ‘tentar’



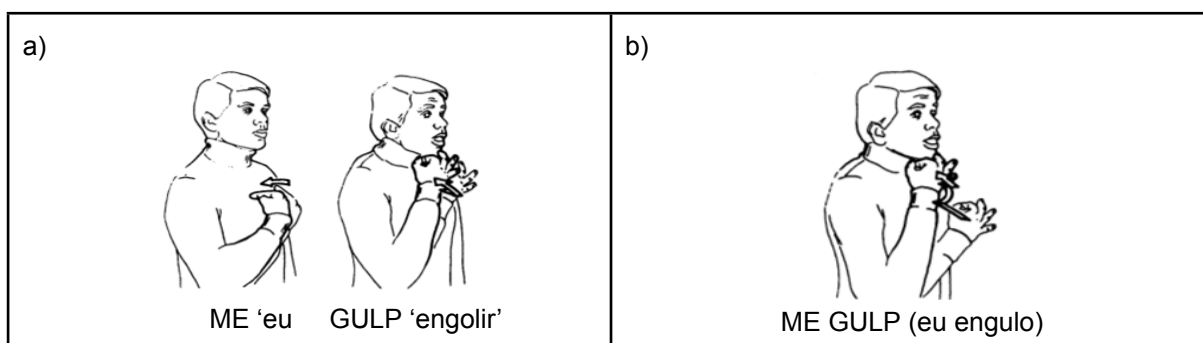
TEMPT ‘tentar’

STEAL ‘roubar’

Fonte: Handspeak (s.d)

Semelhante ao exemplo anterior, em que a assimilação da configuração de mão se dá no nível sintagmático, Liddell e Johnson (1989) documentam um caso envolvendo o sinal *ME* 'eu' (Figura 5). Como se pode ver na Figura 5a, o sinal *ME* 'eu' canonicamente é produzido com o dedo indicador estendido e os demais fechados. Em contexto, realizado antes do sinal *GULP* 'engolir', *ME* 'eu' pode assimilar regressivamente a configuração desse sinal, ou seja, ser realizado com o dedo indicador e polegar unidos pelas pontas e os demais estendidos (Figura 5b).

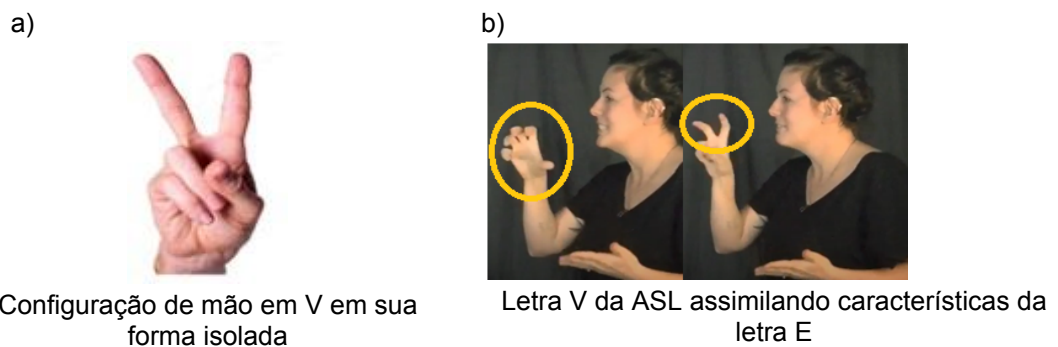
Figura 5 – Assimilação de configuração de mão envolvendo o sinal *ME* 'eu' da ASL



Fonte: Liddell e Johnson (1989, p. 251).

A assimilação da configuração de mão também é observada na soletração manual. No exemplo da Figura 6 abaixo, documentado por Hochgesang (s/d), observa-se que a letra manual V, tipicamente produzida com os dedos indicador e médio estendidos em todas as suas articulações, assimilou progressivamente a flexão das articulações dos dedos da letra manual E anterior, sendo, assim, realizado com as articulações dos dedos em questão flexionadas.

Figura 6 – Assimilação de aspectos da configuração da letra manual E pela letra manual V na soletração manual da ASL



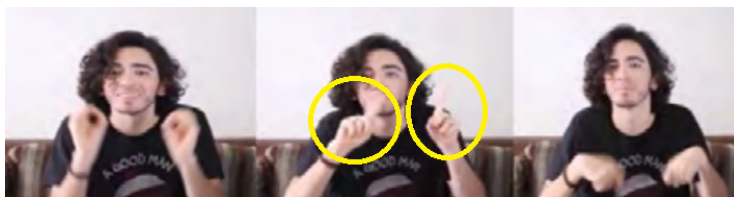
Fonte: Hochgesang (s.d)

Por fim, cabe mencionar que Friedman (1975) relata que nas línguas orais a assimilação regressiva é mais frequente do que progressiva e que isso também ocorre na ASL.

Assimilação na Libras

Silva e Xavier (2020) reportam a identificação de casos de assimilação envolvendo quatro parâmetros fonológicos da libras: a configuração de mão, a orientação da palma, a localização e o número de mãos. Esse último caso pode resultar no acréscimo da mão não dominante em sinais canonicamente monomanuais. Como exemplo disso, os autores citam a produção do sinal NÃO, normalmente produzido com apenas uma mão, retratada na Figura 7. Nela, pode-se ver tal sinal sendo articulado com duas mãos muito provavelmente, como explica Xavier (2014), por estar entre sinais bimanuais, a saber, NADA e PRECISAR.

Figura 7 – Assimilação do número de mãos do sinal NÃO da LIBRAS



<https://trabalhoufpr2017.wixsite.com/estudos/copia-processos-fonologicos-4>

Fonte: Silva e Xavier (2020, p. 72).

Em um trabalho posterior, no qual analisam processos fonológicos em produções de dois sinalizantes surdos, Silva e Xavier (2022) atestaram uma maior frequência de assimilação envolvendo a configuração de mão e o movimento em seus dados em comparação com a metátese, processo fonológico que consiste na mudança de ordem de unidades fonológicas de uma dada palavra. Isso é ilustrado nos gráficos da Gráfico 1⁴.

Gráfico 1 – Frequência da assimilação em relação a outros processos fonológicos nas produções dos sujeitos analisados por Silva e Xavier (2022)



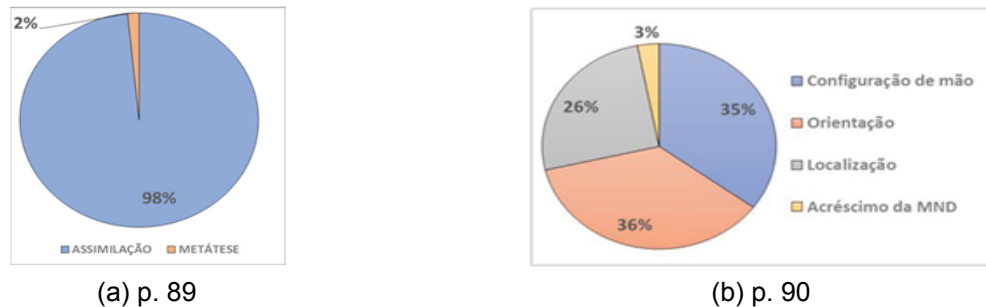
Fonte: Silva e Xavier (2022, p. 5).

Casos de assimilação também foram identificados por Batista-Souza (2023) em seu estudo sobre processos fonológicos na soletração manual em libras. Como se pode ver no Gráfico 2, em comparação com a metátese, a assimilação foi mais

⁴ Aqui reportamos apenas os resultados da categoria denominada pelos autores como “Geral”, que se refere a processos observados tanto em línguas faladas quanto em línguas sinalizadas. Os resultados referentes a outras categorias podem ser vistos em Silva e Xavier (2022).

frequente (98%) (a), entre casos desta última, o autor observou que a assimilação de orientação (36%) e de configuração de mão (35%) ocorreu mais frequentemente (b).

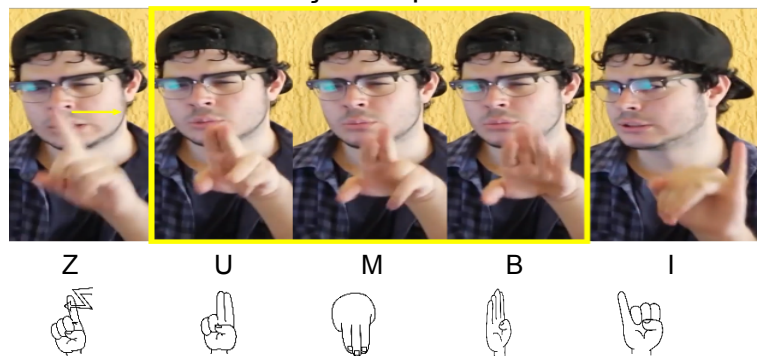
Gráfico 2 – Frequência dos diferentes subtipos de processos fonológicos na soletração manual



Fonte: Batista-Souza (2023).

Como exemplo de assimilação da orientação da palma na soletração, Batista-Souza (2023) cita o exemplo reproduzido na Figura 8. Nele, vemos que, durante a soletração manual da palavra ‘zumbi’ do português, as letras manuais U, M e B, canonicamente produzidas com a palma voltada para fora, assimilam progressivamente a orientação da palma para baixo da letra manual Z.

Figura 8 – Assimilação da orientação da letra manual Z pelas letras manuais U-M-B na soletração da palavra zumbi



https://www.youtube.com/watch?v=_CoZIRyy5ss

Fonte: Batista-Souza (2023, p.73).

Metodologia

Sujeito

Reanalizamos 59 dos 60 vídeos postados por Gabriel Isaac, um *youtuber* surdo, sinalizante e goiano, em seu canal no *Youtube*⁵. Esses vídeos, originalmente analisados por Silva (2021) e Silva e Xavier (2022), correspondem às publicações do canal de janeiro de 2016 até dezembro de 2021 e totalizam 15h58min de gravação. Deles foram obtidos 54 dados, ou seja, fragmentos de sinalização em que ocorre assimilação (Silva e Xavier, 2020). Vale mencionar que para traçar um perfil do Gabriel Isaac, à época da realização dos estudos supracitados, foi realizada uma entrevista com ele pelo *Zoom*. As perguntas que lhe fizemos são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas da entrevista

Quantos anos você tem? Onde você mora atualmente? Quanto tempo você mora na cidade onde reside agora? Onde nasceu? Você é o único surdo na sua família ou tem outros familiares surdos? Qual sua formação?	Qual sua profissão? Com que idade você começou a aprender libras? Onde você aprendeu libras? Estudou em uma escola bilíngue ou inclusiva? Já fez fono? Por quanto tempo?
---	--

Fonte: Silva e Xavier (2022, p. 4)

As informações colhidas nessa entrevista, já publicadas em Silva e Xavier (2022), são reproduzidas a seguir.

Já em relação ao Gabriel Isaac, foram obtidas as seguintes informações. À época da entrevista, tinha 24 anos, é nascido em Goiás, mas estava morando em São Paulo havia um ano e meio. Seus pais são surdos. É formado em Design Gráfico. Atua na mesma área de formação e também como tradutor de Libras e influenciador digital. Começou a aprender libras desde nascimento. Nunca estudou em escola bilíngue, mas somente inclusiva. Frequentou sessões fonoaudiológicas dos três aos 14 aos de idade (Silva; Xavier, 2022, p. 4).

Cabe registrar que, por ocasião do trabalho publicado em 2022 (Silva e Xavier, 2022), também foi feito um termo de consentimento livre e esclarecido em

⁵ <https://www.youtube.com/@isflocos>

libras, explicando a pesquisa e pedindo autorização para uso dos vídeos postados no *Youtube*. Gabriel Isaac nos enviou um vídeo em libras com seu nome, CPF e autorização para uso de sua imagem (Figura 9).

Figura 9 – Vídeo sinalizado – autorização de uso dos vídeos

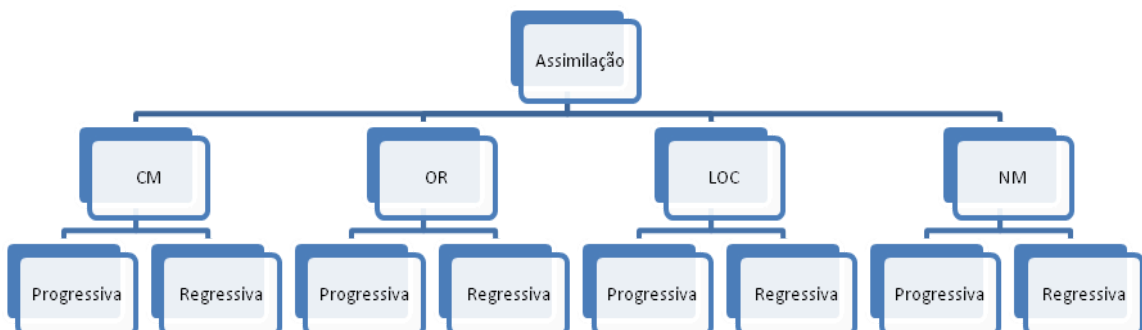


Fonte: os autores.

Categorias de análise

Os 54 dados coletados foram categorizados de acordo com o tipo de assimilação que apresentou. Precisamente, como se pode ver na Figura 10, primeiramente eles foram classificados em função do parâmetro, configuração de mão, CM; orientação da palma OR; localização, LOC e número de mãos, NM, assimilado. Na sequência, nós os categorizamos de acordo com a direção da assimilação: regressiva, ou seja, da direita para a esquerda, ou progressiva, isto é, da esquerda para a direita.

Figura 10 – Nova categorização dos processos fonológicos na libras



Fonte: os autores.

Procedimentos de análise

Como dito anteriormente, os vídeos selecionados foram baixados do canal do *Youtube* de Gabriel Isaac⁶ e abrangeram todas as publicações de janeiro de 2016 até dezembro de 2021. Na sequência, assistimos a cada um deles, objetivando identificar casos de assimilação. Segmentamos as porções dos vídeos em que esse processo foi identificado e os salvamos em uma pasta do *Google Drive*. Em seguida, nós os reanalisamos em termos da direção da assimilação, regressiva ou progressiva.

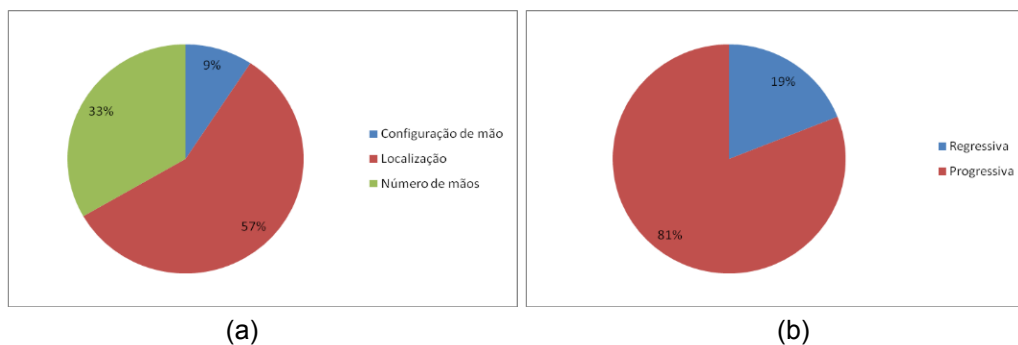
Resultados

Os casos de assimilação abrangeram não apenas aqueles originalmente tratados por Silva e Xavier (2020, 2022) como assimilação de configuração de mão, localização e número de mãos (acréscimo da mão não dominante), mas também outros que reinterpretemos como tal. Precisamente, entre os casos de assimilação de localização, incluímos o *apagamento* e o *abaixamento da mão não dominante* (posicionamento da mão não dominante em sinais bimanuais simétricos em localização mais baixa em relação à mão dominante), a *ipislateralização* (realização de um dado sinal na lateral contígua à mão dominante de sinais canonicamente produzidos na lateral contígua à mão não dominante), a *contralateralização* (produção de um dado sinal na lateral contígua à mão não dominante de sinais canonicamente produzidos na lateral contígua à mão dominante), a *neutralização* (realização de um dado sinal em localização mais central no corpo ou no espaço de sinalização do que a canônica) e o *alçamento* (produção de um dado sinal em localização mais alta no espaço de sinalização do que a canônica). Já entre os casos de assimilação do número de mãos, incluímos, além dos referentes ao acréscimo da mão não dominante, também aqueles de apagamento da mesma mão, igualmente motivados pelo contexto fonológico.

⁶ <https://www.youtube.com/@isflocos>

O Gráfico 3a, a seguir, mostra que foram identificados apenas casos de assimilação envolvendo a configuração de mão, a localização e número de mãos. Logo, diferentemente de Silva e Xavier (2020, 2022), não encontramos na amostra analisada casos de assimilação da orientação da palma. A assimilação de localização foi a mais frequente, totalizando 57% de todos os dados. Em segundo e terceiro lugares, respectivamente, aparecem a assimilação do número de mãos (33%) e da configuração de mão (9%).

Gráfico 3 – Frequência dos casos de assimilação por parâmetro e por direção

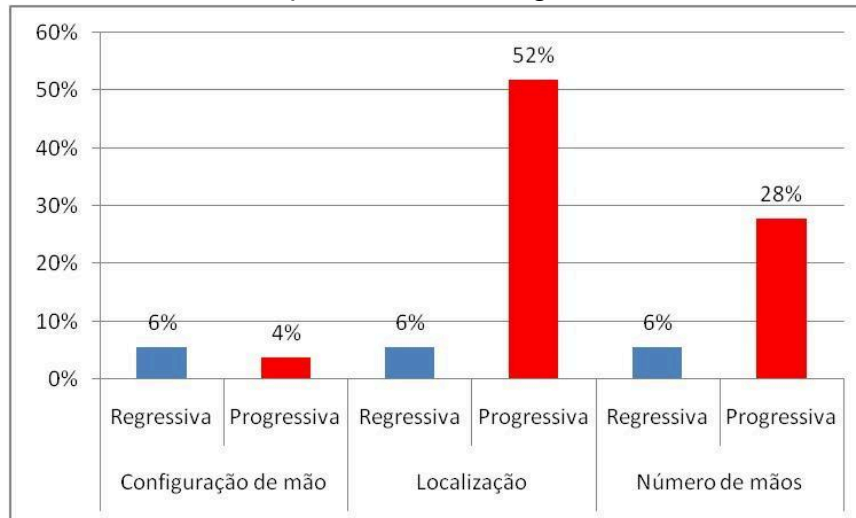


Fonte: os autores.

O Gráfico 2b apresenta a frequência dos casos de assimilação pela direção do processo. Como se pode ver, diferentemente do que relata Friedman (1975) para as línguas orais e para a ASL, a assimilação regressiva é mais frequente (81%) do que progressiva (19%), pelo menos em nossos dados.

Por fim, o Gráfico 4 mostra a frequência de ocorrência de assimilação por parâmetro fonológico (configuração, localização e número de mãos) e por direção do processo (progressiva ou regressiva). Com ele, pode-se ver mais facilmente que predominam casos de assimilação progressiva de localização (52%) e de número de mãos (28%).

Gráfico 4 – Frequência dos casos de assimilação regressiva e progressiva por parâmetro fonológico



Fonte: Produzida pelos autores

Nas subseções seguintes, apresentamos exemplos de assimilação regressiva e progressiva, respectivamente, para a configuração de mão, localização e número de mãos.

Configuração de mão

Como sugerem as imagens na Figura 11a, canonicamente, o sinal EU é produzido com a configuração em 1 (indicador estendido e demais fechados). Na frase mostrada na Figura 11b, EU FALAR SÉRIE, vemos que o referido sinal é produzido com a mesma configuração do sinal seguinte, FALAR, isto é, com o polegar, indicador e dedo médio estendidos e os demais fechados. Sendo assim, esse é um exemplo de assimilação regressiva do parâmetro configuração de mão, uma vez que o sinal EU copia características fonológicas do sinal imediatamente seguinte, FALAR.

Figura 11 – Assimilação regressiva da configuração de mão do sinal FALAR pelo sinal EU da libras

a)



CM canônica de EU CM de FALAR

b)



EU

FALAR

SÉRIE

(assimilando CM do sinal seguinte)



https://www.youtube.com/watch?v=gl_pXWh6Vjc

Fonte: os autores.

A assimilação regressiva na configuração de mão também foi atestada. Como exemplo, apresentamos, na Figura 12, um fragmento de sinalização formado pelos sinais AGORA EU. Conforme se pode ver na Figura 12a, as configurações canônicas desses sinais são, respectivamente, mão aberta com dedos semi-espalmados e mão em 1 (indicador estendido e demais fechados). Apesar disso, em 12b, vê-se que o sinal EU é realizado com a mesma configuração do sinal anterior, AGORA.

Figura 13 – Abaixamento da mão não dominante do sinal IGUAL da libras resultante de assimilação regressiva



<https://www.youtube.com/watch?v=IUIRsixkLSI>

Fonte: os autores.

Também identificamos casos de assimilação progressiva da altura da mão não dominante em uma produção do sinal PRECISAR. Como se pode ver no dado retratado na Figura 14a, esse sinal, tipicamente produzido com as duas mãos na frente do corpo e na mesma altura, foi realizado com mão não dominante mais baixa. Isso parece decorrer do fato de no sinal anterior, EXIGIR, a mão não dominante aparecer também numa posição mais baixa (Figura 14b).

Figura 14 – Abaixamento da mão não dominante do sinal PRECISAR da libras resultante de assimilação progressiva

a)



PRECISAR (forma canônica)

b)



EXIGIR
PRECISAR
(assimilando a altura da MND do sinal anterior)



<https://www.youtube.com/watch?v=6XMdohybr00>

Fonte: os autores.

A ipsilateralização foi observada na realização do sinal AMIG@. Como se pode ver na Figura 16a, normalmente esse sinal é articulado em contato com o peito contralateral. Na Figura 15b, vê-se que esse sinal foi produzido sobre o peito ipsilateral muito provavelmente porque o sinal anterior, GRUPO, foi realizado próximo a essa localização. Sendo assim, esse é um exemplo de ipsilateralização resultante de um processo assimilatório progressivo.

Figura 15 – Ipsilateralização do sinal AMIG@ na libras resultante de assimilação progressiva

a)



UNIÃO

(forma canônica)

AMIG@

b)



GRUPO

ME@

AMIG@

(forma ipsilateralizada)



<https://www.youtube.com/watch?v=MFpZtCc7i8o>

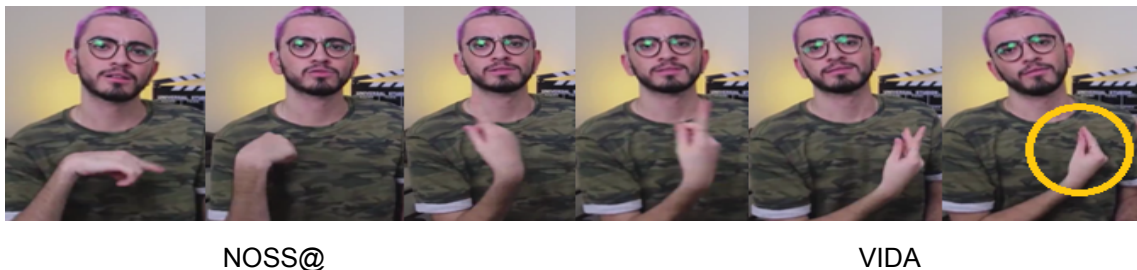
Fonte: os autores.



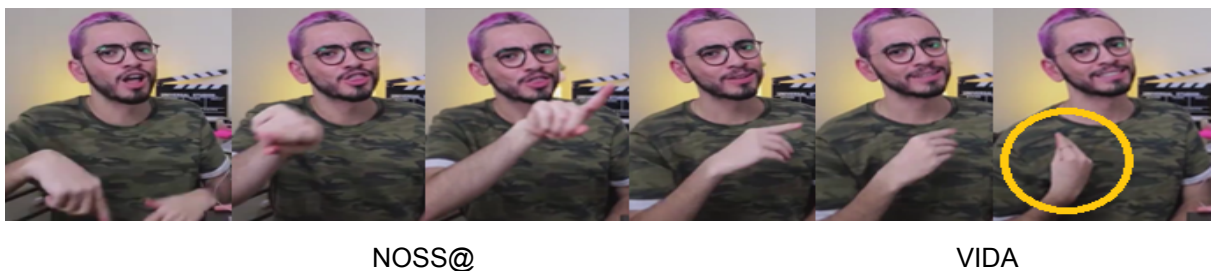
Assim como no caso anterior, no exemplo retratado na Figura 16, observa-se mais um caso de ipsilateralização resultante de assimilação progressiva. Embora o sinal VIDA (Figura 16a) seja canonicamente produzido sobre o peito contralateral, muito provavelmente por seguir o sinal NOSS@, cujo movimento termina no lado ipsilateral do tronco, ele foi ipsilateralizado (Figura 16b). Curiosamente, nos dois casos o sinal NOSS@ antecede o mesmo sinal, o que sugere opcionalidade (variação livre) na ocorrência do processo em questão.

Figura 16 – Ipsilateralização do sinal VIDA da libras resultante de assimilação progressiva

a)



b)



<https://www.youtube.com/watch?v=HH04ZwbcAgk>

Fonte: os autores.

Identificamos também casos de contralateralização resultante de assimilação. Esse processo, como já dito, é o contrário da ipsilateralização, pois consiste na produção de um sinal, normalmente realizado no lado ipsilateral do corpo, no lado contralateral. No dado retratado na Figura 17, observamos que o sinal IDADE

(Figura 17a) foi articulado no lado contralateral (Figura 17b) por influência da localização do sinal anterior BEBÊ.

Figura 17 – Contralateralização do sinal IDADE na libras resultante de assimilação progressiva

a)



IDADE
(forma canônica)

b)



BEBÊ

IDADE
(forma contralateralizada)

SEIS



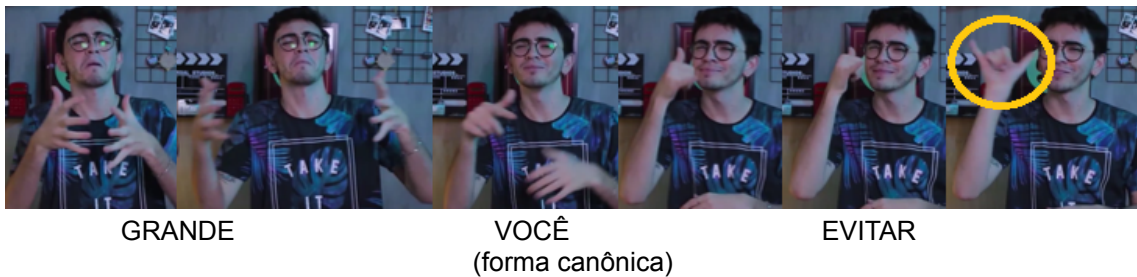
<https://www.youtube.com/watch?v=YbodM-fBndk>

Fonte: os autores.

Observamos também a ocorrência de neutralização no sinal EVITAR, tipicamente produzido em contato com a lateral ipsilateral da testa (Figura 18a). No dado retratado na Figura 18b, vê-se esse sinal sendo produzido no meio da testa provavelmente por influência do sinal IGNORAR, anterior, cuja localização inicial é o nariz.

Figura 18 – Neutralização do sinal EVITAR da libras resultante de assimilação progressiva

a)



b)



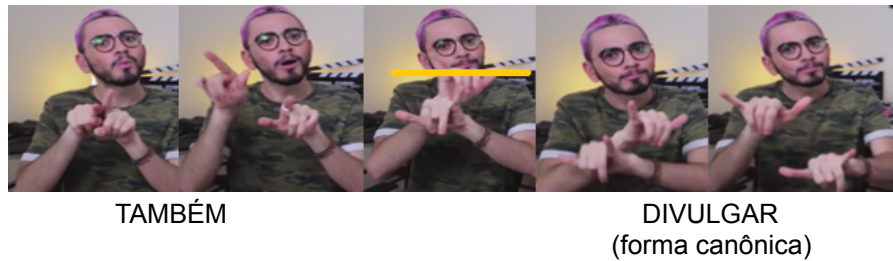
<https://www.youtube.com/watch?v=3RbUZxV0wKc>

Fonte: os autores.

A ocorrência de alçamento, decorrente de um processo assimilatório progressivo foi observada em uma produção do sinal DIVULGAR. Tipicamente, como mostra a Figura 19a, esse sinal é produzido no espaço em frente ao tronco do sinalizante. Na Figura 19b, entretanto, vê-se esse sinal sendo articulado em uma localização mais alta, muito provavelmente por influência do sinal anterior VÍDEO, articulado na frente da face.

Figura 19 – Alçamento do sinal DIVULGAR na libras resultante de assimilação progressiva

a)



b)



<https://www.youtube.com/watch?v=1ZRERywXzBU>

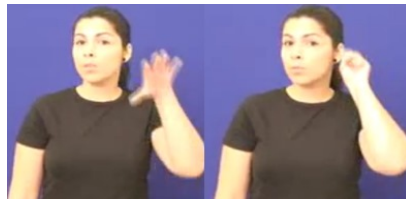
Fonte: os autores.

Número de mãos

O acréscimo da mão não dominante em decorrência de um processo assimilatório regressivo foi observado na produção do sinal OUVIR. Normalmente, tal sinal é realizado com uma mão (Figura 20a). Entretanto, como se vê na Figura 20b, muito provavelmente por influência do sinal bimanual seguinte, NADA, ele foi articulado com duas mãos.

Figura 20 – Acréscimo da mão não dominante do sinal OUVIR na libras resultante de assimilação regressiva

a)



OUVIR
(forma canônica)

b)



OUVIR
(forma com acréscimo da MND)

NADA



<https://www.youtube.com/watch?v=mWGNEoLmNxk>

Fonte: os autores.

Observamos, adicionalmente, o apagamento da mão não dominante como resultado de um processo assimilatório regressivo em uma realização do sinal MUITO. Esse sinal é tipicamente articulado com duas mãos, como mostra a Figura 21a. No contexto retratado na Figura 21b, todavia, vê-se MUITO assimilar a monomanualidade do sinal seguinte LEGAL, ao ser também produzido com apenas uma mão.

Figura 21 – Apagamento da mão não dominante do sinal MUITO da libras resultante de assimilação regressiva

a)



MUITO ACESSAR
(forma canônica)

b)



MUITO LEGAL



<https://www.youtube.com/watch?v=YTIRiKlrUlo>

Fonte: os autores.

Foi observado também o acréscimo da mão não dominante em decorrência de um processo assimilatório progressivo, desta vez em uma produção do sinal NÃO-TER. Embora seja normalmente realizado com uma mão, tal como na sua primeira ocorrência no dado retratado na Figura 22, vê-se esse sinal sendo feito com duas mãos logo depois do sinal INTÉRPRETE, também realizado com duas mãos.

Figura 22 – Acréscimo da mão não dominante no NÃO-TER da libras resultante de assimilação progressiva



TRISTE O-QUE NÃO-TER INTÉRPRETE NÃO-TER
(forma canônica) (acréscimo da MND)



<https://www.youtube.com/watch?v=dt6Tv44tcPA>

Fonte: os autores.

Por fim, observamos também o apagamento da mão não dominante como resultado de um processo assimilatório progressivo, desta vez em uma realização do sinal TEMA. Tal sinal é canonicamente bimanual, como mostra a Figura 23a. Entretanto, no contexto retratado na Figura 23b, tal sinal assimila o número de mãos do sinal anterior, IMPORTANTE, ao ser também produzido com apenas uma mão.

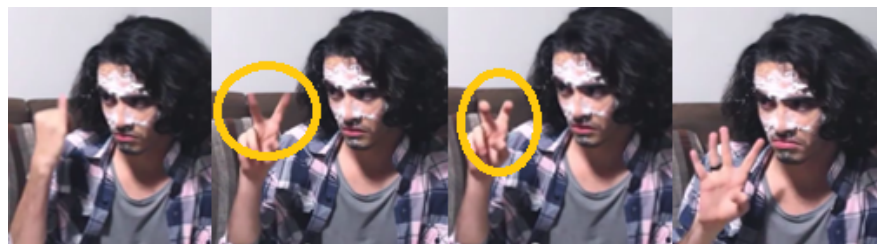
Figura 23 – Apagamento da mão não dominante do sinal TEMA da libras resultante de assimilação progressiva

a)



TEMA
(forma canônica)

b)



IMPORTANTE TEMA LEGAL
(forma com apagamento da MND)



<https://www.youtube.com/watch?v=TTM1jQQJTTM>

Fonte: os autores.

Considerações finais

No presente trabalho, analisamos dados naturalísticos de assimilação na libras. Nossa análise se baseou em 59 dos 60 vídeos postados por Gabriel Isaac, um *youtuber* surdo, sinalizante e goiano, em seu canal no *Youtube*, que totalizam 15h58min de gravação. Nossos resultados reiteram os resultados de pesquisas anteriores (Silva e Xavier, 2020, 2022) no que diz respeito à identificação de casos de assimilação envolvendo a configuração de mão, a localização e número de mãos. Apesar disso, diferentemente desses estudos, na amostra aqui analisada, não foram identificados casos de assimilação de orientação da palma. Também diferentemente de Silva e Xavier (2022), a assimilação da localização foi a mais frequente, correspondendo a 57% dos dados. Em segundo e terceiro lugares, respectivamente, aparecem a assimilação do número de mãos (33%) e da configuração de mão (9%). Esses resultados diferem também do que relata Friedman (1975) para as línguas orais e para a ASL. Em nossos dados, a assimilação progressiva é mais frequente (81%) do que regressiva (19%). Por fim, observamos também que predominam em nossa amostra casos de assimilação progressiva de localização (52%) e de número de mãos (28%).

Referências

BATISTA-SOUZA, C. *Análise de processos fonológicos na soletração manual em libras*. Dissertação [Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos] – SCH, PPG-Letras, UFPR, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82401>. Acesso em: 01 de maio 2024.

BATTISON, R. *Lexical borrowing in American SignLanguage*. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.

FRIEDMAN, Lynn A. Phonological Processes in the American Sign. *In: Annual MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 1., 1975, Berkeley. Proceedings...* Berkeley, 1975, Comunicação oral. p. 147-159.



FRISHBERG, N. Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language. *Language*, v. 51, n. 3, p. 696-719, 1975.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.

LIRA, G. de A.; SOUZA, T. A. F. de. *Dicionário de Libras - Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em: 21 junho 2024.

HANDSPEAK. *American Sign Language - ASL dictionary*. Disponível em: <https://www.handspeak.com/>. Acesso em: 21 junho 2024.

HOCHGESANG, J. A. *SiL examples*. Disponível em: <https://juliehochgesang.wixsite.com/sillx/phonology>. Acesso em 24 mai. 2022.

LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. *American Sign Language: the phonological base*. Sign Language Studies, Gallaudet University Press, v. 64, 1989, p. 195-277.

SILVA, A. R.; XAVIER, A. N. Processos fonológicos na libras em produção de dois sinalizantes surdos. *INTERLETRAS*, v.11, n.36. 2022. “Duas décadas da Lei da Libras: avanços no âmbito linguístico e educacional”. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/interletras/conteudo/artigos/01.pdf?v=36>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SILVA; A. R.; XAVIER, A. N. Identificação, documentação e descrição de processos fonológicos na libras. *Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 26, p. 58-84, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3238>. Acesso em 17 jan. 2024.

SILVA, A. R. *Análise de processos fonológicos da libras em produções de um sinalizante*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Setor Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021a. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73434>. Acesso em 17 jan. 2024.

SILVA, A. R. *Refinamento da categorização de processos fonológicos na libras*. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/88303>. Acesso em: 13 junho 2024.

XAVIER, A. N. *Uma ou duas? Eis a questão!* Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras). 2014. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/931461>. Acesso em: 13 junho 2024.

SILVA, A. R.; XAVIER, A. N.
A assimilação na libras: um estudo baseado em dados naturalísticos

Recebido em: 26 abr. 2024.
Aprovado em: 16 maio. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa Esteves
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: colaboração e extensão na formação de professores de Língua Inglesa


“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: collaborative teaching and outreach in English language teacher development

“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: la colaboración y la extensión en la formación de maestros de Lengua Inglesa


Luciana Cristina da Costa Audi¹

 0000-0003-3000-1170

Paulo Henrique Bonfim Scheidegger²

 0000-0001-9821-3394

Fernanda Soares da Silva Reis³

 0000-0000-0001-9821

RESUMO: O presente trabalho tem o intuito de analisar a formação de professores de Língua Inglesa na perspectiva colaborativa desenvolvida por meio de um projeto de extensão em uma universidade do interior do Estado da Bahia durante o período de isolamento da pandemia da Covid-19. Este estudo está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Colaborativo (coensino e diálogos cogerativo) como metodologia de formação no projeto. Considerando a linguagem como mediadora de nossas práticas e constituintes de nossas identidades e subjetividades, utilizamos da Análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) para analisar a influência de tal metodologia para a formação inicial dos professores novatos envolvidos nas práticas de coensino no projeto de extensão Sala de Inglês, no Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Nossas análises apontam para uma aprendizagem relacional da profissão docente, pela interação entre os sujeitos e pela aproximação da universidade com a comunidade. Esperamos com este estudo contribuir com reflexões sobre a formação inicial de professores e práticas pedagógicas mais situadas em seus contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão; Formação de professores; Ensino Colaborativo.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora adjunto na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. E-mail: lccaudi@uesc.br.

² Licenciado em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Pós-graduando em Ciências da Educação pela Faculdade CENSUPEG. E-mail: pauloscheideggeruneb@hotmail.com.

³ Licenciada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora Pedagógica do Life Centro de Idiomas. E-mail: fernandassreis1@gmail.com.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the English language teacher education from a collaborative perspective developed in an outreach project at a university in the interior of Bahia State during the Covid-19 pandemic isolation period. We based this study on the theoretical-methodological assumptions of Collaborative Teaching (co-teaching and co-generative dialoguing) as a training methodology in the project. Considering language as a mediator of our practices and constituents of our identities and subjectivities, we use Content Analysis proposed by Bardin (1977) to analyze the influence of such methodology on the initial training of novice teachers involved into teaching in the *Sala de Inglês* extension project at Campus X of the *Universidade do Estado da Bahia*. Our analyses point to a relational learning of the teaching profession, through interaction between subjects and the university approach to the community. We hope this investigation will contribute to reflections on the initial teacher education and pedagogical practices more situated in their contexts.

KEYWORDS: Outreach Project; Teacher Education; Collaborative Teaching.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo analizar la formación de maestros de Inglés desde la perspectiva colaborativa desarrollada en un proyecto de extensión en una universidad del interior del Estado de Bahía durante el período de aislamiento por la pandemia de Covid-19. Este estudio se fundamenta en los presupuestos teórico-metodológicos de Enseñanza Colaborativa (coenseñanza y diálogos cogenerativos) como metodología de formación en el proyecto. Considerando el lenguaje como mediador de nuestras prácticas y constituyente de nuestras identidades y subjetividades, utilizamos el Análisis de contenido propuesto por Bardin (1977) para analizar la influencia de dicha metodología en la formación inicial de los profesores novatos involucrados en las prácticas de coenseñanza en el proyecto de extensión *Sala de Inglés*, en el Campus X de la *Universidade do Estado da Bahia*. Nuestros análisis señalan hacia un aprendizaje relacional de la profesión docente, a través de la interacción entre los sujetos y la aproximación de la universidad con la comunidad. Esperamos con este estudio contribuir con reflexiones sobre la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas más situadas en sus contextos.

PALABRAS CLAVE: Extensión; Formación de Maestros; Enseñanza Colaborativa.

Introdução

Dentre os muitos desafios para os cursos de licenciatura na contemporaneidade, um dos que tem sido amplamente discutido no meio acadêmico versa sobre a necessidade de aproximação da universidade e com a sociedade que a cerca. Por essa razão, alguns pesquisadores têm questionado os currículos das licenciaturas. Dagnino (2015), por exemplo, postula que as universidades necessitam rever suas agendas e propõe um movimento de aproximação no qual seja possível “em conjunto com estudantes e movimentos sociais, construir conhecimento ‘para fora’ e não ‘para dentro’ do mundo da universidade e da ciência como fazemos até agora” (Dagnino, 2015, p. 322). Com

vista a essa aproximação temos visto florescer trabalhos de pesquisadores que buscam uma formação mais humana e voltada para a realidade social dos sujeitos que ali se (trans)formam. Tais estudos apresentam propostas de novos modelos de formação de professores pautados em ações colaborativas que fortaleçam os vínculos e promovam maior (inter)ação entre a universidade e a comunidade, na maioria das vezes via projetos (Mateus, 2005; 2009b; Moita-Lopes, 2006; Gimenez, 2010; Audi, 2016; 2019).

Desde 2014, com a aprovação da meta 12.7 na Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, a discussão sobre a curricularização das ações universitárias tem tomado corpo, percebe-se que a extensão universitária, antes exaustivamente discutida nos encontros do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX⁴, atualmente, tem sido debatida em diversas pesquisas (Dagnino, 2015; Santos e De Pinho, 2019; Ribeiro e Milhomem, 2020). Em tais pesquisas, destacamos o questionamento dos currículos proposto por Dagnino (2015); a necessidade da revisão do papel das universidades no século XXI, de forma a romper com os modelos tradicionais no sentido de construir uma identidade institucional voltada para a responsabilidade social, defendida por Santos e De Pinho (2019); e a integração da extensão universitária à pesquisa e ao ensino na contemporaneidade, contribuindo para minimizar as demandas sociais, principalmente em contextos adversos como o enfrentamento da pandemia Covid-19, conforme apresentado por Ribeiro e Milhomem, 2020.

Mais recentemente, esse tema tem despertado maior atenção por conta da resolução CNE/CES nº 07 de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão universitária nas instituições brasileiras de Ensino Superior (Brasil, 2018) e determina dez por cento da carga horária total dos cursos de graduação em atividades de extensão. Percebe-se uma crescente necessidade de aproximação de contextos, sejam eles: universidades e escolas ou universidades e comunidades.

Nos últimos anos, no contexto das licenciaturas, temos sido desafiados a

⁴ Vide, por exemplo as cartas do FORPROEX 2012, 2017 e 2023.

buscar novas formas de pensar a formação docente. Durante o período de isolamento social imposto pela pandemia Covid-19⁵, por exemplo, as escolas e, conseqüentemente, todo o universo educacional precisaram se mobilizar para que os alunos não ficassem sem aulas. Na maioria das escolas o ensino remoto foi adotado como alternativa para continuidade das atividades educacionais. Da mesma forma, nas instituições de ensino superior, em diferentes momentos e com diferentes abordagens, todas acabaram adotando o ensino remoto para lidar com as limitações daquele momento pandêmico e, assim, dar continuidade às suas atividades. Nesse sentido, nosso objetivo neste trabalho é refletir sobre a formação inicial de professores de língua inglesa na perspectiva colaborativa desenvolvida por um projeto de extensão em uma universidade no interior da Bahia durante o período de isolamento da pandemia Covid-19. Assim como, discutir as contribuições de ações extensionistas para a formação inicial de professores a partir das lentes dos professores-novatos⁶ participantes de tais ações.

A nossa metodologia consistiu em analisar a formação docente vivenciada, a partir do relatório final do projeto apresentado por dois discentes do curso de Letras Inglês, que atuavam como monitores voluntários (professores-novatos), refletindo sobre as contribuições dessa metodologia para a aprendizagem profissional, e, também, a importância de ações extensionistas na consolidação da formação acadêmica desses sujeitos.

Para investigar as contribuições do ensino colaborativo na formação de professores, analisamos alguns excertos do relatório final do projeto produzido pelos coautores deste trabalho. Utilizamos-nos da análise de conteúdo, por considerar a linguagem como mediadora de nossas práticas e constituintes de nossas identidades e subjetividades, pois concordamos com Mateus (2005), quando a autora postula que a “linguagem não pode ser tratada simplesmente como regulador das funções cognitivas, mas deve ser compreendida também como

⁵ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Pandemia Covid-19 iniciou-se em março/2020 e terminou em maio/2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/fim-da-pandemia/>. Acesso em: 21 jun. 2024.

⁶ Adotamos a nomenclatura de professor-novato, pois de acordo com os pressupostos do ensino colaborativo, ao compartilhar a docência em sala de aula, o licenciando atua como professor em uma relação de linearidade rompendo com hierarquias, como um “protagonista na atividade de regência da aula”

central na produção de práticas culturais e de identidades” (Mateus, 2005, p. 84).

Este trabalho está organizado em três seções: na primeira, apresentamos o referencial teórico do ensino colaborativo adotado como metodologia formativa em nosso projeto de extensão e a formação de professores nessa perspectiva; em seguida, guiados pela análise de conteúdo, de base interpretativista, buscamos compreender a contribuição da metodologia adotada no projeto *Sala de Inglês* para a formação docente dos professores-novatos; por fim, apresentamos as considerações finais.

Esperamos que esse artigo traga contribuições para a formação docente e proporcione reflexões acerca de ações extensionistas como locus de formação inicial para discentes dos cursos de licenciatura.

O ensino colaborativo e os diálogos cogerativos

Nossa prática pedagógica e de pesquisa é fundamentada no referencial teórico e metodológico do ensino colaborativo e dos diálogos cogerativos (Roth e Tobin 2002; Mateus, 2005; Audi, 2019). De acordo com tal perspectiva, a formação de professores é compreendida através de processos dialéticos, de colaboração mútua e aprendizagem significativa com experiências de contato com a prática docente de forma mais horizontalizada (Roth, 2016, 2005; Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell, 2008; Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011; Audi e Passoni, 2016). Segundo os estudiosos Roth e Tobin (2002a), as práticas de *coteaching* (coensino) e *cogenerative dialoguing* (diálogos cogerativos) são atividades indissociáveis ao se tratar de ensino colaborativo. Para os pesquisadores, o *coteaching* pode ser definido como o conjunto de atividades pedagógicas, desenvolvidas por dois ou mais indivíduos, que visam o compartilhamento das funções em sala de aula, objetivando um aproveitamento maior dos estudantes. Enquanto os *cogenerative dialoguing* são configurados pelos encontros pós-aula, que promovem reflexões sobre as práticas exercidas colaborativamente, metodologias que porventura foram bem-sucedidas ou não, bem como planejamento de aulas (Roth e Tobin, 2002a). Para esses autores, nos diálogos cogerativos produz-se teoria a partir da atividade prática.

Compreendemos que o ensino colaborativo não existe apenas para desenvolver atividades docentes em duplas ou grupos, mas permite criar um espaço de aprendizagem mútua, no qual a mediação do outro leva à aprendizagem, pois o par menos experiente aprende com o par mais experiente e vice-versa, seguindo o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZPD (Vygotsky, 1979). Além disso, o ensino colaborativo tem vistas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, no progresso do aprendizado dos alunos, em uma permanente reflexão e nas mudanças no fazer docente. Portanto, o professor de ontem não será mais o mesmo amanhã, pois está em constante (inter)ação e transformação.

A formação de professores nessa perspectiva

A formação de professores na perspectiva do ensino colaborativo consiste em livrar-se das amarras da formação tradicional, em que o professor formador apenas orienta o professor novato. Práticas colaborativas envolvem ações mais horizontalizadas, nas quais o formador e o professor-novato compartilham saberes e fazeres. Para Mateus (2009a, p. 11), o trabalho docente na perspectiva colaborativa significa “trabalhar ombro-a-ombro”, isto é, no mesmo patamar, rompendo hierarquias, em um contexto no qual professores dividem responsabilidades, sucessos e falhas, enquanto ensinam e aprendem dialeticamente. Corroborando com essa perspectiva, Audi (2019, p. 20) pontua que o trabalho docente, sob este prisma, implica “aprender com o outro na/pela co-labor-ação e inter-ação”, ou seja, agir, fazer, trabalhar e aprender junto-com-o-outro, em atividades práticas nas quais professores de diversos níveis de formação atuam quebrando hierarquias. Dessa forma, professor-formador e professor-novato atuam juntos nesse movimento dialético de ensinar-aprender.

Nessa perspectiva, o projeto *Sala de Inglês* oportuniza aos alunos de graduação, do curso de Letras Inglês, o contato direto com o ensino de língua inglesa, e, por consequência, possibilita ao estudante relacionamento entre as disciplinas teóricas do curso com a práxis docente, antes mesmo de frequentar aulas de estágio. Nas aulas regulares os discentes aprendem sobre abordagens, métodos,

conceitos de língua e outros temas referentes ao ensino de língua inglesa, enquanto no projeto mencionado têm oportunidade de vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos. Além disso, passam a refletir sobre questões inerentes à formação ao participar dos encontros de diálogos cogerativos, nos quais planejam e organizam as aulas, aprendem a relacionar-se com os colegas e com os alunos inscritos no projeto, discutem como avaliar seu desempenho no curso, preparar aulas, materiais, enfim, assuntos relacionados à prática de sala de aula. Nesse contexto, há um movimento horizontal e circular entre tudo e todos, ou seja, de forma colaborativa entre os integrantes do projeto.

As atividades formativas do projeto de extensão *Sala de Inglês* são organizadas em dois momentos: No primeiro, semanalmente, reúnem-se professoras-formadoras e professores-novatos para as reuniões de diálogo cogerativo, nas quais discutem e preparam as aulas; já, durante a segunda etapa, acontece a co-docência das aulas de língua inglesa, nas quais os discentes do curso de Letras, com maior fluência no idioma, participam como bolsistas ou voluntários no projeto. Em nossos diálogos cogerativos todos os professores buscavam refletir sobre o desenvolvimento das aulas, comportamento da turma em relação ao conteúdo apresentado, possíveis sucessos e falhas nas metodologias, recursos e atividades. Com isso, nossas práticas pedagógicas eram (re)pensadas e (re)elaboradas coletivamente para as aulas seguintes.

Este contato com a rotina do professor ainda na graduação faz com que os bolsistas/monitores, também chamados de professores-novatos, aprendam de forma significativa a profissão para a qual estão se preparando. Além disso, permite que sejam criadas e/ou fortalecidas identidades profissionais, pois o bolsista/monitor passa a se reconhecer como professor, elegendo quais experiências deseja levar ou não para a sua futura sala de aula quando atuar na profissão docente.

O coensino na formação do professor de inglês em nosso contexto

Pensar as ações extensionistas como interação e aproximação da universidade com outros contextos sociais nos levou a buscar alternativas para a

formação de professores também dentro da extensão. Buscamos trabalhar, na perspectiva do ensino colaborativo no projeto de extensão *Sala de Inglês*, inspirados em trabalhos colaborativos já desenvolvidos na formação de professores, nos quais ações de coensino são adotadas na formação inicial de maneira contextualizada (Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011; Audi, 2019; Roth; Lawly; Tobin, 2000; Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell, 2008).

No que tange ao ensino colaborativo, Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell (2008) propõem um modelo de formação mais consolidado, que proporciona ao aluno-professor maior segurança para dar aulas. Os pesquisadores utilizam a metáfora de uma banqueta na qual o ensino colaborativo está fundamentado em três pés: co-responsabilidade, co-respeito e diálogos cogerativos. Nessa perspectiva, o coensino proporciona que recursos humanos, materiais e temporais sejam reconfigurados de forma que sejam valorizadas as relações humanas, com a quebra de paradigmas do agir solitário do professor em sala de aula, ao estabelecer conexões que visam trazer confiança, especialmente ao professor-novato.

A metodologia desta pesquisa envolve a análise de excertos do relatório final apresentado pelos monitores. Tendo em mente nosso intuito de investigar o ensino colaborativo adotado para a formação inicial desses sujeitos em contexto de projeto de extensão, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que nos permite criar categorias de acordo com o que se busca analisar. Desse modo, elencamos três categorias temáticas para analisarmos a formação docente nesse contexto, sendo elas: 1) A práxis docente na extensão e a aproximação da universidade com o mundo que a rodeia - a formação de professores para além do currículo; 2) A aprendizagem relacional - a aprendizagem da profissão docente na interação com o outro em um projeto de extensão; e 3) A inversão do processo - ensinar e aprender: possibilidades de práxis docente desde o início da graduação.

Na primeira categoria, buscamos excertos que revelassem os movimentos da formação docente nesse projeto de extensão. Na segunda categoria, analisamos de que forma a aprendizagem profissional docente se desenvolve nesse ambiente colaborativo de coensino e diálogos cogerativos. E por fim, na terceira categoria, buscamos elementos que fortaleçam o princípio de que a formação inicial de

professores acontece na atividade prática, concomitantemente, com os estudos da graduação.

A práxis docente na extensão - a formação de professores em contexto de extensão

Uma vez que as universidades públicas brasileiras são sustentadas pelos três pilares: Ensino, Pesquisa e Extensão, e, ao mesmo tempo, são instituições de elevada produção científico-acadêmica, é esperado que sejam desenvolvidas atividades extensionistas que contribuam para a comunidade na qual estão inseridas. Trata-se de um retorno social da instituição às diversas demandas de seus contextos locais.

Nesse sentido, a extensão na universidade é compreendida como o conjunto de atividades desenvolvidas dentro e fora dos ambientes acadêmicos, com vistas a promover o estreitamento das relações entre o aluno e a prática profissional, e, principalmente, entre a universidade e a comunidade. Os projetos são elaborados por professores pesquisadores na academia e desenvolvidos, juntamente, com os estudantes dos cursos de graduação de forma a atender à comunidade, tanto interna quanto externa.

No contexto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição em que este trabalho foi desenvolvido, os projetos de extensão são financiados através do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), o qual concede bolsas aos estudantes selecionados para atuar como monitores. As bolsas de extensão são essenciais para garantir a permanência desses discentes na instituição, uma vez que elas têm duração prolongada e os discentes têm de cumprir uma carga horária mínima de vinte horas semanais às demandas do projeto vinculado. Além dos bolsistas, os projetos de extensão contam, também, com a atuação de monitores voluntários, que não recebem bolsa-auxílio, mas recebem certificação dos trabalhos realizados em projetos inscritos.

No contexto do nordeste brasileiro, no interior do Estado da Bahia, no ano de 2020, durante a pandemia Covid-19, além das atividades curriculares, foi lançado no

Campus X da UNEB, por meio do PROBEX, uma versão remota do projeto de extensão intitulado “*Projeto Sala de Inglês: cursos de língua inglesa para a comunidade*”. Esse projeto destacou-se por manter a conexão com a comunidade via aulas remotas de língua inglesa (doravante LI) e, também, constituir-se um espaço de continuidade para a formação docente dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês em um período tão desafiador.

Tradicionalmente, nesse projeto, os monitores, alunos de licenciatura em Inglês, atuam como professores-novatos e ensinam a LI enquanto aprendem, na prática, sob supervisão das professoras-formadoras, aspectos da rotina docente, desde o planejamento das aulas e relacionamento com os alunos até a avaliação e resultados do semestre letivo. Por adotarmos uma metodologia de formação colaborativa, conforme proposto por Roth e Tobin (2002a), o ensino era sempre em formato de *coteaching*, ou seja, as aulas eram lecionadas sempre por dois monitores (professores-novatos). Observamos nos excertos dos professores-novatos, que, a característica colaborativa das atividades do projeto proporcionou uma ampliação da visão de formação docente, por meio do cuidado com o outro. Ilustramos isso com um excerto do professor-novato Y, no qual ele não nomeia a atividade docente (aulas virtuais de LI) como “aula”, mas, como um “encontro”, ao utilizar o verbo “encontrar” para descrever a aula, conforme pode ser observado na descrição a seguir:

“[...] encontrar com meus colegas de graduação e alunos semanalmente foi, também, uma forma de manter os pensamentos positivos, uma vez que ao visualizar os rostos na tela do computador, pude perceber que as pessoas ali estavam vivas e resistindo a mais uma semana no meio do caos” (Excerto do relatório do professor-novato Y).

O excerto demonstra que a ação de estar com os “[...] colegas de graduação e alunos”, durante o ápice pandêmico, consiste em uma forma de recuperar a esperança naquele contexto devastador da pandemia. Além disso, observamos a questão afetiva em evidência, marcada pelo uso do pronome possessivo “meus”, no trecho “[...] meus colegas de graduação e alunos”. Entendemos que nesse momento o professor-novato demonstra que aprende a respeitar e reconhecer a historicidade

e concretude dos seus colegas de coensino e, também dos seus alunos, sujeitos naquela prática de sua sala de aula. Sua aprendizagem docente nesse contexto, vai além do ensino de conteúdos, corroborando com os sentidos de co-responsabilidade e co-respeito (Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell, 2008), que o ensino colaborativo proporciona. Seu depoimento aponta para uma prática que visa a integridade de todos os envolvidos no contexto da sala de aula remota. Em seu discurso, o professor-novato não cita aprendizagem da língua alvo trabalhada, ou seja, parece ser mais relevante, naquele momento, o fato das pessoas manterem a interação e a motivação para permanecerem “vivas”; assim, a preocupação com o outro extrapola a questão curricular do curso de inglês ofertado pelo projeto.

Nesse aspecto, o professor-novato aprende a valorizar as relações pessoais, o que nos permite afirmar que o projeto de extensão superou as questões curriculares ao tornar-se lugar de estar-com-o-outro, objeto de aproximação, mesmo em isolamento social, pois proporcionou por meio do ensino da língua inglesa, oportunidade de interação naquele momento de isolamento, bem como de formação humanizada, no que tange ao relacionamento entre os sujeitos, seja professor-aluno, seja entre os professores. A interação social vivenciada naquele momento destaca a importância das aulas de LI do projeto como momentos de “encontro”, ainda que de forma remota, possibilitado por projetos de extensão no contexto de isolamento imposto pela pandemia Covid-19.

Nesse período, as subjetividades dos sujeitos estavam abaladas e as pessoas precisavam descobrir novas formas de interação para evitar os efeitos devastadores da solidão. Com isso, as aulas eram uma forma de conexão entre as pessoas, distanciadas fisicamente, mas aproximadas nas atividades remotas.

É nesse cenário que as ações extensionistas, na perspectiva da colaboração, proporcionaram amadurecimento profissional aos professores-novatos. A professora-novata X, compartilhou sua preocupação com o outro e satisfação em fazer parte de um projeto que, segundo ela, proporcionava alento em um momento tão difícil para todos:

[...] a sensação de fazer parte de um projeto que envolve pessoas inseridas em uma pandemia trouxe um sentimento de ânimo, que mesmo com o caos

em que vivemos no Brasil, a população continua buscando conhecimento e o aperfeiçoamento das suas habilidades de forma segura (excerto do relatório da professora-novata X).

A subjetividade expressa no excerto acima destaca a preocupação da professora-novata com o bem estar dos indivíduos, maior do que a de relatar ou avaliar o ensino da língua inglesa em si. Com isso, não estamos desvalorizando o ensino de LI, que naturalmente aparece em outro momento do relatório. Mas, aqui apresentamos os excertos que ultrapassam os limites da visão tradicional de formação conteudista. Vale destacar que, para essa professora-novata X, o trabalho colaborativo proporcionou aprendizagens diversas, desde trabalho com plataformas virtuais até o equilíbrio emocional necessário para lecionar aulas naquele contexto:

[...] De fato, não foi fácil lidar com as plataformas on-line utilizadas, mas com o trabalho em equipe aprendemos com os saberes uns dos outros. E o fato de estarmos compartilhando tudo nos trouxe um certo alento para os momentos mais tensos (excerto do relatório da professora-novata X).

Conforme o excerto destacado, podemos afirmar que trabalhar na perspectiva colaborativa proporcionou-lhe, além de conhecimentos metodológicos de um professor de LI, desenvolvimento de atitudes e habilidades para lidar com os desafios que emergiram no contexto pandêmico. Até mesmo questões subjetivas como medos e inseguranças são superadas quando se pode *contar-com-o-outro* e são essas conexões que proporcionam confiança necessária para a aprendizagem docente do professor-novato. Além disso, destacamos a aprendizagem relacional, que será discutida mais à frente, no discurso da professora-novata X, quando ela expressa aprendizagem compartilhada: “[...] aprendemos com os saberes uns dos outros” (excerto do relatório da professora-novata X).

Com base nesses apontamentos, ousamos afirmar que atividades extensionistas desenvolvidas, no viés da colaboração nos cursos de licenciatura, proporcionam aprendizagens que extrapolam aquelas previstas no currículo de formação de professores, ao trabalhar (mas não limitar-se aos) recursos metodológicos e linguísticos. Por exemplo, questões subjetivas, aqui apresentadas, que demonstram o cuidado com o outro em um momento no qual o quadro

emocional das pessoas estava bastante afetado. Nesses excertos, percebemos um maior desenvolvimento afetivo entre os sujeitos envolvidos e, também, o cuidado mútuo, nessa aproximação da universidade com a comunidade, seja ela local ou até mesmo expandindo-se para públicos de outras localidades.

Constatamos que, como uma atividade de extensão, o projeto constituiu-se um “diferencial” na formação docente dos bolsistas/monitores, na vanguarda da curricularização da extensão. Pois o curso de ensino de língua inglesa nessa perspectiva colaborativa proporcionou aos professores-novatos experienciar, no sentido de vivenciar a experiência da atividade prática de professor no projeto, a própria prática docente antes mesmo do estágio curricular. Segundo Roth (2005, p.ix) “[...] só é possível conhecer sobre uma prática a qual já conhecemos na prática”⁷.

A aprendizagem relacional - a aprendizagem da profissão docente na interação com o outro em um projeto de extensão

Levando em consideração que as atividades de aprendizagem profissional do professor de Inglês se consolidam na interação da sala de aula, chamou-nos a atenção a maneira como o professor-novato Y descreve a rotina do projeto:

[...] uma vez por semana as aulas eram planejadas em conjunto e nesse momento aprendíamos muito mais que a elaboração de um plano de aula; discutíamos os objetivos, a metodologia, o material a ser utilizado e métodos de avaliação (excerto do relatório do professor-novato Y).

Nesse excerto, sua percepção de aprendizagem docente está situada na rotina colaborativa estabelecida no projeto. O professor-novato salienta a importância dos encontros cogerativos, quando os descreve como momentos de aprendizagem conjunta, “[...] uma vez por semana as aulas eram planejadas em conjunto” (excerto do relatório do professor-novato Y). Esse exercício de planejar em

⁷ Trecho original: we can only know *about* a practice that we already know *in practice* (*grifos dos autores*)

grupo, de expor e ouvir os pares, negociar propostas e ações, possibilita a aprendizagem da atividade docente de forma internacional e proporciona aos envolvidos, por meio das discussões, pensar a teoria a partir da própria prática. Nesses encontros, a aprendizagem profissional se dá nas negociações “[...] ao ouvir um ao outro, pois os participantes se tornam capazes de obter *insight* em várias formas e perspectivas de interpretar a experiência de ensino e aprendizagem”⁸ (Scantlebury; Gallo-Fox; Wassel, 2008, p. 969).

Observamos que, embora esteja escrevendo seu relatório pessoal, o professor-novato em questão conjuga o verbo na primeira pessoa do plural([nós] *aprendíamos*, [nós] *discutíamos*). Essa forma de escrita pode confirmar a característica da aprendizagem compartilhada na perspectiva da formação sob os pressupostos do Ensino Colaborativo, quando a aprendizagem docente acontece entre pares, segundo Roth e Tobin (2002b) *at the elbow of another*. Conceito este que Mateus (2009b) postula como uma prática na qual professores participam juntos, *ombro a ombro*, com o objetivo de promoverem a aprendizagem dos alunos, bem como as suas também.

Dessa forma, constatamos que a atividade profissional vivenciada neste projeto proporcionou uma experiência de aprendizagem relacional, pois no discurso dos professores-novatos, a atividade docente está fortemente marcada pelo compartilhamento e pela co-docência. Assim, podemos afirmar que os professores-novatos aprendem a profissão de professor ao compartilhar questões relacionadas à atividade docente, desde os conteúdos, o planejamento, a rotina, a avaliação, até questões emocionais como, por exemplo, medos, insegurança, frustrações ou sentimento de realização.

Portanto, pontuamos que, através da co-docência e da colaboração nos encontros de diálogos co-gerativos, a aprendizagem profissional, desses sujeitos, dá-se na atividade compartilhada, na qual os professores-novatos, juntamente, com a professora-formadora norteiam suas práticas a partir da experiência de ser e estar com o outro (Audi e Passoni, 2016).

⁸ Trecho original: By listening to each other, participants are able to gain insight into various perspectives and ways of interpreting the teaching and learning experience.

Ademais, ao exemplificar o compartilhamento das atividades com a professora-novata X, para descrever como foram desenvolvidas as ações do projeto, o professor-novato Y expressa que sua identidade docente foi se construindo a partir da sua interrelação com os demais participantes:

[...] fazer os slides, ter a responsabilidade de dar aula ali na tela para todos aqueles alunos, foi um enorme desafio que só foi possível porque eu tinha a outra professora-novata compartilhando tudo aquilo ali comigo (excerto do relatório do professor-novato Y).

Nessa descrição, o professor-novato demonstra construir sua identidade docente por meio da sua relação com os demais. Essa informação corrobora aos postulados de Mateus (2009a, p. 315), a qual destaca que é “[...] por meio do outro que nos reconhecemos como sujeitos e recriamos nossas identidades profissionais”.

Além disso, observamos, pelas escolhas linguísticas do professor-novato Y, o condicionamento do sucesso da atividade docente à co-docência ao destacar: “[...] só foi possível... compartilhando tudo”. Nesse sentido, entende-se que a aprendizagem que se torna significativa está amplamente vinculada à Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1979), que no trecho em destaque acontece pelo uso do verbo compartilhar, empregado no gerúndio, com conotação de uma atividade em constância na interação com o outro, que reafirma a aprendizagem com-o-outro.

Também, a professora-novata X, em suas notas, destaca o diferencial de ter alguém para dividir a atividade docente:

[...] pois você não está sozinha na função de professora, tem sempre alguém para contar. Além disso, a questão da divisão social do trabalho entre os professores que compartilham saberes e aprendizagens foi muito importante para o sucesso das aulas (excerto do relatório da professora-novata X).

Ao descrever a presença de alguém para dividir a atividade docente, a professora-novata X demonstra a importância do coensino para a agência docente, conforme o trecho a seguir: “[...] você não está sozinha na função de professora”. Também, ao empregar o advérbio de tempo “sempre”, (tem sempre alguém para

contar), é evidenciado que o coensino, ali praticado, fortalece a identidade de professor com segurança e estabilidade, no sentido de que, existe uma outra pessoa para apoiar enquanto trabalham juntos. Ademais, ao ressaltar “[...] compartilham saberes e aprendizagens”, observa-se aspectos que fazem alusão à formação colaborativa por meio da troca de experiências.

Com base nos trechos analisados, podemos afirmar que, ao proporcionar para o aluno-monitor a prática na sala de aula em ambiente colaborativo, proporcionamos maior confiança por meio de práticas de ser-e-estar-com-o-outro, essenciais para a constituição da identidade docente. E esse agir-com-o-outro na aprendizagem da profissão docente, promove reconhecimento e legitimação dos sujeitos nesse processo de formação da nossa própria identidade de professor (Audi e Passoni, 2016), característica essencial para o desempenho docente.

A inversão do processo - ensinar e aprender: possibilidades de práxis docente desde o início da graduação

Tradicionalmente, os currículos dos cursos de licenciatura proporcionam o primeiro contato do discente com a docência através dos estágios obrigatórios, que regularmente, acontecem quando o aluno já está na segunda metade de seu curso. Os estágios, em nosso contexto, propõem, primeiramente, uma observação do contexto escolar e somente na segunda metade surge a oportunidade de regência de sala de aula.

Na metodologia do ensino colaborativo, a observação e a docência são processos intrínsecos da mesma atividade, isto é, processos dialéticos da atividade de sala de aula, pois os professores-novatos observam e coensinam desde o primeiro dia de participação no evento aula.

Diferentemente das atividades tradicionais de ensino, o projeto de extensão *Sala de Inglês*, proporcionou aos discentes do curso de Letras-Inglês o primeiro contato com a docência já no início do curso, uma vez que a única exigência na seleção dos monitores (professores-novatos) era a fluência na LI. Todo o aporte teórico e formativo era desenvolvido nos encontros de diálogo cogerativo. Esse

primeiro contato com a atividade profissional é muito importante, pois nesse momento, trabalhar com outra pessoa, significa construir experiências e aprender com essas vivências a partir da sua relação com o outro.

Chamou-nos a atenção, o modo como o professor-novato ressaltou seu primeiro contato com a docência antes mesmo do estágio. De acordo com o seu relatório, participar do projeto constituiu-se

[...] uma experiência relevante no sentido de aprender na prática, ainda no início da graduação, como funciona e como é organizada uma sala de aula de língua inglesa, por exemplo, preparar a aula, [...] com a professora-novata X quando ela propôs... (excerto do relatório do professor-monitor Y).

Com base nesse excerto, postulamos que atividades de extensão, as quais proporcionam aos licenciandos atuarem como professores de Língua Inglesa antes mesmo de atenderem ao estágio curricular obrigatório, constituem-se de locus legítimo de formação docente à prática de sala de aula. Além disso, contribuem para a construção da identidade docente dos professores-novatos quando desde o início do curso de graduação já podem ser inseridos no contexto real de sala de aula. Essa contribuição é demonstrada pelo professor-novato Y quando emprega o adjetivo “relevante” para descrever a experiência vivenciada, que, por sua vez, destaca uma percepção positiva da atividade docente desenvolvida nesse projeto.

Com base nos excertos, consideramos que, embora os modos de participação sejam diferentes no projeto, as ações colaborativas nesse contexto proporcionaram aos professores-novatos assumirem a identidade docente ainda enquanto aluno da graduação. Constatamos que o ensino colaborativo nesse processo, proporcionou-nos uma formação mais linear, com relações horizontalizadas, pois não encontramos nos relatórios nenhuma menção ao formador como “o professor responsável pelas turmas” ou “responsável pela formação dos novatos”. Também, não foi observado relação assimétrica entre os professores (novatos e formadores) nas tomadas de decisões e, nem tampouco, nos relatos dos professores-novatos.

Contrariamente, há maior destaque ao colega professor-novato, ao “dividir as atividades” e compartilhar as subjetividades e decisões, do que “delegar

responsabilidades” para os professores-novatos. De certa forma, evidencia-se um dos princípios da colaboração, que constitui-se na quebra do monopólio, na produção do conhecimento e na horizontalização das relações (Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011; Audi e Passoni, 2016).

Isso posto, ousamos afirmar que a formação baseada na práxis colaborativa propicia uma maior autonomia aos professores-novatos para coatuarem no papel de professor, oportuniza o compartilhamento de tarefas e responsabilidades docentes, e, ao mesmo tempo, promove a agência e a participação ativa dos pares; rompendo com a dependência de/ou subalternidade ao professor-formador. Corroborando com o postulado de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011), ao afirmarem que trabalhar na perspectiva colaborativa, desvia-se o foco do formador ao buscar “[...] romper com as práticas individualistas e com as propostas monologizantes da formação dita tradicional” (Mateus; El Kadri; Gaffuri, 2011, p. 377). Em consonância com o postulado de Freire (1987) no que tange à crítica ao conceito da educação bancária, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor.

Considerações finais

Ao analisar excertos de professores-novatos envolvidos em atividade docente de língua inglesa em um projeto de extensão, constatamos que propostas de atividades extensionistas são muito importantes nos cursos de licenciatura, no sentido de aproximar os futuros professores dos contextos sociais nos quais vão atuar. Ao propor cursos de inglês para a comunidade, propiciou-se, também, lócus de formação docente aos discentes envolvidos no projeto, tal como atividade extra-curricular.

No que tange à aprendizagem da profissão nos contextos extensionistas que trabalham na perspectiva do ensino colaborativo, constatamos que a aprendizagem profissional dá-se nas relações sociais entre os sujeitos. É por meio das práticas de ser-e-estar-com-o-outro que os professores-novatos desenvolvem a identidade docente.

Considerando a importância de inserir os futuros professores em atividades

práticas desde o início dos cursos de licenciatura, advogamos por maiores incentivos aos projetos extensionistas, e pela implementação da curricularização da extensão, de forma a promover uma formação mais humanizada que aproxime o futuro profissional de sua comunidade.

Salientamos que nosso trabalho não contempla toda a amplitude da extensão universitária. É necessário que mais pesquisas sejam realizadas especificamente nas atividades extensionistas dos cursos de licenciatura, no sentido de promover reflexões sobre outras possibilidades de formação no contexto dos projetos de extensão.

Referências

AUDI, L. C. C. “*E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali*” a influência do coensino e diálogo cogenerativo na formação de professores de línguas: um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB. 2019. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15042019-165510/pt-br.ph>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

AUDI, L. C. C.; PASSONI, T. P. Da Intencionalidade à Prática: colaboração na formação de professores de língua inglesa em um subprojeto PIBID. *In: Rego, A. E. & Passos, M. B. de A. (orgs.). Iniciação à Docência: diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB*. Salvador: EDUNEB, 2016, p. 142-159.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União* – 26/06/2014 - Edição extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 22 de maio de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/MEC Nº 07/2018 - Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. *Diário Oficial da União* – 18/12/2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em: 21 de junho de 2024.

DAGNINO, R. Como é a universidade de que o Brasil precisa? *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, S.P. v. 20, n. 2, p. 293-333, 2015. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/aval/a/CP5DRh6nPspXG3NtK3khjqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). *XXXI Encontro Nacional do FORPROEX*: Carta de Manaus. 2012. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-06-28-31o-Encontro-Nacional-Manaus.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2024.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). *XLI Encontro Nacional do FORPROEX*: Carta de Porto Seguro/BA. 2017. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Porto_Seguro-2017.pdf Acesso em: 22 de maio de 2024.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). *LI Encontro Nacional do FORPROEX* Carta de Belém do Pará. Data: 2023. Disponível em:

https://www2.uepg.br/proex/wp-content/uploads/sites/8/2023/07/FORPROEX___CA RTA_DE_BELEM___20232-1.pdf Acesso em: 22 de maio de 2024.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: FRADE, I. C. A. da S. et. al. (Org) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 614-632.

MATEUS, E. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores*: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 331f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13711>. Acesso em: 30 julho 2021.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. (orgs.). *Vygotsky: uma (Re)Visita no Início do Século XXI*, São Paulo: Andross, 2009a, p. 17-52.

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G. ; GIMENEZ, T. (Org.) *Ressignificações na formação de professores*: rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL. 2009b. p. 61-78 .

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. *Revista Signum*, Londrina: vol. 1, n.14, p. 363-386, jun. 2011. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8488/pdf> Acesso em 21 de junho de 2024.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L.P. (Org) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROTH, W.-R.; LAWLESS, D. V.; TOBIN, K. {Coteaching | Cogenertive Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. *Forum Qualitative Social Research*. Berlin, vol. 1, n. 3, art. 37, dec/2000.

ROTH, W.-M. *Being and Becoming in the Classroom*. Westport: Ablex Publishing, 2002.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. Redesigning an "Urban" Teacher Education Program: An Activity Theory Perspective. *Mind, Culture and Activity*, v. 9, n. 2, 2002a.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. *At the Elbow of Another: Learning to Teach by Coteach-ing*. New York: Peter Lang, 2002b.

ROTH, W.-M.; *Doing Qualitative Research: Praxis of Method*. Rotterdam: Sense Publishers, 2005.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. (ed.). *Teaching Together, Learning Together*. New York: Peter Lang, 2005.

ROTH, W.-M. Neoformation: A dialectical approach to developmental change. *Mind, Culture and Activity*, v. 24, n. 4, p. 368–380. mai.2016.

SANTOS, M. S. F. dos; DE PINHO, M. J. A extensão universitária e sua contribuição na formação do estudante de graduação. *Revista UFG, Goiânia*, v. 19, 2019. DOI: 10.5216/revufg.v19.61317. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/61317>. Acesso em: 22 maio. 2024.

RIBEIRO, J. S. C.; MILHOMEM, M. S. F. dos S. A Extensão Universitária em Tempos de Pandemia: a PROEX/UFT no enfrentamento da Covid-19. *Capim Dourado: Diálogos Em Extensão*, v. 3, n. 2, p. 22–29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2595-7341.2020v3n2p22>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

SCANTLEBURY, K.; GALLO-FOX, J.; WASSELL, B. Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 24, n. 4, p. 967-981, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Eds). London: Harvard University Press, 1979.

AUDI, L. C. C.; SCHEIDEGGER, P. H. B.; REIS, F. S. S.
“ONE IS GOOD, TWO ARE GREAT!”: colaboração e extensão na formação de professores de Língua
Inglês

*Recebido em: 23 abr. 2024.
Aprovado em: 27 maio. 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.*

*Revisor de língua portuguesa: Otávio Felipe Carneiro
Revisor de língua inglesa: William Messias Pereira Secco
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*




A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na formação do leitor literário decolonial


The reading of youth hybrid narratives of History and fiction in the formation of the decolonial literary reader

La lectura de narrativas híbridas de historia y ficción juveniles en la formación del lector literario decolonial

Fernanda Sacomori Candido Pedro¹

 0000-0001-6810-9895

Gilmei Franciscio Fleck²

 0000-4228-2566

RESUMO: O ensino da literatura, nos anos iniciais de escolarização, pode ser abordado em uma perspectiva crítica, se ampliarmos nele as leituras de cunho híbrido e descolonizador. Desse modo, no presente artigo, objetivamos apresentar uma análise da obra híbrida de história e ficção *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, a qual se dedica a explorar o passado brasileiro a partir da visão dos invisibilizados pelo discurso oficial. Como aporte teórico à análise, contamos com os estudos de Genette (s/d) sobre os elementos constitutivos da narrativa. Apoiamo-nos, ainda, nos estudos de Santos (2023) e de Fleck (2017; 2023) a respeito da utilização de tais narrativas no desenvolvimento de um leitor literário decolonial, alinhado aos estudos de Colomer (2007). Da vertente da “história vista de baixo”, contamos com Sharpe (1992) e, sobre a decolonialidade, dispomos das reflexões de Mignolo (2017). Os resultados demonstram como a literatura híbrida de história e ficção juvenil pode contribuir com outros saberes e com novas visões sobre registros históricos hegemônicos e, desse modo, auxiliar na formação de leitores literários decoloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa Híbrida de História e Ficção Juvenil; Decolonialidade; Formação do leitor literário decolonial.

ABSTRACT: The teaching of literature in the early years of schooling can be approached from a critical perspective if we broaden it to include hybrid and decolonizing readings. In this way, the aim of this article is to present an analysis of the hybrid work of history and fiction *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), by Maria

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, em cotutela com a Universidade de Vigo-Uvigo – Vigo – Espanha. E-mail: fernandasacomori@gmail.com.

² Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução, pela Universidade de Vigo-UVigo - Vigo - Espanha. Professor na graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel-PR. E-mail: chicofleck@gmail.com.

José Silveira, which explores the Brazilian past from the point of view of those made invisible by the official discourse. As a theoretical contribution to the analysis, we count on Genette's presumptions (n.d.) on the constitutive elements of narrative. We also call upon the subjects pointed out by Santos (2023) and Fleck (2017; 2023) on the use of hybrid narratives in the development of a decolonial literary reader, in line with studies by Colomer (2007). From the perspective of "history from below" we take in account Sharpe (1992), and on decoloniality we have Mignolo's (2017) reflections. The results show how the hybrid literature of history and youth fiction can contribute to other knowledge and new visions of hegemonic historical records and, therefore, help in the formation of decolonial literary readers.

KEYWORDS: Hybrid Narrative of History and Juvenile Fiction; Decoloniality; Formation of the decolonial literary reader.

RESUMEN: La enseñanza de la literatura en los primeros años de escolarización puede abordarse desde una perspectiva crítica, si la ampliamos para incluir lecturas híbridas y descolonizadoras. De este modo, el objetivo de este artículo es presentar un análisis de la obra híbrida de historia y ficción *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, que explora el pasado brasileño desde el punto de vista de los invisibilizados por el discurso oficial. Como contribución teórica al análisis, nos basamos en los estudios de Genette (s.f.) sobre los elementos constitutivos de la narrativa. También nos apoyamos en los estudios de Santos (2023) y Fleck (2017; 2023) sobre el uso de dichas narrativas en el desarrollo de un lector literario decolonial, en línea con los estudios de Colomer (2007; 2014). Desde la perspectiva de la «historia desde abajo» nos apoyamos en Sharpe (1992), y sobre la decolonialidad contamos con las reflexiones de Mignolo (2017). Los resultados muestran cómo la literatura híbrida de historia y ficción juvenil puede contribuir a otros conocimientos y nuevas visiones de los registros históricos hegemónicos y, de este modo, ayudar a la formación de lectores literarios decoloniales.

PALABRAS CLAVE: Narrativa híbrida de historia y ficción para jóvenes; Decolonialidad; Formación del lector literario decolonial.

Introdução

O texto literário configura-se em um material privilegiado para a formação integral do sujeito, pois, como um "gênero segundo", pertencente aos "[...] gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc (Bakhtin, 2003, p. 263), ultrapassa a leitura enquanto função utilitária e explora as máximas potencialidades dessa prática humanizadora. Nas palavras de Colomer (2007), prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. Assim, quando a escola busca a formação de leitores literários, está proporcionando à sociedade sujeitos que conseguem conceber que a linguagem é um material manipulável, em âmbito estético, discursivo ou ideológico.

A respeito da importância do texto literário na formação do leitor, a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) assim declara:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso suportar – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p.156).

Dessa forma, um ensino que pretenda desenvolver a competência leitora nos educandos não pode utilizar a literatura como pretexto para o ensino da língua, tampouco prescindir do papel mediador do professor nesse processo para que o aluno consiga construir o significado de um texto a partir das pistas que esse fornece. Para isso, o foco do ensino precisa estar centrado no leitor e na maneira de fazê-lo desenvolver habilidades e competências específicas que lhe possibilitem se relacionar com o texto literário de modo a compreender suas especificidades, técnicas e convenções que o diferenciam de outros textos, bem como seus efeitos estéticos.

Ao observarmos tais apontamentos, é possível compreender que os desafios aos docentes são muitos e implicam no uso de metodologias que privilegiem o texto literário, bem como diferentes estratégias de abordagem, as quais pressupõem leituras individuais, grupais, discussões e debates sobre leituras, planejadas sistematicamente, de modo a contemplar práticas interpretativas, sobretudo da literariedade da linguagem literária e da intertextualidade presente nas obras. Dessa forma, destacamos que as escritas híbridas de história e de ficção críticas aos registros oficiais tornam-se um material privilegiado para a formação do leitor literário que seja, também, decolonial. Esse leitor é aquele sujeito que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias e é, também, um leitor crítico da nossa história ao conhecer sobre o seu passado colonizado, suas premissas, causas e consequências. Essa possibilidade manifesta-se integrando, na tessitura narrativa, a liberdade que a ficção permite com os subsídios da história.

No intuito de dar visibilidade para a obra híbrida de história e ficção juvenil *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, a qual apresenta uma releitura crítica do período do ciclo do

ouro, ocorrido no período do Brasil colônia, pelo olhar dos invisibilizados pelo discurso oficial, como as mulheres, negros e indígenas, e, desse modo, contribuir para a formação de um leitor literário decolonial, este artigo está assim organizado nas seguintes seções: a fundamentação teórica na qual ancoramos nossas discussões, a metodologia de abordagem do texto literário, a análise da obra acima citada e, por fim, as considerações finais.

Fundamentação

A leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor, pois é no texto literário que encontramos a linguagem que extrapola o sentido literal da palavra/do signo linguístico, e, portanto, o horizonte de formação da compreensão do leitor que se implica nesse processo se amplia. O conhecimento sobre essas especificidades da linguagem literária nos proporciona um entendimento de que o texto literário é uma via privilegiada para o desenvolvimento da formação integral do sujeito enquanto pessoa/cidadão e da sua competência interpretativa.

Segundo Colomer (2007), um dos objetivos principais da escola atual é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita e da educação literária, é formar o leitor competente. Aquele sujeito que, mais do que saber o que é literatura, saiba “ler literatura”, isto é, seja capaz de compreendê-la como expressão artística que manipula a linguagem de forma a produzir efeitos estéticos, discursivos e ideológicos. Para isso essa prática precisa ser exercitada, pois “[...] ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele” (Colomer, 2007, p. 65). Isso ocorre por meio da mediação, pois não se opera “por contágio”, tal como supõem algumas teorias que advogam sobre o papel secundário que as atividades específicas de aprendizagem da leitura literária ocupam na formação do leitor.

Acreditamos, com base nessas considerações de Colomer (2007), que a escrita literária híbrida de história e de ficção, enquanto arte, possibilita a formação do leitor literário e vai além, pois, ao problematizar o discurso unívoco e hegemônico do relato historiográfico tradicional, auxilia na formação de um leitor literário que

chegará a ser também um sujeito decolonial. Desse modo, tais produções alinham-se às ações de pensadores latino-americanos que tratam da implementação do pensamento decolonial. De acordo com Mignolo (2017, p. 6),

[...] o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa quanto entre a Europa e as suas colônias.

Cumpramos ressaltar que denominamos de “narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil” as escritas literárias voltadas ao leitor em processo de formação, ou seja, ao público estudantil do Ensino Fundamental, nas quais os autores, de forma consciente, voltam-se a um período específico de nosso passado, ou citam personagens anteriormente apontadas em documentos oficiais (Santos, 2023). Os vínculos existentes entre a literatura infantil e juvenil brasileira, que nós aqui destacamos junto a Corrêa (2023) e a Santos (2023), com a produção híbrida de história e de ficção destinada ao público adulto – sobretudo com o romance histórico contemporâneo de mediação, descrito por Fleck (2017) – e, da mesma forma, o diálogo dessas ressignificações literárias do passado com as premissas da Nova História têm nos revelado o potencial descolonizador dessas leituras. Elas são possíveis de serem implementadas com os estudantes do Ensino Fundamental I e II, em especial na formação do leitor literário decolonial.

É nesse contexto que entendemos por leitor literário decolonial aquele sujeito que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias, mas que é, também, um leitor que passa a conhecer a nossa história não só pelo viés tradicional, tal como nos apresenta Fleck (2023, p. 23):

[...] usamos o adjetivo “decolonial” – usualmente aplicado a processos, práticas e perspectivas, como ocorre em “pensamento decolonial”, “movimento decolonial”, “perspectiva decolonial”, “projeto decolonial”, “práticas descoloniais”, entre tantas outras expressões – para nos referirmos ao sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, isto

é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento.

Esse leitor, na nossa opinião, deve ser apresentado aos caminhos da descolonização, pela compreensão dos discursos tanto do colonialismo do passado e de suas reminiscências no presente da colonialidade, quanto das ressignificações propostas a eles na arte literária hodierna, a fim de que se torne um sujeito ciente de seu passado colonialista – de submissão aos ditames da retórica da modernidade/civilidade europeia. Isso significa que tal leitor deve partir do lugar destinado ao colonizado, espaço que lhe foi outorgado pelo poder, e se insurgir contra essa determinação, alterando a lógica da colonialidade de manter inalterada a estratificação social produzida pelo colonialismo na América Latina, dando, assim, o “giro decolonial – a capacidade de pensar outras formas e outros meios de vida e de produção. E que, ao reconhecer o seu lugar social, “progressivamente, empreenda uma caminhada rumo à descolonização de sua mente, de sua identidade e de seu imaginário, pelo cultivo do pensamento decolonial e das ações que, necessariamente, devem, dele, proceder” (Santos, 2023, p. 71).

Assim, com base nos conceitos teóricos apresentados, os quais fundamentam nossas discussões, na seção seguinte expomos a metodologia utilizada para análise da obra em estudo.

Metodologia

Nesta produção, exibimos uma análise da obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, a qual apresenta uma releitura do período histórico colonial do ciclo do ouro. Essa ressignificação do passado pela literatura juvenil faz-se pela ótica de duas personagens crianças, representantes dos dois principais estratos sociais que conviviam naquele momento histórico – brancos europeus livres e negros escravizados. Com destaque para o abismo de direitos entre esses indivíduos, evidenciado a partir da análise dos elementos da narrativa, ancorada nos estudos de Genette (s/d), procedemos à nossa leitura decolonial comparada da obra abordada

com aspectos relevantes da corrente da Nova História, já que “[...] a intertextualidade introduz um novo modo de leitura que solapa a linearidade do texto” (Nitrini, 2000, p. 164).

Tal obra híbrida juvenil inclui a perspectiva daqueles que ficaram no anonimato na história oficial e lhes concede um espaço de fala e de representação. Dessa maneira, vemos a sua discursividade em amplo diálogo com as correntes da nova história, em especial com a “história vista de baixo”, abordagem que objetiva “demonstrar que, os membros das classes inferiores foram agentes, cujas ações afetaram o mundo (às vezes limitado) em que eles viviam” (Sharpe, 1992, p. 60).

Também desenvolvemos uma aproximação dessa obra juvenil com a modalidade híbrida do romance histórico contemporâneo de mediação, proposto por Fleck (2017). As produções romanescas dessa modalidade não pretendem, em primeiro plano discursivo, contestar a “fatorialidade” instituída pelo discurso historiográfico tradicional por vias escriturais desconstrucionistas (carnavalização, anacronias, poliperspectivismo, sobreposições temporais e espaciais, grotesco etc.). Elas, entretanto, consideram outras possíveis perspectivas de apreensão do passado, ancoradas em visões daqueles que, comumente, não constam nos registros oficializados. Isso lhe dá seu eminente caráter crítico frente às escritas historiográficas hegemônicas sobre o passado. Dessa maneira, nosso método de abordagem ao texto literário é interpretativo, crítico e comparativo como, a seguir, podemos observar.

Análise

A obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004) retrata, pelo olhar de dois amigos: Ana preciosa e Manuelim – ela, filha de comerciantes portugueses, e ele, um cafuzo, filho de um escravo africano com uma escrava indígena –, as aventuras vividas por eles no período do ciclo do ouro. Tais personagens crianças despertam o olhar do leitor, em especial na fase inicial de formação, para uma realidade social estratificada, muito rigidamente delimitada. Pela arte da ficção, demonstra-se, nessa tessitura híbrida, como isso

impactava na vida dos sujeitos, à época recriada pelo relato ficcional.

A diegese desenvolve-se em seis capítulos. No primeiro, intitulado: “No qual ficamos conhecendo Ana Preciosa e Manuelim”, o narrador extradiegético³ relata o nascimento de Ana Preciosa numa família de comerciantes portugueses, bem como o nascimento de Manuelim em uma senzala e como ele ficou órfão depois que seus pais foram mortos durante uma fuga, pois “depois que Manuelim nasceu, seus pais decidiram fugir. Não aguentavam mais o inferno da escravidão e não queriam que o filho vivesse sem liberdade, como eles” (Silveira, 2004, p. 13).

Quando os pais de Manuelim foram mortos pelos feitores da fazenda em que eram escravos, um desses feitores, ao ver Manuelim ainda bebê, resolveu deixá-lo vivo. No entanto, depois, ficou com medo de que, ao voltar apenas com o bebê para a senzala, iria despertar ainda mais o ódio nos outros escravos, e, sem saber o que fazer com “aquele pedacinho de gente que considerava um estorvo semi-humano” (Silveira, 2004, p. 17), parou na taberna de seu Gastão, pai de Ana. Ali, ele trocou o menino por um pouco de sal e por uma candeia. “Dom Gastão, sabendo do que acabara de ocorrer, ficou com pena do pirralho” (Silveira, 2004, p. 17). A partir daí, as duas crianças tornaram-se amigos inseparáveis.

No segundo capítulo, no qual se fala da turma de Vila Rica e de suas brincadeiras, descreve-se sobre a infância desses dois amigos, sobre as brincadeiras com as crianças da vila, como as de se equilibrar nos muros, de tomar banho nos ribeirões e de catar pedrinhas de diamante nas enxurradas, com destaque para as diferenças entre negros e brancos, evidentes já no período da infância. Nesse sentido, o narrador relata que os meninos que brincavam com Manuelim e Ana Preciosa possuíam botinhas de cano largo compradas no Rio de Janeiro, porém Manuelim estava sempre descalço, pois “as crianças escravas – como todos os escravos, mesmo os adultos – eram proibidas de usar sapato de

³ Os níveis diegéticos, segundo Genette (s/d), são três, podendo uma narrativa ser: a) extradiegética, cujo narrador não participa da história que narra; b) intradiegética, que ocorre quando o narrador é, também, uma personagem da história narrada; c) metadiegética, quando ocorre de um narrador introduzir uma personagem que se torna narradora de outra história dentro da diegese (Genette, s/d). A pessoa do narrador divide-se em três tipos, podendo ser: a) heterodiegética, que, apesar de narrar a história, não faz parte dela; b) homodiegética, que, além de narrar a história, é uma personagem secundária que experiencia a diegese; c) autodiegética, quando o narrador relata suas próprias experiências dentro da diegese como personagem protagonista da história (Genette, s/d).

qualquer tipo” (Silveira, 2004, p. 22).

No terceiro capítulo, no qual se apresenta um velho santeiro e suas muitas esquisitices, entra em cena a personagem chamada Joaquim das Luzes, um dos mestres artistas que pintava as belas imagens de santos e fazia das igrejas da vila as mais admiradas da região. Manuelim é encarregado de ajudar esse pintor e, com ele, aprende muito sobre arte e sobre as pedras preciosas.

É no quarto capítulo da diegese, no qual se conta o que aconteceu quando os tropeiros chegaram à vila e as consequências disso, que as personagens protagonistas vivem momentos de muita aventura e sofrimento. Nesse momento do relato, chega à vila uma caravana de tropeiros e, em meio à agitação do comércio de seus produtos, ocorre o desaparecimento de um saco de moedas. Nesse contexto, “o rebuliço ficou ainda maior quando o pai de Priciano e dois de seus homens, a cavalo, aparecem puxando um escravo aos trancos” (Silveira, 2004, p. 37). O pai de Priciano era o chefe da comitiva tropeira e a culpa do roubo recaiu sobre um negro chamado Chico Ourives, pai de Dominguito, um dos amigos das crianças, o qual “era um negro franzino, que tinha sido mestre-ourives dos mais competentes até chegar uma ordem do Reino proibindo que negros e mulatos trabalhassem na transformação do ouro” (Silveira, 2004, p. 37). Chico Ourives, depois da proibição de trabalhar como ourives, precisou trabalhar em uma fazenda, porém, devido aos maus tratos, fugiu para um quilombo e ao ser capturado foi marcado no rosto com um F, de fujão, e teve a orelha cortada. Com esses relatos, o narrador elucida ao leitor aspectos a respeito do processo de estratificação social que predominava na colônia naquele período em que os horrores da escravidão, a violência e a tortura praticada pelos brancos europeus não tinham limites.

Além disso, o narrador descreve o semblante que se observava em Chico Ourives quando esse estava sendo arrastado pelos soldados, amarrado num tronco e chicoteado, o qual era de revolta por ter sido acusado injustamente de roubo devido a sua cor. “As marcas deixadas em seu rosto pelos castigos apareciam menos que o fulgor do ódio que agora brilhava como lâmina em seus olhos, antes pacíficos” (Silveira, 2004, p. 38). A ficção, desse modo, desvela as raízes de tanta dor e revolta que essa etnia carrega devido aos horrores a que foram submetidos

seus ancestrais. Revela-se, da mesma maneira, o quão desumano foram esses sujeitos que se consideravam superiores apenas por terem a cor da pele branca e, por isso, viam-se no direito de maltratar, de humilhar e de escravizar outros sujeitos só porque não eram iguais a eles.

No quinto capítulo, no qual se conta como se descobriu o que, por pouco, não seria descoberto. Ana, quando estava embaixo do balcão da taberna de seu pai, triste por seu amigo, ouve a conversa de dois homens estranhos que confessam terem roubado as moedas. “– O nego fujão sem orelha ficou com a culpa e nós com o dinheiro... Hi...hi...hi... A sacola de moedas está aqui comigo... hi...hi...hi..., sã e salva...” (Silveira, 2004, p. 45). Prontamente, Ana conta para Manuelim e para seu pai, Gastão, o que ouvira. A personagem Dom Gastão, então, chama o tropeiro e lhe conta o que se passara. Assim, ele consegue recuperar as moedas roubadas. “Os dois malfeitores não tiveram a menor chance de escapar. Foram pegos de surpresa, com a prova do crime na cintura” (Silveira, 2004, p. 47).

No último capítulo, no qual se mostra como as despedidas, às vezes, são alegres, narra-se que o tropeiro, a pedido de Gastão, como forma de recompensa pela injustiça cometida, compra o escravo que sofreu injustamente pelo roubo e lhe dá sua alforria. As crianças ficam felizes pelo ocorrido com o amigo e se despedem da caravana até a saída da vila. Nesse momento do relato, “Dominguino ia tocando sua flauta, enquanto Manuelim tocava o tambor e os outros cantavam, improvisando uma pequena festa de despedida para Priciano e a tropa” (Silveira, 2004, p. 52).

A diegese desenvolve-se em Vila Rica (hoje, Ouro Preto), na segunda metade do século XVIII, período em que a região de Minas Gerais era considerada a mais rica da colônia, devido à quantidade expressiva de ouro extraída de suas minas, conforme elucida o narrador no início do relato aos seus leitores com a seguinte informação: “nossa história acontece na pequena Vila Rica, mais tarde chamada de Ouro Preto, por volta da segunda metade dos anos de 1700 [...]” (Silveira, 2004, p. 9). Essa estratégia, de situar o leitor no contexto espacial e temporal em que a tessitura narrativa será ambientada, é considerada como uma forma de aproximação com o leitor pretendido da obra.

O narratário, na obra em análise, pode ser identificado como extradiegético,

o qual, de acordo com o postulado por Jouve (2002, p. 39), “não é um personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto”, tendo em vista que, além dessa primeira oração da obra, dirigida ao leitor, para esclarecer o contexto de espaço e de tempo, encontramos outras passagens em que o narrador lança alguns questionamentos ao seu destinatário, no intuito de uma aproximação com esse “ouvinte”, descrito também como “virtual”. O narrador, assim, se dirige ao seu interlocutor: “você está achando que Mestre Joaquim era um pouco sádico?” (Silveira, 2004, p. 30).

Essa estratégia narrativa de aproximação com o leitor pretendida para o texto, para as crianças e para os jovens em período de formação leitora, por meio de questionamentos, lança dúvidas, reflexões, indagações a respeito do momento histórico, as quais atuam na instância da recepção leitora. Nesse sentido, a construção dos sentidos do texto é potencializada, uma vez que o interlocutor do texto é convidado a refletir, a dar sua opinião. Desse modo, o narratário – com quem o leitor pode se identificar – faz-se, pelas instigações do narrador, partícipe na interação entre o autor-texto-leitor, sente-se protagonista em sua ação leitora, fato que **lhe** propiciará construir ressignificações sobre o evento narrado.

O tempo da narrativa é linear, uma vez que os fatos expostos na diegese são apresentados em ordem cronológica, iniciando com a descrição do nascimento de Ana Preciosa, em seguida a morte dos pais de Manuelin e a sua conseqüente entrega a Dom Gastão (pai de Ana Preciosa) em troca de alguns mantimentos. O relato segue descrevendo as aventuras vividas por essas duas personagens ao longo de sua infância até a chegada de uma comitiva de tropeiros na vila. O relato híbrido de história e de ficção finaliza-se com a descrição da cena de despedida da comitiva dos tropeiros que deixaram Vila Rica e seguiram viagem para comercializar seus produtos em outros lugares da colônia.

A respeito do espaço retratado na narrativa, a cidade de Vila Rica, o narrador destaca a exuberância das casas e das igrejas, produzidas pelas riquezas oriundas do ouro, o florescimento das artes e o tropeirismo – atividade comercial de caravanas de homens em suas mulas e cavalos que abasteciam as vilas com mantimentos e com informações. O narrador assim descreve a vila depois que seus

habitantes começaram a ter muito dinheiro com a descoberta das minas de ouro:

As antigas casas de taipa e de telhado de palha eram reformadas e enfeitadas. [...] As antigas ruas, que tinham poeira demais nas épocas de secas ou demasiadas poças de lama nas épocas de chuva, eram cobertas com grandes pedras claras, que tornavam as caminhadas mais fáceis e mais elegantes, e não deixavam sujar as barras das longas saias das mulheres. [...] As rústicas bicas, onde o povo ia recolher a água para as necessidades domésticas, eram substituídas por ornamentados chafarizes de pedra-sabão, caprichadas construções encomendadas aos mestres artistas da cidade. As igrejas, então, nem se fala! Seu fasto e beleza eram comentados até no Reino de Portugal (Silveira, 2004, p. 20).

Essa estratégia de descrição, usada pela autora, destaca as transformações ocorridas nesse espaço devido ao enriquecimento da população proveniente das jazidas de ouro e propicia ao leitor hodierno imaginar esse cenário do passado tão exuberante e luxuoso, sendo construído para deleite e para conforto dos habitantes da colônia. É possível inferir, com base nessas descrições, como esses benefícios poderiam tornar-se acessíveis a mais pessoas, caso as riquezas tivessem sido empregadas em proveito do lugar de onde se derivaram. Cumpre, portanto, destacar que tiveram acesso a esses bens apenas uma pequena parte da população e que, em grande medida, isso não se expandiu a um número maior de pessoas porque essa riqueza não foi aplicada na colônia, pois, como sabemos, a maior parte foi para Portugal e para seus parceiros comerciais.

Na diegese, é exposta, em 53 páginas, a situação dos habitantes de Minas Gerais, naquele espaço, em um período de enriquecimento da elite portuguesa, que comandava a extração do ouro e da coroa que ficava com um quinto de tudo o que era retirado das escavações, às custas do trabalho duro e da insalubridade de escravos negros e indígenas. Para ambientar o leitor a respeito da diferença no tratamento entre brancos e negros, a autora utiliza informações em que o narrador deixa claro que, enquanto eram crianças, até poderiam brincar todos juntos, todavia “quando ficavam maiorzinhos, a situação mudava. Os escravos começavam a trabalhar, alguns em serviços pesados e outros, os de maior sorte, aprendendo algum ofício de artesão” (Silveira, 2004, p. 23). Enquanto que “os filhos dos senhores, por sua vez, principalmente os meninos, começavam a estudar, com professores que davam aulas nas casas dos alunos” (Silveira, 2004, p. 23). Esses

excertos demonstram, ao leitor em formação, de onde provém as causas seculares do abismo que separa as condições de vida e de acesso aos bens culturais por parte da população negra, em comparação aos brancos, principalmente aqueles oriundos das elites. Com essas elucidações, a literatura consegue auxiliar na descolonização das mentes de jovens leitores em formação. Isso porque tais informações, comumente, foram encobertas por um ensino de história que alijou os jovens em formação dessas informações ao ponto de muitos, no presente, criticarem políticas públicas que tentam reparar esses danos.

O foco narrativo da diegese é centralizado em perspectivas de personagens relegadas à margem da sociedade da época revisitada pela ficção, ou seja, exibem-se perspectivas do passado a partir da visão e das vivências de sujeitos invisibilizados ou ausentes no discurso historiográfico tradicional. O narrador, que atua em nível extradiegético – não sendo personagem do relato contado –, expõe os eventos ocorridos pelo olhar de duas crianças. A convivência das crianças, desde os seus nascimentos, ocorre porque Dom Gastão, pai de Ana Preciosa, aceita ficar com Manuelim que havia sido trazido para sua taberna pelo feitor que matou seus pais. Ele, assim, justifica sua atitude: “achou que o menino poderia ser um bom companheiro de brincadeiras para a filha recém-nascida, e levou-o para ser criado por negra Lucinda, a ama-de-leite de Ana Preciosa” (Silveira, 2004, p. 17).

É possível depreender, desse excerto, mais uma das faces da escravização, o processo de objetificação do negro. Manuelim, servindo de companhia “brinquedo” para a filha branca, e a negra Lucinda, a ama-de-leite, destinada a nutrir com seu leite materno a criança de outra mãe. Exibe-se, assim, na ficção híbrida, a realidade de seres humanos tratados como objetos que poderiam ser dispostos e utilizados da maneira que os senhores queriam. Essa é mais uma das ações dos colonizadores, que, por mais de três séculos, subjugarão esses indivíduos trazidos à força de sua terra natal, considerados seres inferiores somente pela cor de sua pele.

As personagens que desenvolvem as ações da diegese são aquelas puramente ficcionais, de extração histórica e metonímicas. Como representante das personagens de extração histórica, temos a figura de Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, escultor brasileiro que viveu em Ouro Preto, Minas

Gerais, antigamente conhecida como Vila Rica. As demais personagens, Ana Preciosa, Manuelim, Chico Ourives, Dominguinto, Dom Gastão, os tropeiros, entre outros, são puramente ficcionais, ou seja, seus nomes não estão citados nos anais da história. Todavia entre eles, vislumbramos alguns, como Manuelim, um menino negro, mestiço, como uma personagem metonímica, a qual, embora não tenha seu nome incluído como uma personagem que viveu durante aquele período, representa as centenas ou as milhares de crianças negras/mestiças, que ficaram órfãs porque seus pais foram mortos, ou porque, já no nascimento, foram vendidas para outros senhores e, por isso, separados de seus pais.

Outra personagem que se enquadra nessa condição metonímica, ou seja, é representante de um estrato social que viveu naquele período e passou pelas mesmas situações que esse da ficção, é o negro Chico Ourives, pai de Dominguinto, amigo de Ana Preciosa e de Manuelim. Essa personagem, tal como tantos negros daquele período de escravização, sofreu pela injustiça, sendo acusado de roubo, apenas por ser negro, e sofreu castigos físicos e humilhações sem direito à defesa por ser considerado inferior devido a sua etnia.

A caracterização das personagens protagonistas corrobora a descrição do contexto social daquele período, pois demonstra, muito bem, a estratificação social da sociedade naquele momento da nossa história, em que as diferenças, que ainda hoje são visíveis, eram evidentes e não ficavam encobertas. O narrador assim descreve o nascimento e a felicidade dos pais de Ana Preciosa:

Só então Dom Gastão, seu pai, pegou-a pela primeira vez no colo e declarou, orgulhoso e feliz:

- Esta é minha filha muito amada, uma riqueza maior que a maior das pepitas de ouro ou diamante que alguém possa encontrar. De hoje em diante, será chamada de Ana Preciosa (Silveira, 2004, p. 12).

Já Manuelim, por ser negro/mestiço, não teve os mesmos direitos que Ana Preciosa de conviver com seus pais, que, com toda a certeza, sentiram a mesma emoção e o mesmo amor que Dom Gastão por sua filha. A basilar diferença entre os dois já ocorre no nascimento, um (branco), com direito à liberdade, e outro (negro/mestiço), com destino à escravidão. Essa diferença entre as protagonistas é ressaltada pelo narrador, neste excerto abaixo exposto:

Manuelim nasceu no mesmo ano que Ana, mas com uma grande diferença: nasceu escravo. Seu pai fora sequestrado na África e trazido para o Brasil no porão de um terrível navio negreiro. Conheceu sua mãe, índia também escravizada, na senzala de um reinol de Vila Rica. Ela era da tribo dos índios Cataguá, que viviam antes na região e que, depois da descoberta do ouro, foram sendo expulsos ou aprisionados (Silveira, 2004, p. 13).

Essa inversão de foco narrativo em relação à história tradicional, é, majoritariamente, a perspectiva adotada pelas escritas híbridas críticas/mediadoras do romance histórico contemporâneo de mediação, fato que possibilita o diálogo entre esses dois âmbitos de produção literária híbrida no Brasil. Esse discurso invisibilizado pela história hegemônica, posto em evidência nas narrativas híbridas críticas/mediadoras, amplia a visão do leitor sobre os fatos e promove novas elucidações sobre os agentes promotores dos eventos do passado.

Podemos observar, no relato de Silveira (2004), também, outras características que estão presentes nas obras da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, descritas por Fleck (2017, p. 109-111), entre elas: uma releitura crítica verossímil do passado; uma narrativa linear do evento histórico recriado; o emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial e o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas.

A verossimilhança, estratégia criada pela autora para conferir um tom de autenticidade às ações ficcionais inseridas no contexto dos eventos históricos narrados pela literatura, é construída com a utilização, na diegese, de personagens de extração histórica, isto é, atores que, de fato, existiram e que estavam presentes quando os episódios aconteceram. A personagem histórica que participa dos eventos narrados no relato ficcional é Aleijadinho (1738-1814)⁴, escultor que construiu imagens e igrejas, sendo considerado o principal representante do estilo barroco no nosso país. Na tessitura narrativa de Silveira (2004), ele é assim exibido:

A fama do mestre Francisco – o escultor que mais tarde seria chamado de Aleijadinho, devido à doença que começava a tomar conta e deformar seu corpo – já se espalhara pela Colônia. Ele recebia convites para trabalhar em

⁴ Antônio Francisco Lisboa nasceu em Ouro Preto em 1738. Filho do português Manuel Francisco Lisboa, respeitado mestre de obra e arquiteto, com sua escrava chamada Isabel (Pereira e Santos, p.4).

outros lugares, mas raramente saía dali, a região onde nascera e que deixaria para sempre marcada com sua arte (Silveira, 2004, p. 21).

A verossimilitude do relato ficcional, ou seja, a aproximação da ficção com uma suposta realidade, construída com a apresentação de personagens históricas conhecidas, tem o objetivo de demonstrar ao leitor que os eventos narrados pela ficção poderiam ter ocorrido. Assim, pela arte literária, cria-se uma versão do passado plausível de ter acontecido, justamente para dar a ideia de que a narrativa histórica, oficializada pelo poder, não pode ser a única que representa o que, de fato, ocorreu.

Essa releitura ficcional do passado segue a linearidade cronológica dos eventos, isto é, não ocorrem avanços nem retrocessos no tempo da tessitura narrativa. Tal estratégia é uma volta ao tradicionalismo das primeiras produções do gênero (romance scottiano e tradicional), que se implementou a partir do pós-*boom* (década de 1980) para tornar as obras compreensíveis a um público mais amplo, uma vez que as sobreposições temporais e as anacronias exageradas, entre outros experimentalismos linguísticos e formais, da época do *boom*, tornavam a compreensão das obras bastante inacessíveis aos leitores juvenis, ou mesmo aos adultos sem uma formação aprimorada.

Ademais, o relato, a partir da perspectiva de personagens invisibilizadas, ou ausentes nos relatos historiográficos da história tradicional, coaduna-se aos preceitos dos historiadores da Nova História. Esses historiadores mais contemporâneos, ao considerarem também a “visão de baixo” para apresentarem os fatos históricos, auxiliam “a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar” (Sharpe 1992, p. 62). Desse modo, consideramos que essa narrativa híbrida de história e de ficção auxilia o jovem em formação no reconhecimento de si como um sujeito histórico, pertencente a um contexto social que é resultado de um processo histórico de subjugação e de exploração.

Podemos compreender, também, que as obras dessa modalidade estão alinhadas às ações decoloniais, que objetivam complementar a descolonização iniciada em 1822 com a independência do território, atuando, agora, nos efeitos da

colonialidade nas mentes, no imaginário e na identidade do povo latino-americano que segue desconhecendo, que continua como uma marionete, controlado pelos fios invisíveis dos discursos de modernidade/civilidade, de progresso e de democracia das nações desenvolvidas. Segundo Mignolo (2017, p. 10), “a analítica da colonialidade (o pensamento descolonial) consiste no trabalho inexorável de desvendar como a matriz funciona, e a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade”. Nesse sentido, compreendemos que a obra de Silveira (2004) segue essa analítica de desvendar ao leitor hodierno as raízes da estratificação social da sociedade brasileira, da desigualdade acentuada, a fim de contribuir para uma atuação mais consciente desses sujeitos nos espaços sociais por onde transitam.

Outro aspecto de aproximação do relato de Silveira (2004) com o romance histórico de mediação é o uso da linguagem. A linguagem da tessitura narrativa é amena, fluída e coloquial, como se observa nesse fragmento: “– Mestre Joaquim tem umas sobranceiras, Ana, que parecem duas caranguejeiras, de tão pretas e cabeludas. E depois, ele é tão esquisito... dá umas gargalhadas de repente...” (Silveira, 2004, p. 27). Ao utilizar essa característica linguística, a autora busca uma aproximação com o universo do leitor jovem e em processo de ampliação do léxico, já que está ainda em formação.

O emprego de recursos escriturais bakhtinianos, como a dialogia, a polifonia, a paródia e as intertextualidades, segue, na obra de Silveira (2004), a tendência empregada pelos romances históricos contemporâneos de mediação Fleck (2017). Os autores dessa modalidade privilegiam o uso desses recursos menos desconstrucionistas, em detrimento de outros, como a carnavalização, a paródia e a ironia típicas do período do *boom* da nova narrativa latino americana.

Podemos observar a dialogia, nessa obra em análise, por meio da apresentação de dois discursos no mesmo espaço escritural: o da voz hegemônica, do colonizador, e o do colonizado, em confronto no discurso ficcional que os congrega. A voz do conquistador é recuperada pelo autor para se constituir em material poético na obra. Os excertos incorporados da historiografia assim informam: “A tropa, naquele tempo, era uma espécie de grande loja ambulante, e também o elo

entre uma vila e outra, entre uma e outra região. Era, ainda, o correio. Sua chegada alvoroçava completamente o lugar” (Silveira, 2004, p. 34). Uma linguagem objetiva destinada a informar ao leitor sobre o cotidiano desse período histórico é empregada na construção do discurso ficcional.

Já a voz do colonizado, do povo comum da vila, é carregada de subjetividade, promove o desenvolvimento de inquietações e de sentimentos no leitor, como ocorre com as menções expressas no excerto abaixo:

Foi um dia de grande tristeza, aquele. Pouco a pouco, as crianças se dispersaram, cada uma para seu canto, sem saber o que fazer e sem ânimo, o coração apertado e condoído com o sofrimento do amigo e do pai dele. Ana Preciosa sentiu uma grande necessidade de ficar perto do seu pai, Dom Gastão. [...] Estava desolado, ele também. Como todos os que conheciam Chico Ourives, não acreditava na culpa do escravo, sempre tão correto e amável (Silveira, 2004, p. 41).

Essas enunciações são provenientes de fontes negligenciadas nos discursos históricos tradicionais, as fontes orais, por exemplo. Elas expõem ao leitor as vivências desses outros atores, os seus sentimentos frente a um processo de injustiça sofrido por um escravo, acusado e castigado por representantes do poder colonialista. Nesse sentido, observamos que o discurso ficcional, ao promover esse diálogo, amplia o horizonte de expectativas do leitor, enriquece o relato histórico e se consolida como um material de apoio ao ensino da disciplina de história.

Outra estratégia bakhtiniana encontrada na narrativa é a heteroglossia⁵, uma vez que o narrador apresenta diferentes níveis de linguagem, usando expressões oriundas do contexto de colonização da época, como as que estão presente nos fragmentos abaixo:

De longe, ouvia-se o barulho do cincerro da madrinha, a égua mais vistosa e elegante, que vinha na frente, [...] (Silveira, 2004, p. 33).
A modorra da vidinha do dia-a-dia era imediatamente quebrada por uma grande agitação: todos queriam ver, apalpar, mexer, comprar as novas

⁵ A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. E é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo (Bakhtin, 1988, p.74).

mercadorias que os tropeiros traziam” (Silveira, 2004, p. 34).

Também vemos incorporado ao tecido narrativo a linguagem coloquial das diferentes classes sociais que conviviam naquele espaço recriado pela ficção. “Institivamente, eles a puxaram para não se molharem, praguejando contra o ‘estafermo do pirralho que não sabe o que faz com essas malditas mãos’” (Silveira, 2004, p. 46-47). Com o uso dessa estratégia, a autora destaca os diversos falares das diferentes classes sociais que convivem nesse ambiente e desmistifica, ao leitor, a unidade linguística que buscavam implantar os conquistadores.

As intertextualidades na obra se apresentam com a exposição da gravura “Lavra de ouro próxima à Serra do Itacolomi”, de Johann Moritz Rugendas (Silveira, 2004, p. 37), assim como se integra à tessitura um mapa do século XVII do quilombo “Buraco do Tatu”, na Bahia (Silveira, 2004, p. 48). Essa modalidade da paratextualidade refere-se aos elementos não linguísticos que expandem o universo de significação para o leitor. Segundo (Genette, 2010), é a relação que o texto propriamente dito da obra literária mantém com os elementos paratextuais, como título, prefácios, notas marginais, de rodapé, epígrafes, ilustrações, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios. Fica, dessa maneira, demonstrada a aproximação da escrita juvenil híbrida de história ficção com a última modalidade do romance histórico a surgir na contemporaneidade. Isso comprova o potencial crítico e descolonizador dessas produções para jovens leitores em formação na trajetória de sua construção como leitores literários decoloniais.

Considerações finais

A partir da leitura da narrativa híbrida de história e de ficção juvenil de Silveira (2004), que julgamos aproximar-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), destacamos as diversas iluminações e as novas nuances que a obra apresenta ao leitor a respeito do ciclo do ouro, ocorrido durante o período da colonização brasileira. Assim, consideramos que a sua utilização, como apoio para as aulas de história, como também de literatura, pode representar uma ação decolonial, visto que a perspectiva narrativa, a dos

invisibilizados no discurso oficial, está alinhada ao projeto de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, segundo defendem muitos estudiosos da teoria decolonial na América Latina, como Quijano (1988, 2015) Grosfoguel (2006) Mignolo (2017).

Dessa forma, observamos que essa narrativa híbrida de história e de ficção aponta um possível caminho para a descolonização, tendo em vista que ressignifica o passado. Isso ocorre no texto ficcional por meio do desvelamento da subjetividade, das emoções e dos sentimentos experimentados por sujeitos que, historicamente, sempre estiveram relegados ao esquecimento.

Esse é o leitor que a escola pública brasileira pode formar por meio das leituras híbridas de história e de ficção, aquele que, nas palavras de Fleck (2023), irá “renativizar/reautoctonizar” e “renegrir/reenegrecer” seus heróis, revendo sua posição perante os povos originários e negros”. E, ainda, aquele sujeito que, com base em Mignolo (2017), consiga desprender-se da retórica da modernidade/civilidade e de seu imaginário imperial, articulado na retórica da democracia, e seja capaz de um enfrentamento ao discurso e às ações coloniais que ainda reverberam em nossa sociedade hodierna.

Referências

BRASIL. M. da E. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988. p.71-210.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, R. N. D. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais*. 2023.

78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

FLECK, G. F. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, G. F. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. In: FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-61.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: veja universidade, s/d. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8000885/mod_resource/content/1/gerard-genette-discurso-da-narrativa-completo.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Cibele Braga; Erika Viviane Costa Vieira; Luciene Guimarães; Maria Antônia Ramos Coutinho; Mariana Mendes Arruda; Miriam Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MIGNOLO, W. *Colonialidade o lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2017.

NITRINI, S. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2000.

PEREIRA, M. do P. ; SANTOS, I. L. C. *Uma vida e muitas polêmicas*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/14-11-2014%20Artigo%20-%20Uma%20vida%20e%20muitas%20pol%C3%AAmicas.pdf>. Acesso em 25 jun.2024.

SANTOS, V. P. dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. 2023. 424 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2023.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In.: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVEIRA, M. J. *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas: na época do ciclo do ouro*. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

PEDRO, F. S. C.; FLECK, G. F.

A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na formação do leitor literário decolonial

Recebido em: 18 abr. 2024.

Aprovado em: 11 jun. 2024.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Rodolfo Iglezia Palmieri

Revisor de língua inglesa: William Messias Pereira Secco

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




Retratos da leitura literária de docentes de Literatura em Goiás e na Galícia


Portraits of literary reading by Literature teachers in Goiás and Galicia

Retratos de la lectura literaria de profesores de Literatura en Goiás y Galicia


Dalva Ramos de Resende Matos¹

 0000-0002-7279-4140

María López Sáñez²

 0000-0002-8335-1687

Victor Fernando de Matos³

 0009-0005-7675-5666

RESUMO: Este trabalho, no campo da Didática da Literatura, aborda o processo de formação do leitor literário no âmbito escolar em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha), com foco no corpo docente. Os objetivos são apresentar e discutir resultados referentes à descrição e à análise do comportamento leitor do professorado de Literatura das escolas federais situadas em Goiás e de Institutos de Educação Secundária (IES) da Galícia, bem como refletir sobre a relevância do professor-leitor na formação do aluno-leitor. Trata-se de uma investigação de enfoque misto, predominantemente descritiva, cujos dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário *on-line* a docentes de Literatura nesse contexto, fundamentada na perspectiva dialógica da literatura, a partir de referências interdisciplinares, como Bakhtin (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) e Dalvi (2013, 2018). Os resultados revelam que os participantes da pesquisa são leitores de literatura, com clara preferência pelo livro impresso e que selecionam suas leituras literárias, principalmente, em razão de suas predileções pessoais e do seu conhecimento literário, vinculando tais escolhas ao pragmatismo da adoção da obra em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: leitura literária; docentes; ensino médio.

ABSTRACT: This work, in the field of Didactics of Literature, addresses the formation process of the literary reader in the school environment in Goiás (Brazil) and Galicia (Spain), focusing

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Goiás (IFG). E-mail: dalva.matos@ifg.edu.br

² Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora da área da Didática da Língua e Literatura da Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela (USC). E-mail: maria.sandez@usc.es

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Estatística e Matemática do Instituto Federal de Goiás (IFG). E-mail: victor.matos@ifg.edu.br

on the teaching staff. The objectives are to present and discuss results related to the description and analysis of the reading behavior of the Literature teachers of the federal schools located in Goiás and of Secondary Education Institutes (IES) in Galicia, as well as to reflect on the relevance of the teacher-reader in the formation of the student-reader. This is a mixed-focus investigation, predominantly descriptive, whose data were collected through the application of an online questionnaire to literature teachers in this context, based on the dialogic perspective of literature, based on interdisciplinary references, such as Bakhtin (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) and Dalvi (2013, 2018). The results reveal that the research participants are readers of literature with a clear preference for printed books and that they select their literary readings mainly due to their personal predilections and literary knowledge, linking such choices to the pragmatism of the adoption of the work in the classroom.

KEYWORDS: literary reading; teachers; high school.

RESUMEN: El presente trabajo, está en el campo de la Didáctica de la Literatura, aborda el proceso de formación del lector literario en el ámbito escolar de Goiás (Brasil) y Galicia (España), centrándose en el profesorado. Los objetivos son presentar y discutir resultados relacionados con la descripción y análisis del comportamiento lector de los profesores de Literatura de las escuelas federales ubicadas en Goiás y de los Institutos de Educación Secundaria (IES) en Galicia, así como reflexionar sobre la relevancia del profesor-lector en la formación del alumno-lector. Se trata de una investigación de enfoque mixto, predominantemente descriptiva, cuyos datos fueron recolectados a través de la aplicación de un cuestionario en línea a docentes de literatura en este contexto, basado en la perspectiva dialógica de la literatura, a partir de referencias interdisciplinarias, como Bajtín (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) y Dalvi (2013, 2018). Los resultados revelan que los participantes de la investigación son lectores de literatura, con una clara preferencia por los libros impresos y que seleccionan sus lecturas literarias principalmente debido a sus predilecciones personales y a sus conocimientos literarios, vinculando tales elecciones al pragmatismo de la adopción de la obra en el aula.

PALABRAS CLAVE: lectura literaria; profesorado; educación secundaria.

Primeiras palavras

A literatura, com seu poder de humanização, é imprescindível para a formação integral do Ser, haja vista que possibilita mover saberes, propiciar o conhecimento de si e do outro, alargar o horizonte do leitor, transformar vidas, emancipar e empoderar os excluídos, entre tantas outras contribuições (Barthes, 1979; Candido, 2011; Compagnon, 2009; Jauss, 1994).

Entretanto, apesar de toda essa relevância, é notório que a escola não tem cumprido o seu papel fundamental de formar cidadãos leitores, uma vez que grande parte dos alunados brasileiro e espanhol tem concluído o ensino médio sem o cultivo regular da leitura de textos em geral, incluindo os literários, tampouco tem adquirido

competência literária (Molina, 2017; Santos, 2017). Ademais, pesquisas em larga escala vêm comprovando uma crise nos hábitos leitores em diversos países, como a *Retratos da Leitura no Brasil*, cujos dados da 5ª edição, de 2019, revelam que os brasileiros leem em média 4,95 livros por ano, sendo apenas 1,45 livro de literatura, inteiros ou em partes (Failla, 2021). Na Espanha, dados do relatório *El sector del libro en España*, publicado pelo *Observatorio de la Lectura y el Libro* (Espanha, 2018), revelaram que os espanhóis leem em média 13 livros por ano, números bem acima da média brasileira. Porém, cerca de 40% da população espanhola continuam sem ler livros. Além disso, ainda segundo essa pesquisa, a partir dos 15 anos, os adolescentes começam a abandonar a leitura literária por entretenimento e passam a ler mais em função dos estudos.

Tendo em vista essa problemática, consideramos, a partir de Dalvi (2018), que, para se formarem sujeitos leitores literários no âmbito escolar, uma das condições fundamentais é que os docentes de Literatura sejam leitores que estejam frequentemente ampliando o seu repertório de obras plurais em diferentes suportes e que conheçam as teorias que explicam a linguagem literária e o ensino dela, mantendo-se atualizados por meio de formação continuada.

Nessa perspectiva, este trabalho, no campo da Didática da Literatura, aborda o processo de formação do leitor literário no âmbito escolar em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha), com foco no comportamento leitor do professorado de Literatura que atua no ensino de nível médio/secundário nessas duas realidades.⁴ Os objetivos são apresentar e discutir resultados referentes à descrição e à análise do comportamento leitor do professorado de Literatura das escolas federais situadas no estado de Goiás e de Institutos de Educação Secundária (IES) da Galícia, bem como refletir sobre a relevância do professor-leitor na formação do aluno-leitor.⁵

⁴ Optamos pela grafia *Galícia* em vez de *Galiza*, por ser a mais usual no português brasileiro e a maneira adotada pela Academia Brasileira de Letras. Ademais, em galego, as formas *Galícia* e *Galiza* também são admitidas, mas a *Real Academia Galega* e o *Instituto da Lingua Galega* consideram a primeira majoritária, o que reforça a nossa escolha neste artigo.

⁵ As escolas federais situadas em Goiás correspondem a dois Institutos Federais - IF (Instituto Federal de Goiás – IFG e Instituto Federal Goiano – IF-Goiano, que, juntos, possuem 26 *campi* em 25 cidades localizadas em todas as microrregiões desse estado) e ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, uma das unidades da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), localizada na capital do estado.

Essa delimitação justifica-se em razão da qualidade socialmente referenciada do ensino público dessas instituições brasileiras e galegas e da escassez de pesquisas sobre o nosso objeto de pesquisa nesses espaços de aprendizagem, uma vez que localizamos, nas bases de dados brasileiras e espanholas consultadas, pouquíssimos trabalhos em nível de doutorado com foco nesse *locus* na última década, como Barros (2014) e Fontana (2018) no contexto brasileiro e nenhuma tese sobre a realidade galega.

Vale ressaltarmos que tal trabalho está vinculado a uma investigação de doutoramento internacional, de metodologia mista e cunho comparativo, fundamentada na perspectiva dialógica da literatura, a partir de aportes teóricos interdisciplinares, como Bakhtin (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) e Dalvi (2013, 2018).

Esperamos que os retratos dessa pesquisa possam contribuir para reflexões acerca da formação de sujeitos leitores em diferentes contextos, principalmente no tocante ao papel do docente nesse processo formativo, ultrapassando fronteiras geográficas e linguísticas, rumo à formação de novas comunidades de leitores literários.

Em busca da formação do leitor literário: do professor-leitor ao aluno-leitor

Entre as muitas especificidades da leitura literária, destacamos que as habilidades exigidas na leitura literária não são simplesmente de comunicação, mas também cognitivas, interacionais e afetivas. Para Paulino (2005, p. 62), trata-se de “considerar o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva de Bakhtin”.

Para o desenvolvimento desse tipo específico de leitura, é essencial avaliar a obra literária como linguagem que mostra o mundo e possibilita que o leitor se veja refletido nela, haja vista a conexão entre linguagem e vida, marcada pela alteridade na perspectiva dialógica bakhtiniana. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa

participar de um diálogo ... O homem participa por inteiro desse diálogo: com olhos, lábios, mãos, espírito, com todo o corpo, com todos os seus atos” (Bakhtin, 2003, p. 348). Sobre esse prisma, Petrilli (2010, p. 37) esclarece que:

O texto literário é um texto responsivo, texto que pressupõe, como toda enunciação, uma compreensão responsiva; e aquilo a que responde é ao mundo da vida vivida, a vivência. Por isso, lê-lo e interpretá-lo significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade.

Nesse sentido, o ato de ler literariamente, na contemporaneidade, propõe ler dialogicamente o mundo, por meio de múltiplas formas e variados gêneros, em diversos suportes. Esse processo pressupõe a participação responsivo-ativa do leitor, que não é um mero receptor de uma mensagem finalizada, mas um sujeito social que interfere na construção dos sentidos, preenchendo as lacunas textuais com as suas experiências de mundo e de leitura da palavra, revelando o seu próprio mundo e o do autor, em um momento sócio-histórico que precisa ser levado em consideração (Tinoco, 2013). Assim, é necessária uma interação entre o leitor e o autor, por meio do texto em um determinado contexto, que permita ao sujeito social participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução (Cosson, 2014a, 2014b).

Nesse contexto, perguntamos: é possível ensinar a ler textos literários na escola? Partimos do pressuposto de que a literatura enquanto arte se lê, se escreve, se experiencia. Todavia, para isso, podemos aprender e ensinar, conforme ressalta Dalvi (2013, p. 68), com quem concordamos:

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino da literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas); mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria.

Assim, a leitura literária deve estar em todo lugar, inclusive na escola, haja vista que esta constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita em nossas sociedades (Cosson, 2014a, 2014b). No trabalho com a literatura

na escola, o ponto de partida deve ser sempre o texto literário, cabendo, principalmente, ao professor a tarefa de estimular a prática da leitura literária.

Essa e outras perspectivas vêm marcando progressivamente a emergência de novas propostas de promoção da leitura literária e de formação de hábitos leitores na Espanha e em outros países ocidentais, em um itinerário que partiu do ensino tradicional de literatura – centrado na transmissão de conhecimentos sobre a gramática, o autor e o texto - em direção a uma educação literária – pautada no acesso direto à obra e na competência literária.

O modelo inovador de educação literária na Espanha teve início nos anos 1980, a partir das contribuições de diversas teorias, como a estética da recepção, semiótica textual, teoria transacional ou de respostas leitoras, pragmática literária, sociocrítica, psicologia cognitiva, entre outras. Parece haver um acordo generalizado de concepção de literatura como construção cultural do sujeito, justificada pela reformulação do papel desta na formação dos cidadãos. Os objetivos principais são o desenvolvimento da competência literária (interpretativa) e a aquisição de hábitos de leitura. O papel docente é o de um mediador participante, que não se limita apenas em promover o prazer da leitura, mas faz uso de uma metodologia baseada principalmente em conteúdos de estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa, com atividades diversificadas – de leitura e comentário, oficinas de escrita criativa, exercícios de estilo, estudo e manipulação de formas expressivas, projetos, por exemplo –, contribuindo, assim, para a criação de comunidades de leitores, a partir de um *corpus* que não se restringe à literatura nacional, mas que contempla também textos da literatura universal, que vão desde os clássicos às produções contemporâneas, adotando a literatura juvenil, relatos de ficção científica e de aventuras, quadrinhos, anúncios, filmes e diversos outros gêneros (Ballester, 2015; Colomer, 1991, 2005).

Tal proposta dialoga com o letramento literário, mas cada um desses modelos possui as suas especificidades. No contexto brasileiro, este novo paradigma, chamado por Cosson (2020) de *experiential* ou do *letramento literário*, tem por norte a literatura como liberdade (Barthes, 1979), dentro da língua e da linguagem. Essa proposta tem como base a perspectiva dialógica e a linguagem como concepção

sistêmica de literatura enquanto repertório de textos e práticas literárias que dizem como os textos são construídos por uma comunidade de leitores e como devem ser lidos. Nas palavras de Cosson (2020, p. 176, grifo do autor): literatura “*é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo em que vivemos*”. O objetivo é desenvolver a competência literária do leitor e do produtor por meio do conteúdo que é a própria experiência literária e de uma metodologia responsiva, a qual adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto. Nesse paradigma, o papel do professor não é o de simplesmente mediar, mas sim o de construir comunidades de leitores a partir da seleção de textos plurais e significativos para a experiência literária de determinada comunidade, simples ou complexos, de acordo com as demandas locais. Nesse sentido, precisa-se pensar a literatura para além das produções impressas, avançando, inclusive, para os gêneros digitais.

Nesses dois modelos inovadores, o aluno é o protagonista e deve exercer um papel ativo e crítico enquanto leitor e (quixá) escritor. Todavia, o docente também ocupa um lugar de destaque, já que cabe a ele o papel de mediador na educação literária e de construtor de comunidades de leitores no letramento literário, propiciando o acesso a um acervo de obras plurais em diversos suportes, bem como implementando uma série de estratégias e procedimentos de leitura e escrita literárias em sala de aula.

Nesse sentido, o comportamento leitor do docente de literatura é fundamental no processo de formação do aluno-leitor de textos literários. A professora e investigadora espanhola Rosa Tabernero, especialista em literatura infantil e juvenil, em conferência sobre a literatura e a educação literária, afirma que todo professor que se propõe a ser formador de leitores literários precisa necessariamente ler, precisa fazer a experiência literária para poder transmitir e fazer com que seu alunado acredite nas palavras de paixão pela literatura. Para ela, temos que começar a casa pelo alicerce, pelo cimento. “*Si podemos, como decía Chambers, experimentar lo mismo que ellos, sabremos transmitirlo. Y en el fondo a todos nos han marcado un libro y un*

maestro: alguien que nos supo llevar hacia él (Taberner, 2010, p. 144).⁶

Em suma, reiteramos que o professor-leitor é de suma importância no processo de formação do leitor literário, já que aquele tem o papel de estimular e mediar o acesso a um repertório diversificado de obras clássicas e contemporâneas da literatura nacional e estrangeira, por meio de diferentes suportes, além de ser responsável por sistematizar o ensino de práticas de leitura da linguagem literária, promovendo a competência literária e a formação de comunidades leitoras. Para isso, ele precisa necessariamente ter um comportamento leitor que seja exemplo para os discentes.

Metodologia

Para este trabalho, tendo em vista o tema de investigação e os objetivos a serem alcançados, desenvolvemos uma investigação de enfoque metodológico misto, de cunho comparativo, com a utilização de técnicas e procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa (QUAL-QUAN), de alcance predominantemente descritivo, com caráter transversal. Para isso, tomamos como referência os modelos gerais de desenho proposto por Hernández Sampieri *et al.* (2013) para a elaboração do nosso próprio desenho investigativo.

Concretamente, coletamos os dados mediante a aplicação de um questionário *on-line*, no período de fevereiro a junho de 2021, a um conjunto de 216 docentes que ministram aulas de literatura no ensino médio (1º ao 3º ano) nas escolas federais situadas em Goiás ou na educação secundária (3º e 4º da ESO e 1º e 2º do *Bacharelato*) em IES da Galícia, buscando, assim, uma simetria em relação aos anos escolares a partir da faixa etária dos estudantes (média de 14/15 a 17/18 anos).⁷ Tal questionário foi elaborado por nós em português e traduzido para o galego, tendo sido

⁶ Ressaltamos que, em razão da perspectiva plurilíngue deste trabalho e das similaridades entre estas línguas, optamos por não traduzir para o português as citações em espanhol e galego relativas a essa referência e aos comentários dos participantes da pesquisa.

⁷ Ressaltamos que essa equivalência por idade foi necessária em razão da diferença dos sistemas educacionais dos dois países.

enviado à população da pesquisa via *e-mail* e redes sociais.⁸

Trata-se de uma amostragem não probabilística, usando a estratégia guiada por propósitos, já que não tínhamos como estimar a população. Nesse caminho, tal conjunto de participantes foi dividido por nós em três amostras não probabilísticas, de acordo com a disciplina/matéria da língua materna (ou ambiental) e literatura que os docentes ministram nessas instituições escolares, sendo 70 professores/as de Língua Portuguesa e Literatura; 65 professores/as de Língua Castelhana e Literatura e 81 professores/as de Língua Galega e Literatura, doravante denominadas por nós de amostras PLPL, PLCL e PLGL, respectivamente. No caminho metodológico, para cumprirmos com as questões éticas da pesquisa, preservando o anonimato dos participantes, atribuímos a tais docentes um código de identificação de acordo com essas siglas e com a ordem cronológica das respostas dadas ao questionário. Assim, temos: na primeira amostra: PLPL01 a PLPL70; na segunda: PLCL01 a PLCL65; na terceira: PLGL01 a PLGL81.

Após as fases de recolha e de tratamento dos dados, nós nos debruçamos sobre esses, a fim de descrevê-los, analisá-los e interpretá-los, com o propósito de cumprir os objetivos propostos neste trabalho, em seguida, analisamos e interpretamos esses dados. Além disso, exploramos dados secundários (advindos de outras pesquisas), inter-relacionando e interpretando os resultados obtidos na discussão geral e no decorrer do processo misto.

Quanto à legitimidade do processo misto, além do rigor das técnicas e procedimentos de seleção das amostras e da coleta e tratamento dos dados (que incluiu a consulta a *experts* para a validação do questionário e o uso do programa IBM-SPSS para a análise estatística descritiva), incorporamos outros elementos, como a qualidade do desenho misto, a aplicação de uma prova piloto do questionário, o rigor interpretativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2013) e as questões éticas, como a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa-IFG.⁹

⁸ Na Galícia, há dois idiomas oficiais: o galego e o castelhano. O instrumento de coleta de dados contemplou também perguntas e variáveis sobre o perfil dos participantes e questões relativas às percepções e práticas de ensino da literatura/letramento literário/educação literária empregadas pelo professorado, além do comportamento leitor docente. Todavia, em razão do espaço limitado deste artigo, não abordaremos tais práticas e percepções aqui.

⁹ CAEE: 367 52420.9.0000.8082

O comportamento leitor dos docentes de Literatura: resultados e discussão

Primeiramente, julgamos relevante apresentar uma breve comparação do perfil do professorado das três amostras a título de apresentação dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, os dados revelam que, em linhas gerais, o corpo docente das línguas oficiais e literaturas das escolas federais de Goiás e dos IES da Galícia é majoritariamente do gênero feminino, bem qualificado, com formação acadêmica na área de atuação e experiência docente, sendo que a maior parte se mantém atualizada por meio da formação continuada e da participação em eventos acadêmico-científicos. Em termos de contrastes, o professorado da amostra PLPL é mais jovem e possui grau de titulação mais alto (47,1% têm doutorado) que o das amostras PLCL e PLGL (10,7% são doutores). Por outro lado, as duas amostras galegas têm perfis aproximados entre si e os participantes possuem uma maior experiência docente que os da amostra brasileira, já que 36% do professorado daquela têm mais de 20 anos de docência, enquanto apenas 27% dos participantes brasileiros têm esse tempo de exercício.

No que tange ao comportamento leitor dos docentes nos contextos investigados, os dados colhidos dizem respeito à relação dos docentes com a leitura literária, considerando a intensidade, o suporte de acesso (impresso ou eletrônico) e os fatores de escolha da obra literária, cujos resultados e discussão apresentamos a seguir.

A primeira questão indagou sobre a quantidade de obras literárias lidas nos três meses anteriores à aplicação da pesquisa, em qualquer suporte e de qualquer gênero literário. Os resultados revelaram que o professorado da amostra brasileira lê menos que os docentes galegos que participaram da nossa pesquisa. De acordo com os dados da pesquisa, 91,4% dos participantes da amostra PLPL leram uma ou mais obras literárias nos três últimos meses anteriores à aplicação da pesquisa, alcançando uma média anual de 17,1 obras. Já na Galícia, os indicadores das duas amostras são

semelhantes, uma vez que 100% dos docentes de PLCL leram, pelo menos, uma obra literária nos últimos três meses e a média anual é de 26 obras; enquanto, na amostra PLGL, esses indicadores são de 97,5% e 26,8 obras, respectivamente. Assim, os participantes das amostras galegas leem, por ano, em média, 9,3 obras a mais que os da amostra brasileira.

Apesar de os indicadores da amostra PLPL serem inferiores às outras duas, podemos afirmar que mais de 90% dos participantes de todas as três amostras são professores-leitores de literatura. Ademais, se considerarmos os parâmetros da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* – que considera leitor literário aquele que leu pelo menos um livro de literatura (inteiro ou em partes) por vontade própria nos últimos três meses –, os índices dessas três amostras são bem maiores que a média nacional brasileira dessa pesquisa em larga escala, já que nessa o índice de professores-leitores de literatura é de 43% segundo dados de 2019 (Failla, 2021).

Além disso, se comparados aos leitores em geral, segundo resultados desse mesmo ano, podemos afirmar que os participantes de nossa investigação leem muito mais que a média nacional do Brasil e da Espanha, tendo em vista que o brasileiro lê em média 4,9 livros por ano (leitura geral) e 1,4 de literatura (Failla, 2021); enquanto a média anual dos espanhóis, nesse mesmo ano, é de 10,9 livros (leitura geral), de acordo com o Informe *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* (Federación de Gremios de Editores de España [FGEE], 2020).

Ressaltamos que optamos por utilizar o termo “obra literária” em vez de “livro de literatura”, uma vez que há outros suportes de literatura que não o livro, bem como não especificamos se seria a obra na íntegra ou em parte, já que, na leitura de obras literárias, é o gênero, e não o suporte o indicador de integralidade.

Diante do exposto, concluímos que os participantes das três amostras de nosso estudo podem ser considerados professores-leitores de literatura, ainda que o conceito de tal termo não esteja vinculado apenas à quantidade de obras lidas, mas sobretudo à qualidade da leitura. Nesse aspecto, as respostas desses participantes às questões abertas do questionário (espaço para comentários facultativos) subsidiam tal consideração, haja vista que muitos declararam ser leitores compulsivos, vorazes, adictos, do texto literário. Entretanto, vale destacarmos que há também os que não

leem tanto quanto gostariam e tenham se queixado da falta de tempo para isso, em razão, principalmente, da obrigatoriedade de outras leituras advindas do trabalho e dos cursos de pós-graduação, conforme comprovam as transcrições das professoras a seguir: “*Gostaría ter máis tempo para a lectura*” (PLGL75).

Já fui uma leitora mais dedicada. Andar sem um livro nas mãos era como me sentir despida. Hoje, no entanto, não leio mais como antes. O cansaço pelo trabalho tem me levado a pensar e me considerar como uma ex-leitora (força de expressão) pois leio muito pouco agora. Quero retomar o gosto pelos livros agora ao aposentar-me (PLPL50).

A nosso ver, ser um professor-leitor de literatura é de suma importância para a formação de alunos-leitores desse tipo de texto, já que o papel desse agente nesse processo deve ser, primeiramente, o de ser leitor literário, uma vez que, somente podemos ensinar o que sabemos. Apenas podemos indicar, com propriedade, as obras literárias cujas leituras fizemos; lembrando que o papel exercido pelo docente, na indicação de leituras, é relevante, já que 52% dos brasileiros atribuem a um professor a motivação para ler literatura (Failla, 2021). Nesse aspecto motivador, uma das participantes da amostra PLPL destaca a importância de o professorado ser exemplo de leitor para seu alunado: “Entre outras formas de incentivar a leitura é o/a docente ler na biblioteca, no pátio da escola para que os alunos nos vejam como professores/as leitores/as, e não só como cobradores de leitura, é propagar os livros” (PLPL 20).

Assim, somente podemos, de fato, estimular a paixão pela leitura literária, se realmente experimentamos, na prática, tal prazer, conforme ressalta uma das participantes da amostra de língua galega:

Para a educación literaria, como para calquera aspecto da educación, é clave a emoción, o amor polo que fas. Se non te emociona ler, como vas contaxiar dese pracer ao alumnado? Se como docente non gustas de ir ata a biblioteca, como vas atraelos ata ese espazo? Cando a actividade en torno á lectura leva emoción sincera, o alumnado respecta e algúns entran á dinámica con entusiasmo (PLGL73).

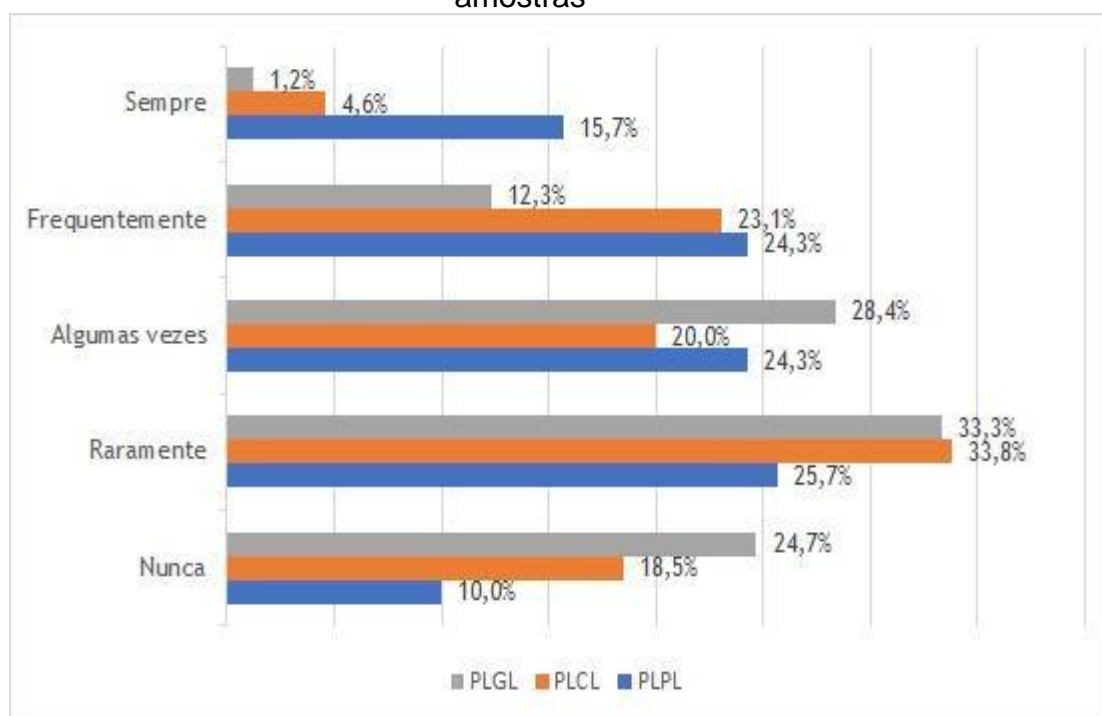
A partir desse comentário, ratificamos a relação intrínseca entre ler e mediar literatura junto às novas gerações. Nessa perspectiva, Burlamaque (2006, p. 83), ao

destacar a importância do professorado em sala de aula como fator capaz de motivar a leitura literária junto ao alunado, ratifica a prerrogativa de que

[...] se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola.

Em relação à questão sobre a frequência de leitura de obras literárias em suporte eletrônico, as respostas foram obtidas por meio da pergunta: “Com que frequência você lê obras literárias em suporte eletrônico (computador, celular, tablet, e-reader ...)?” e sua respectiva tradução para o galego, por meio de uma escala que vai de “nunca” a “sempre”. Os resultados podem ser conferidos no Gráfico 01.

Gráfico 01 – Frequência de leitura literária em suporte eletrônico das três amostras



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 01 apresenta uma comparação entre as três amostras, revelando uma preferência dos participantes pelo impresso em detrimento dos meios eletrônicos. Conforme podemos observar, nas três amostras, predominam os participantes que “raramente” leem em suporte eletrônico. Por outro lado, se somarmos os percentuais

dos que “frequentemente” e “sempre” utilizam tal meio, em cada uma das amostras, veremos que 40% da PLPL, 27,7% da PLCL e apenas 13,5% da PLGL são leitores digitais. Tais indicadores demonstram claramente uma preferência pelo impresso, sobretudo entre os participantes da amostra PLGL, cujo percentual dos que “nunca” leem em meios eletrônicos é de 24,7%.

Tais resultados foram confirmados pelos dados qualitativos do questionário, por meio de comentários facultativos de vários professores e professoras das três amostras, que afirmaram uma preferência pelo impresso, em razão de um apreço afetivo pelo objeto “livro de papel” e pelo fato de a leitura em tela causar desconforto visual e cansaço. Tal valoração, para alguns participantes, pode estar ligada também ao prazer de compartilhar o livro usado com outros leitores, conforme assinala uma participante brasileira: “Prefiro sempre livros físicos, de preferência usados. Adoro livros que `vem com a história´ de outros leitores” (PLPL12).

Apesar dessa preferência, as porcentagens dos que leem “frequentemente” ou “sempre” em outros suportes de todas as amostras nos permitem dizer que há um movimento de leitores e/ou leituras em mutação tecnológica, principalmente entre os participantes da PLPL, cuja média de idade é inferior a das duas amostras galegas, o que pode explicar uma maior adesão do professorado brasileiro à leitura em tela. Tal movimento parece ter sido influenciado também pelas limitações impostas pela pandemia de Covid-19, como a suspensão de empréstimo de livros físicos por muitas bibliotecas escolares e públicas nos contextos pesquisados em determinados períodos do isolamento social.

Diante do exposto, percebemos que, nas três amostras, temos a presença de leitores de literatura “onívoros” – que preferem ler no papel, mas que aceitam ler em outros suportes, para os quais os meios eletrônicos não são excludentes (Jover-Faleiros, 2021). Esse é um ponto que nos parece importante sinalizar, tendo em vista uma aproximação com as novas gerações de leitores (o alunado desses docentes), cada vez mais expostas às telas dos dispositivos eletrônicos e para os quais o livro de papel (com capa dura e lombada), geralmente, não é investido dos mesmos sentidos e representações de seus mestres. Esses novos leitores são nativos digitais, familiarizados com as ferramentas tecnológicas em rede e, geralmente, sem apegos

aos volumes de tinta e papel.

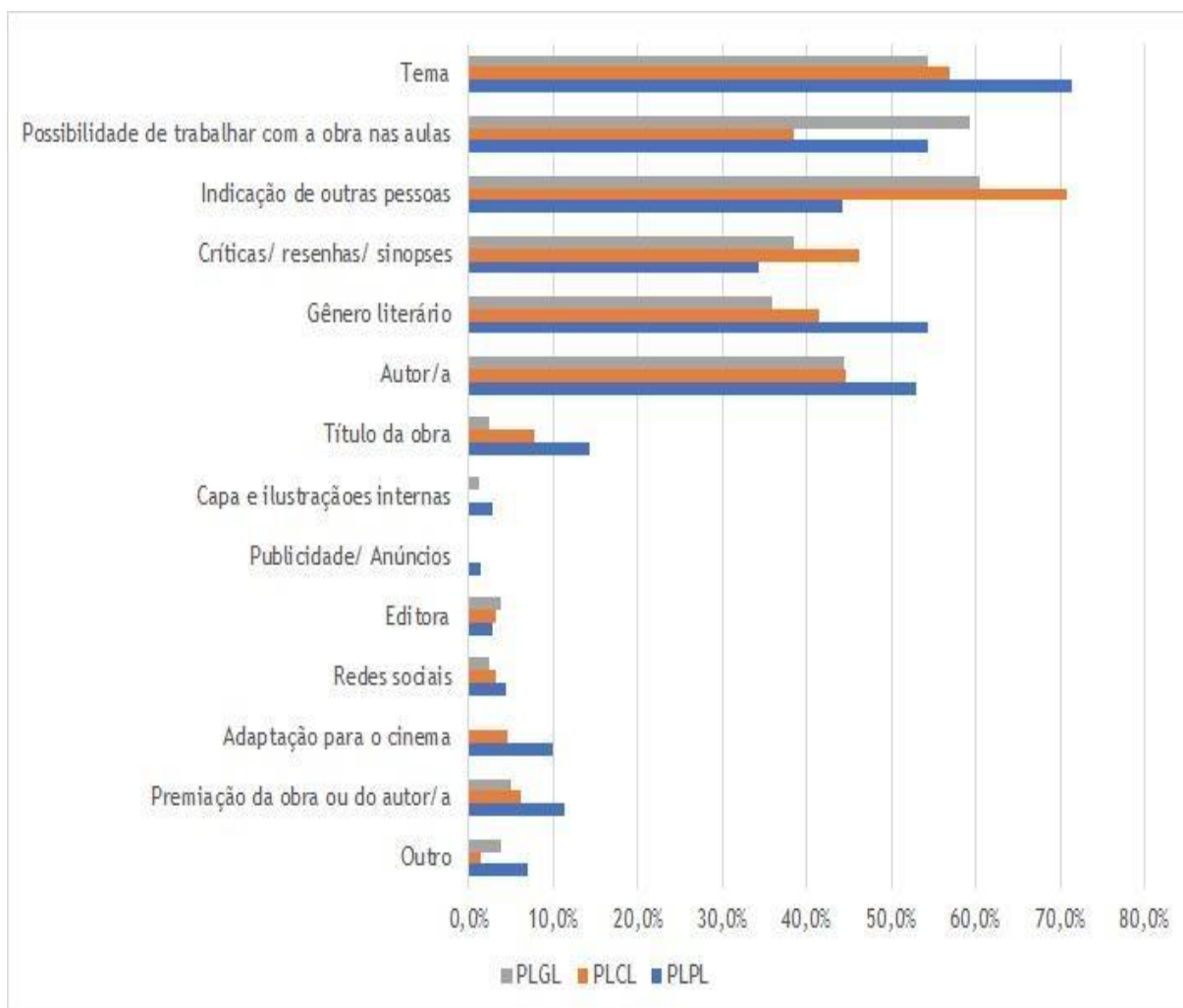
Nessa perspectiva, cientes de que não há fronteiras fixas para a literatura, podemos dizer que, na era digital, houve uma expansão do repertório e dos suportes literários, fazendo com que surjam novas possibilidades de leitura para além do livro impresso e até mesmo do *e-book*. Assim, no tocante à literatura digital, entendida como obra literária feita especialmente para mídias digitais, houve a inserção de ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, hipertexto, jogos, construção colaborativa, mesclando a linguagem verbal com sons, imagens fixas e em movimento, entre outros recursos de multimídia. Ademais, com a Internet, houve uma maior abertura para novos autores e para o surgimento de gêneros literários digitais, além de uma democratização dos meios de publicação e divulgação das obras literárias, como blogs e redes sociais.

Diante disso, conhecer e usar essas novas linguagens e suportes, sem desprezar o objeto livro, é de suma importância para o professor-leitor no seu papel de contribuir para o desenvolvimento da competência literária de seu alunado e para a formação de comunidades de leitores, conforme preconizam os paradigmas da educação literária e do letramento literário. Tal questão foi defendida por alguns participantes da pesquisa, conforme exemplifica o seguinte comentário:

Na contemporaneidade é um desafio trabalhar com a formação do leitor, ainda mais, o literário. É necessário reinventar a prática docente e metodologias de ensino mediante o cenário digital e usar isso a favor do processo ensino-aprendizado. Ter consciência docente criativa e aprender a usar as TIDC's é de extrema relevância na formação educacional e social do nosso aprendiz (PLPL49).

Quanto aos fatores que mais influenciam, na hora de escolher uma obra literária para ler, vejamos uma comparação entre os indicadores das três amostras. As respostas foram obtidas por meio da pergunta “Quais fatores que mais o/a influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler? (Assinale três opções.)” e a sua respectiva tradução para o galego.

Gráfico 02 – Fatores que influenciam os participantes na escolha de uma obra literária



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme podemos observar no Gráfico 02, entre os três fatores mais escolhidos pelos participantes, são comuns: entre as três amostras, apenas o tema; entre a PLPL e a PLGL: a possibilidade de trabalhar com a obra nas aulas de literatura; entre a PLCL e PLGL: a recomendação de outras pessoas, como amigos ou colegas de trabalho, sendo que o primeiro item se destaca nas respostas da amostra brasileira e o último entre os docentes de literatura galega.

Apesar desse predomínio, vale ressaltarmos que quase todos os itens apresentados, na questão, foram assinalados por professores das três amostras, mas com incidências diferentes, conforme podemos visualizar no Gráfico 02, mostrado a seguir. Como fatores que menos influenciam o corpo docente, temos: publicidade/anúncio, assinalado apenas por participantes da amostra PLPL, e capa e

ilustrações internas, item que foi indicado por PLPL e PLGL, mas com baixa incidência (menos de 10%).

Em linhas gerais, tais dados nos levam a inferir um perfil geral de professorado que não costuma julgar um livro pela capa, mas que faz suas escolhas em razão de aspectos pessoais e do trabalho. Nesse sentido, leva em consideração a temática, provavelmente, relacionando suas escolhas aos temas de sua preferência e de seu alunado, uma vez que a possibilidade de trabalhar com a obra literária, em sala de aula, também foi bastante assinalada em todas as amostras.

Além disso, trata-se de um corpo docente que se abre ao diálogo, às sugestões de leitura literária dadas por colegas e amigos, bem como às apreciações de especialistas, como os críticos literários. Em suma, as leituras estão condicionadas ao exercício da docência (mas, segundo os comentários e relatos dos participantes apresentados nas questões abertas do questionário, nem sempre eles têm a liberdade de escolher as obras literárias que os estudantes deverão ler). Já no tempo livre (se houver), as escolhas estão ligadas às predileções pessoais relativas, principalmente, ao tema, à opinião de outros leitores, à autoria e ao gênero literário. Tais inferências foram confirmadas por alguns comentários facultativos de participantes.

Por fim, sobre o comportamento leitor, ressaltamos que, possivelmente, o advento do ensino remoto, do isolamento social, experienciados ao longo dos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia de Covid-19, impactou nos hábitos de leitura dos participantes da pesquisa – bem como dos cidadãos dos mais diversos países –, tanto no aumento da quantidade de obras lidas quanto nas formas de acesso à leitura, com destaque para uma crescente procura, principalmente entre os mais jovens, pelos suportes digitais.

Tal percepção foi comprovada por comentários de vários participantes que manifestaram mudanças em seus hábitos e espaços de leitura no período pandêmico, como o aumento da leitura em dispositivos eletrônicos e a participação em clubes virtuais de leitores. Assim, aspectos como a frequência, a relação dos leitores com os diferentes suportes e os fatores de escolha de leitura literária, discutidos neste trabalho, estão passando por significativas transformações, com possíveis desdobramentos para a leitura literária no período pós-pandêmico.

Considerações finais

Este trabalho buscou abordar o processo de formação do leitor literário no âmbito escolar em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha), com foco no comportamento leitor do professorado de Literatura que atua no ensino de nível médio/secundário.

Pelos resultados e discussão, concluímos que as três amostras (PLPL de Goiás-Brasil e PLCL e PLGL da Galícia-Espanha) são formadas por docentes-leitores plurais, com repertório diversificado de gêneros e autores, mas com pouca diversificação nos suportes de acesso à literatura. Os dois fatores que mais influenciam esse professorado na escolha das obras literárias lidas são o tema e a possibilidade de trabalhar com elas em sala de aula, correlacionando preferências pessoais ao pragmatismo profissional. Ademais, apesar de os participantes das três amostras lerem bem acima da média nacional de seu país, o professorado galego lê, por ano, em média, 9,3 obras a mais que o da amostra brasileira.

Diante desse comportamento leitor, ratificamos que o professor-leitor é de suma importância no processo de formação do aluno-leitor, para que este possa estender a prática da leitura literária para além da escola e ao longo da vida. Nesse sentido, nós, docentes, podemos contribuir para a formação de leitores que possam encontrar, nos textos literários, conhecimentos interdisciplinares, sabedoria, prazer, crítica, ética, política, consolação, empoderamento, empatia e tantos outros saberes e valores indispensáveis à vida em sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTER, J. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó, 2015.

BARROS, D. C. *Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar*. 2014. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16643>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos. In: TURCHI, M. Z.; TIETZMANN, V. M. (org.). *Leitor Formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 79-91.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

COLOMER, T. *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. *CL & E Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, v. 3, n. 9, 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28269247_De_la_ensenanza_de_la_Literatura_a_la_educacion_literaria. Acesso em: 22 mar. 2022.

COLOMER, T. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, R. *Círculos de leitura literária e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; de REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DALVI, M. A. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, M. A.; SILVA, A. B.; SOUZA, R. J.; BATISTA, A. K. C. (org.). *Literatura e Educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 12-24.

ESPAÑA. Ministério da Educação, Cultura e Esporte. *El sector del libro en España*. Madri: Observatorio de la Lectura y del Libro, 2018. Disponível em: https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2023/06/El_sector_del_libro_en_espana_2017.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

FAILLA, Z. *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. *Informe Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. 2020. Disponível em: <https://www.gremieditors.cat/wp-content/uploads/2020/02/200221PRE-FGEE-Ha%CC%81bitos-lectura-presentacio%CC%81n.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

FONTANA, M. J. *Janelas à técnica: leitura literária integrada ao currículo do Instituto Federal de Sertão*. 2018. Tese (Doutorado em Letras.) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1510>. Acesso em: 23 abr. 2024.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOVER-FALEIROS, R. Leitores que perdemos pelo caminho – Os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. In: FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p. 66-77. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

MOLINA, M. M. Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el bachillerato. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Inovação e Formação Didática, Universidade de Alicante, Alicante, 2017. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/72709>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-68.

PETRILLI, S. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 31-52.

SANTOS, O. M. S. A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

TABERNERO, R. La literatura en la enseñanza secundaria. In: PARRA, J. R.; RODRÍGUEZ, R. G. (org.). *Enseñar la literatura*. Jerez: Fundación Caballero Bonald, 2010. p. 127-144.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. *In*: A. M. DALVI, A. M.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 135-151.

Recebido em: 23 abr. 2024.

Aprovado em: 14 mai. 2024.

Publicado em: 30 jun. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Andre Costa Santos
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho




Entrevista com a Escritora Surda Portuguesa Marta Morgado


Interview With Portuguese Deaf Writer Marta Morgado

Entrevista con la Escritora Sorda Portuguesa Marta Morgado


Marta Morgado¹

 0000-0002-4184-0562

Bruno Lutianny Fagundes Monção²

 0000-0001-9619-3078

Marcio Jean Fialho de Sousa³

 0000-0001-8512-574X

Biografia: Marta Morgado, escritora Surda, nascida em Lisboa, Portugal, é uma personalidade multifacetada que desempenha um papel crucial na comunidade Surda de Portugal. Morgado é formada em Educação Infantil pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, possui a equivalência do Curso de Formação de Formadores de Língua Gestual Portuguesa, concedido pela Associação Portuguesa de Surdos. Além disso, Marta Morgado é doutora em linguística pela University Leiden (2024), mestre em Educação de Surdos e Língua Gestual Portuguesa, obtendo o título pela Universidade Católica Portuguesa (2008). Também concluiu o curso de especialização em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Surdez pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Com carreira no Campo da Educação, Marta leciona no Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa desde 1997. Além disso, atuou como coordenadora do subdepartamento do LGP no mesmo CED Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa. Ela teve contribuições significativas na concepção de materiais multimídia, como *Os meus primeiros gestos* (2012) e os manuais do 1º ciclo para a disciplina de Língua Gestual Portuguesa *A Turma do Dinis* (2015). Além de publicar o caderno de *Literatura das Línguas Gestuais* (2011) e os *Estudos Surdos* (2012). Atualmente, Marta está envolvida como pesquisadora no Projeto de Investigação Sobre a Aquisição Longitudinal de Língua Gestual Portuguesa, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

¹ Doutora em linguística. Portugal/PT. E-mail: marta.morgado@icloud.com

² Doutorando em Estudos Literários, com bolsa pela Caps; UNIMONTES / UFU. E-mail: brunolutty@gmail.com

³ Doutor em Estudos Literários. UFVJM / UNIMONTES. E-mail: pcpomarciojean@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Marta Morgado; Literatura Surda; Literatura Gestual Surda Portuguesa; Literatura em LGP.

Biography: Marta Morgado, Deaf writer, was born in Lisbon, Portugal. She is a multifaceted personality who plays a crucial role in the Deaf community in the country.. Morgado has a degree in Early Childhood Education from *Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich*, and has the equivalence of the Portuguese Sign Language Trainers Training Course granted by the Portuguese Association of the Deaf. Furthermore, the writer has a PhD in linguistics from Leiden University (2024), a master's degree in Deaf Education and Portuguese Sign Language (LGP), obtaining the title from *Universidade Católica Portuguesa* (2008). She also completed a specialization course in Portuguese Sign Language (LGP) and Deafness at the Faculty of Arts of the *Universidade de Lisboa*. With a career in the field of Education, Marta has taught at *Jacob Rodrigues Pereira at Casa Pia*, in Lisbon since 1997. In addition, she worked as coordinator of the LGP sub-department at the same CED Jacob Rodrigues Pereira at Casa Pia in Lisbon. She made significant contributions to the design of multimedia materials, such as *My first gestures* (2012) and the 1st-cycle manuals for the Portuguese Sign Language subject *A Turma do Dinis* (2015). She also published the notebook on Sign Language Literature (2011) and Deaf Studies (2012). Currently, Marta has been involved as an investigator in the Research Project on the Longitudinal Acquisition of Portuguese Sign Language, funded by the Foundation for Science and Technology.

KEYWORDS: Marta Morgado; Deaf Literature; Portuguese Deaf Gestural Literature; Literature in LGP.

Biografia: Marta Morgado, escritora Sorda, nacida en Lisboa, Portugal, es una personalidad polifacética que desempeña un papel crucial en la comunidad Sorda de Portugal. Morgado se graduó en Educación Infantil en la Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich y posee la equivalencia del Curso de Formación de Formadores de Lengua de Signos Portuguesa, otorgado por la Asociación Portuguesa de Sordos. Además, Marta Morgado es doctora en Lingüística por la Universidad de Leiden (2024) y máster en Educación de Sordos y Lengua de Signos Portuguesa, título obtenido en la Universidad Católica Portuguesa (2008). También completó el curso de especialización en Lengua de Signos Portuguesa (LGP) y Sordera en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa. Con una carrera en el campo de la Educación, Marta enseña en el Centro de Educación Jacob Rodrigues Pereira de la Casa Pia de Lisboa desde 1997. Además, actuó como coordinadora del subdepartamento de LGP en el mismo Centro de Educación Jacob Rodrigues Pereira de la Casa Pia de Lisboa. Ha tenido contribuciones significativas en la creación de materiales multimedia, como *Mis primeros signos* (2012) y los manuales de primer ciclo para la asignatura de Lengua de Signos Portuguesa *La Clase de Dinis* (2015). También publicó el cuaderno de Literatura de las Lenguas de Signos (2011) y los Estudios Sordos (2012). Actualmente, Marta está involucrada como investigadora en el Proyecto de Investigación sobre la Adquisición Longitudinal de Lengua de Signos Portuguesa, financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología.

PALABRAS CLAVE: Marta Morgado; Literatura Sorda; Literatura de Signos Sorda Portuguesa; Literatura en LGP.



Imagem 1 - Marta Morgado



Fonte: Marta Morgado (2022)⁴

Marta Morgado deu início à sua carreira literária com a publicação do livro *Mamadu, o herói surdo* (2007), que narra a história de uma criança de 5 anos, Surda⁵, negra e pobre, que vive na Guiné-Bissau e muda-se para Portugal em busca de estudos. Seu segundo livro é intitulado de *Sou Asas* (2009), que conta a história de Joana, uma adolescente que descobre sua identidade Surda ao se mudar para uma escola de Surdos. Seu último livro publicado, dedicado à Literatura Surda é *Luanda, Lua* (2012), essa história é apresentada pela cadelinha Luanda, que narra todo a trama que aborda uma família “arco-íris”⁶ abordando temas como a adoção, a inseminação artificial e o homoerotismo. Pode-se dizer que este livro é de caráter profundamente autobiográfico, onde a autora convida os leitores a explorar os

⁴ Arquivo pessoal da autora. Disponível em: https://twitter.com/marta_morgado. Acesso em: 13 abr. 2024.

⁵ A palavra Surdo(a) será utilizado com a inicial “S” maiúscula, pois adota conceitos de autores que analisam o Surdo sob a perspectiva da identidade, cultura e linguística, com suas experiências embasadas no aspecto visual (SACKS, 2010; SANCHEZ, 1999), e não como deficiência como seria facilmente associado.

⁶ Conforme Ramos (2014), em Portugal, designam-se por famílias arco-íris ou famílias homoparentais as famílias constituídas por casais do mesmo sexo, gays ou lésbicos com crianças a cargo.

desafios e conquistas enfrentadas pelas pessoas Surdas LGBTQIA+⁷ em Portugal, ao mesmo tempo, em que proporciona momentos de prazer estético genuíno.

A entrevista foi gentilmente concedida por Marta Morgado, para construção da pesquisa de mestrado intitulada “As personagens de Marta Morgado: representação do sujeito Surdo na literatura gestual/surda portuguesa”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura/Estudos Literários – PPGL-EL da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES / Montes Claros – Minas Gerais, orientada pelo Professor Doutor Marcio Jean Fialho de Sousa.

Nesta conversa, Marta Morgado compartilha sua perspectiva sobre a Literatura Surda e seu processo criativo particular.

Perguntas

1 – (BLFM/ MJFS)⁸ - Para você, o que significa ser uma Escritora Surda?

(MM)⁹: É um imenso orgulho, adoro escrever, mas, na verdade, eu só publiquei, oficialmente, três livros infantis e um manual contendo vários textos infantis, além de outros livros. Eu espero conseguir publicar mais livros, mas nos últimos anos o meu foco está na investigação de línguas gestuais africanas.

2 – (BLFM / MJFS) - Quando se fala em Literatura Surda em Portugal o seu nome sempre fica em evidência, basta ler os livros e os diversos estudos que debatem sobre essa temática. Como você entende essa sua contribuição para a Literatura e para a Comunidade Surda?

MM: É uma contribuição muito importante para a comunidade Surda, aliás, para as crianças Surdas. Elas precisam ter modelos literários para construir a sua identidade, precisam ver modelos Surdos reais e imaginários.

⁷ Segundo Barbosa (s.d), a sigla LGBTQIA+ faz referência a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

⁸ Bruno Lutianny Fagundes Monção e Marcio Jean Fialho de Sousa (BLFM / MJFS) - Entrevistadores.

⁹ Marta Morgado (MM) – Autora.

3 - Como você pensa o cenário da Literatura Surda atualmente em Portugal e no mundo todo?

MM: Em Portugal, ainda tem muito pouco sobre literatura Surda comparando com o resto do mundo ou mesmo no Brasil. Eu penso que o Brasil está muito à frente com a literatura em língua gestual. Em Portugal podemos ver que há Surdos muito competentes para contar histórias, para fazer poemas em língua gestual. Precisamos investir mais nisso através de workshops e formações com professores Surdos. Há pouco tempo descobri que temos jovens Surdos portugueses com o dom de fazer Visual Vernacular, eu fiquei muito feliz. Eu espero, agora após o Doutorado, recolher toda a literatura existente e dar lhes mais valor, por exemplo, criando um website exclusivo para a Literatura Surda Portuguesa. Entretanto, na minha área é mais na literatura infantil escrita e que também merece mais atenção, eu acredito que temos talentos Surdos que escrevem histórias infantis para Surdos. Mais uma vez precisamos investir mais nessa área em Portugal.

4 – (BLFM / MJFS) - Você considera que a Literatura Surda deve ser escrita apenas por Escritores Surdos? Como seria essa escrita?

MM: Eu penso que toda a gente é bem-vinda. Nem todos têm o dom de escrever histórias, mas eu defendo que devemos valorizar mais as pessoas Surdas porque elas passam por experiências próprias de ser Surda e assim podem converter as suas experiências pessoais em histórias, fica mais real. Entretanto, uma coisa importante que aconteceu comigo, eu não inventei as minhas histórias, elas são baseadas em minhas próprias experiências pessoais que eu vi e passei por ela. Eu as contei primeiro em língua gestual para os meus alunos. Eu contava muitas histórias para as crianças e depois via o que mais elas gostavam e o *Mamadu* foi o preferido de todos e a seguir foi o *Sou Asas*. Portanto, eu primeiro criava as histórias em língua gestual e só depois eu passava para a escrita. É muito diferente quando escrevemos diretamente para a escrita sem pensar em língua gestual, o português escrito fica diferente quando pensamos primeiro em língua gestual. Eu fui professora de Surdos durante 21 anos e a minha experiência é que os Surdos como pensam primeiro em língua gestual, o português escrito tem de estar em sintonia com a língua gestual e assim cativa atenção das crianças Surdas. Além dos meus livros

infantis, eu fiz o manual escolar. *A turma do Dinis* para o primeiro ano de escolaridade e neste manual tem várias histórias, a começar dos mais simples até aos mais compridos. Este é o fruto de vários anos de experiência de ensino para Surdos, trabalhando sempre com professores Surdos de língua gestual e professores de português. Nestes textos do manual foram sempre pensados em língua gestual. O tipo de pacote de informação está pensado para as crianças Surdas.

5 – (BLFM / MJFS) - No seu livro *Mamadu, o herói surdo*, publicado em 2007 pela editora Surd’Universo, você traz temas como a pobreza, as lutas por educação, surdez e outras, o que te levou a trazer esses temas dentro da literatura gestual/surda?

MM: Esta história é baseada em experiência real. Desde os meus seis anos, quando entrei no primeiro ano de escolaridade e na minha turma tinha colegas Surdos africanos e eles estavam em Portugal para ingressar na escola e assim ficavam longe de suas famílias. Eles cresceram em Portugal até se terminar a escola. Alguns voltavam para África e outros decidiram continuar em Portugal. Quando me tornei professora, eu continuava a ver crianças Surdas que vinham de África. Hoje em dia, todos os países africanos de língua portuguesa já têm escola para Surdos e agora menos crianças Surdas vão a Portugal. Portanto, o livro mostra duas coisas cruciais, a importância da escola e a importância de termos a família por perto.

6 – (BLFM / MJFS) - No livro *Sou Asas*, publicado em 2009, pela mesma editora Surd’Universo, você apresenta sobre sua trajetória e os desafios de Joana, uma criança Surda descobrindo sua identidade Surda. Você acha que a Literatura Surda pode trazer esse empoderamento da identidade dos Surdos? Por quê?

MM: As histórias de livros têm uma influência mágica em transmitir informações às crianças, é através das histórias que as crianças constroem a sua própria identidade, quanto mais histórias, mais elas podem moldar a sua identidade e isso é fundamental. No *Sou Asas*, é, mais uma vez, baseada na experiência real. Eu recebi alunos Surdos do 5º ano (entre os 10 a 12 anos) que nunca aprenderam a língua

gestual e normalmente os que cresceram em contato com a língua gestual não lhes davam importância nenhuma. Então o livro mostra que é importante termos empatia entre crianças Surdas que sabem a língua gestual e crianças que não tiveram oportunidade de aprender antes. Precisamos de dar boas-vindas a todos os Surdos e ajudá-los a integrá-los o melhor possível na sociedade.

7 – (BLFM / MJFS) - Já na obra *Luanda, Lua*, de 2012, você aborda uma temática muito atual e necessária, envolvendo casais homoafetivos, adoção, inseminação artificial, abordagem racial, tudo dentro de um espaço familiar com a surdez presente. A linguagem é leve e consegue envolver o público infantil. Para você que escreve literatura Surda infantil como é atingir esse público com essas temáticas ainda tão privadas no modo geral?

MM: Nos últimos anos, tenho visto grandes mudanças na escola, o tema LGBTQ+, e cada vez mais abordado nas escolas e cada vez mais em públicos infantis. Eu não me escondo quem sou e as crianças perguntam se eu tenho um marido. No início eu evitava falar disso porque não queria confusões nem problemas, mas depois achei que através deste livro, as crianças iam ficar menos confusas e mais esclarecidas. Além disso, há crianças com famílias de e este livro serve para reduzir os tabus ou a discriminação e para mostrar que todas as famílias são todas diferentes e todas elas são famílias reais.

8 – (BLFM / MJFS) - Além do texto infantil, você também escreve texto de formação, poesias e sobre a história gestual. Pretende escrever outro gênero literário como romance, autobiográfico? Pode falar um pouco a respeito?

MM: Na verdade, o meu rumo mudou muito, eu agora escrevo textos científicos, mas pretendo continuar escrevendo sobre literatura infantil. Penso que não vou escrever outros gêneros literários, mas gostaria de escrever um livro sobre a literatura Gestual Surda¹⁰ em Portugal, escrever sobre o que há e o valor que elas têm.

¹⁰ A expressão literatura Gestual Surda é utilizada em Portugal e diz respeito à tradução de memórias e vivências Surdas que ocorrem de geração para geração dos povos Surdos, multiplicando-se através de poesias, história de Surdos, piadas, literatura infantil, entre outros gêneros. Será utilizada no presente texto para histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a Cultura Surda presentes na narrativa. Literatura Surda é a produção de textos literários em sinais, traduzindo a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações

9 – (BLFM / MJFS) - Como é seu processo de escrita, você escreve esporadicamente ou existe certa regularidade?

MM: Eu escrevo todos os dias, mas mais na área científica. De vez em quando, eu escrevo uma história infantil e faço ilustrações, mas são todos esboços guardados. Espero continuar na área de literatura quando terminar a tese de doutorado.

10 – (BLFM / MJFS) - Os livros contam com as ilustrações (desenhos) feitos por você, o que lhe inspira e como acontece esse processo de criação?

MM: Primeiro eu conto as histórias em língua gestual e depois passo para a escrita. Da escrita eu corto o texto literário em várias partes, pode ser uma frase ou um parágrafo e depois faço esboços para cada frase/parágrafo. São vários esboços até criar personagens reais. Só depois faço ilustrações. O processo de ilustração demora de 3 a 6 meses. As ilustrações do *Mamadu* foram feitas em tinta acrílica, as ilustrações do *Sou Asas*, em lápis de Caran D'Arche. O *Luanda, Lua*, foi uma técnica mista, com jornais, papéis, tinta acrílica, aquarelas, lápis de cor e lápis de cera.

Figura 1 - Obras literárias de Marta Morgado



Fonte: Capa das obras Mamadu, Sou Asas e Luanda Lua, de Marta Morgado¹¹.

de Surdos e considerando as pessoas Surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010 apud GAVA, 2015, p. 62).

¹¹ Artigo: Línguas e Linguagens, Língua Gestual Portuguesa e Português, *apresentado no 1º Encontro Internacional de Educação Especial e versa sobre as diferenças essenciais entre a língua portuguesa e a língua gestual portuguesa. Publicado na Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português.* Disponível em:

11 – (BLFM / MJFS) - Qual é a importância da Literatura gestual/surda para a comunidade Surda e para os ouvintes?

MM: A importância para a comunidade Surda já foi descrita acima. Para os ouvintes, penso que também tem uma influência em que eles podem compreender melhor o mundo dos Surdos.

12 – (BLFM / MJFS) - Para os leitores e pesquisadores do Brasil que acompanham o seu trabalho como escritora, qual mensagem você pode deixar?

MM: Os livros são o melhor presente que se pode dar às crianças Surdas, melhor se forem livros sobre elas próprias. Esta é a mensagem que eu quero transmitir a todas as pessoas do mundo. No Brasil tem uma lista de livros infantis sobre Surdos, embora sejam poucas pessoas Surdas que o escrevem, precisam investir mais nisso. Sei que muitos brasileiros Surdos procuram os meus livros e muitas vezes têm dificuldade em comprar porque não existe uma livraria no Brasil que tenha os meus livros. Temos de pensar como levar os livros para o Brasil. Sempre que eu vou para o Brasil, eu carrego uma mala só de livros e no mesmo dia, a mala fica logo vazia e há muitos pedidos. Outra alternativa, os próprios Surdos podem escrever as suas experiências em versão infantil e publicar.

Referências

BARBOSA, M. O. L. *LGBTQIA+*. Brasil Escola, s.d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/lgbtqia.htm>. Acesso em: 13 maio 2024.

CORREIA, I. S. *Línguas e Linguagens: Língua Gestual Portuguesa e Português*. Exedra: Revista Científica, Número temático – Educação Especial: contributos para a intervenção, 2015.

<https://www.porsinal.pt/index.php/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=423>. Acesso em: 13 maio. 2024



KARNOPP, L. B. “*Produções Culturais de Surdos: análise da literatura surda*”. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2010.p. 155-174.

MORGADO M.; MARTINI, M. *A turma do Dinis*. 1ª ed. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 2015.

MORGADO, M. *Estudos Surdos II*. Lisboa – PT: Universidade Católica Editora, 2012.

MORGADO, M. *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa – PT: Universidade Católica Editora, 2011.

MORGADO, M. *Luanda, Lua*. Lisboa – PT: Surd’Universo, 2012.

MORGADO, M. *Mamadu, o herói surdo*. Lisboa – PT: Surd’Universo, 2007.

MORGADO, M. *Os meus primeiros gestos*, Surd’Universo/CED Jacob Rodrigues Pereira – Casa Pia de Lisboa, 2010.

MORGADO, M. *Sou Asas*. Lisboa – PT: Surd’Universo, 2009.

RAMOS, M. I. A. *Famílias arco-íris: impacto da percepção da satisfação conjugal e do suporte social na percepção do papel parental*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade de Lisboa/PT. 2014. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18428/1/ulfpie047276_tm.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

SACKS, O. *Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1999.

*Entrevista realizada em: 31 maio 2023.
Recebida em: 15 abr. 2024.
Aprovada em: 13 maio 2024.
Publicado em: 30 jun. 2024.*

Revisor de língua portuguesa: William Messias Pereira Secco

