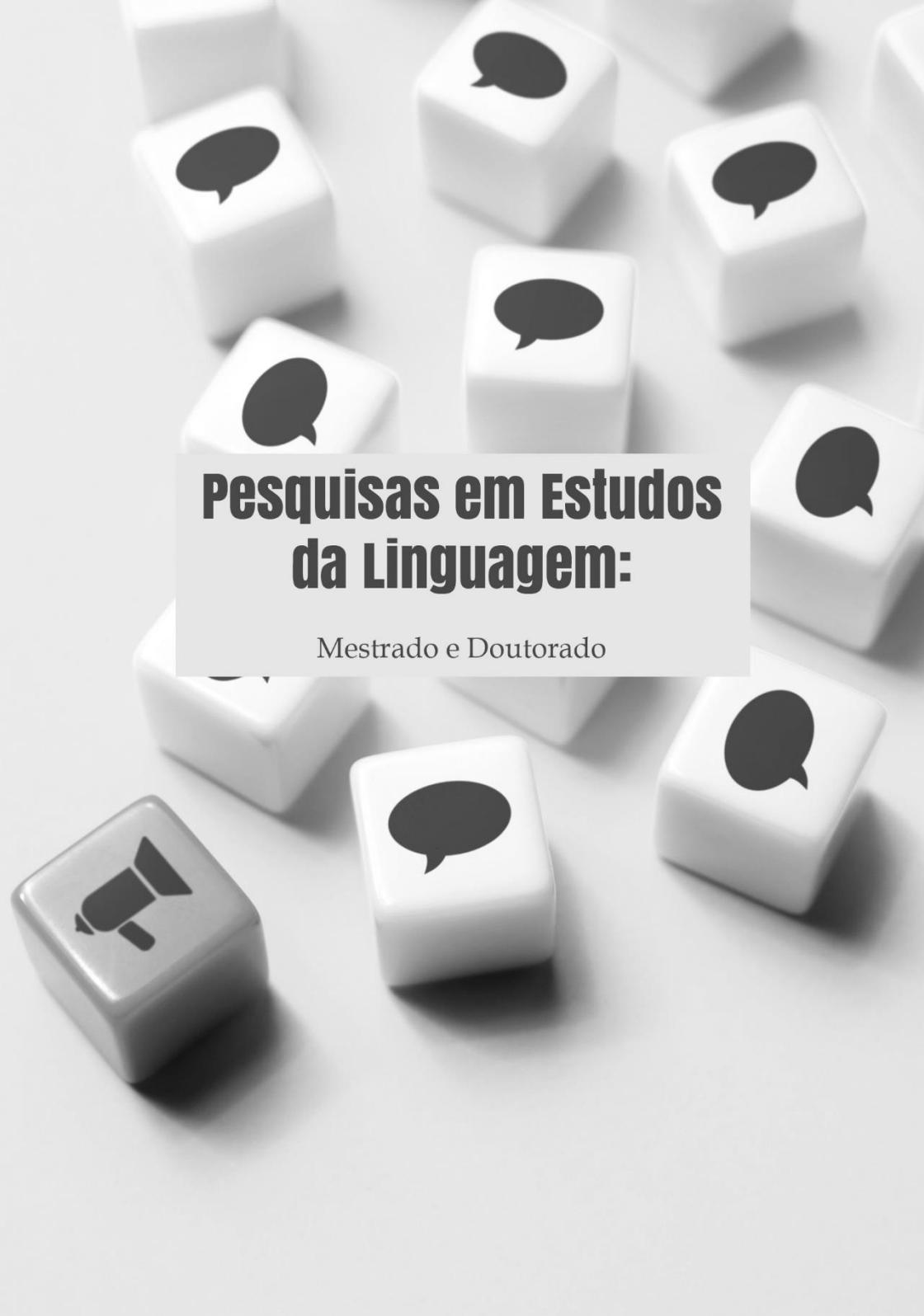


Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Joyce Elaine de Almeida  
(organização)

# **Pesquisas em Estudos da Linguagem:**

Mestrado e Doutorado

The background of the image consists of several white dice scattered on a light-colored surface. Most of the dice have a black speech bubble icon on their top face. One die in the bottom-left corner has a different icon, which appears to be a stylized letter 'A' or a similar symbol. The lighting is soft, creating gentle shadows on the surface.

# **Pesquisas em Estudos da Linguagem:**

Mestrado e Doutorado

Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Joyce Elaine de Almeida  
(organização)

Pesquisas em Estudos da Linguagem:  
Mestrado e Doutorado

1ª edição  
São Paulo  
Todas as Musas  
2024

Editor: Flavio Botton  
Supervisão Editorial: Fernanda Verdasca Botton  
Capa e diagramação: Studio Vintage Br  
Andréia da Cunha Malheiros Santana®  
Joyce Elaine de Almeida®

Esta obra foi publicada com recursos públicos e  
sem fins lucrativos: venda proibida.  
Os autores de cada capítulo respondem individualmente  
pelo conteúdo dos mesmos.

Conselho Editorial  
Cláudia Valéria Doná Hila (UEM)  
Clécio dos Santos Bunzen Júnior (UFPE)  
Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP)  
Luciane de Paula (UNESP)

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total  
ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas em estudos da linguagem : mestrado e doutorado / orga-  
nização Andréia da Cunha Malheiros Santana , Joyce Elaine de  
Almeida. -- 1. ed. -- São Paulo : Editora Todas as Musas, 2024.  
Suporte Html5

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-85-9583-158-2

1. Linguagem 2. Linguagem - Estudo e ensino 3. Linguagem -  
Pesquisas I. Santana, Andréia da Cunha Malheiros. II. Almeida,  
Joyce Elaine de.

24-232888

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem : Estudo e ensino 407

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

## Sumário

Apresentação: Para que serve a pesquisa na área de Letras e Linguística?

Andréia da Cunha Malheiros Santana e Joyce Elaine de Almeida .7

“A desgraça humana começou no Éden: por causa da mulher”

Josyelle Bonfante Curti e Isabel Cristina Cordeiro ..... 15

Formalidade x informalidade na língua kaingang: reflexões a respeito da variação diamésica na T. I. Apucarantina

Damaris Kanĩnsãnh Felisbino e Marcelo Silveira .....37

Uma aproximação ao vocabulário do açaí marajoara em Libras

Fabrcio Martins Balieiro e Otávio Goes de Andrade ..... 61

Discursos de exclusão: uma análise foucaultiana de pichações racistas em universidades brasileiras

Mayara Cristina Aparecido Santos e Rosemeri Passos Baltazar Machado .....81

Representações sobre a educação antirracista e a formação de professoras/es

Cecilia Gusson e Michele Salles El Kadri.....97

Subjetividades leitoras em meio a silenciamentos: fase inicial da educação de jovens e adultos

Rosangela Maria de Almeida Netzel e Sheila Oliveira Lima .....117

Usos da linguagem em sentenças de retificação de nome e sexo: da expiação ao renascimento

Marcia Teshima e Edina Regina Pugas Panichi ..... 133

Implicações da promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês

Isadora Teixeira Moraes e Viviane Aparecida Bagio Furtoso ..... 149

Contribuições do projeto ALiB para a busca de falares no Centro-Sul do Brasil

Valter Pereira Romano e Vanderci de Andrade Aguilera ..... 165

Atlas Linguístico do Sul Amazonense (ALSAM): concepção, desafios, resultados e impactos

Edson Galvão Maia e Vanderci de Andrade Aguilera ..... 187

Variação léxica e fonética no espanhol de Tierra del Fuego

Romina Toranzos e Dircel Aparecida Kailer ..... 203

Estudo sobre as vogais médias em manuscritos paranaenses

Dayme Rosane Bençal e Fabiane Cristina Altino ..... 219

Movimento criador e ação transformadora em *A falecida*, de Nelson Rodrigues

José Francisco Quaresma Soares da Silva e Edina Regina Pugas Panichi ..... 239

Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa na escola pública

Flávio Brandão-Silva e Joyce Elaine de Almeida ..... 257

Memórias literárias sobre a Pandemia de covid-19: o letramento fortalecendo o vínculo escolar

Ana Paula Silva, Ana Lucia de Campos Almeida e Andréia da Cunha Malheiros Santana ..... 271

A Pedagogia dos Multiletramentos nas veredas da formação inicial em Letras

Andressa Aparecida Lopes e Eliana Maria Severino Donaio Ruiz ..... 289

Adentrando ao universo das gírias mexicanas presentes na coleção *Quiúbole con...* na companhia de um glossário na direção espanhol-português

Ana Carolina Moreira Salatini e Otávio Goes de Andrade ..... 309

Modelo didático do gênero *Cover Letter*: uma contribuição para o ensino de gêneros profissionais

Ana Valéria Bisetto Bork e Vera Lúcia Lopes Cristovão ..... 343

Proposta de avaliação do trabalho docente de Língua Inglesa por meio de capacidades de linguagem

Gladys Quevedo-Camargo e Vera Lúcia Lopes Cristovão..... 363

*Cada gota conta*: expressões idiomáticas em três volumes do livro *Clave español para el mundo*, com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural

Laura Marques Sobrinho e Cláudia Cristina Ferreira .....379

Sequência didática do gênero História Infantil: a importância da produção inicial como atividade diagnóstica

Otto Henrique Silva Ferreira e Juliana Reichert Assunção Tonelli .....391

Mudando os termos da conversa na pesquisa em Linguística Aplicada: sujeito, participante e agente de pesquisa

Alex Alves Egido e Viviane Bagio Furtoso ..... 405

Minicurriculo dos autores e autoras..... 419

Índice Remissivo .....435

# Apresentação: Para que serve a pesquisa na área de Letras e Linguística?

Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Joyce Elaine de Almeida

Sem a pretensão de esgotar o tema, esta coletânea tem como objetivo destacar alguns exemplos que evidenciem os impactos sociais das pesquisas que realizamos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina. São pesquisas de diferentes naturezas e perspectivas teóricas, mas que apresentam em comum a reflexão sobre a linguagem, a preocupação com a sociedade na qual ela se insere e revelam a importância do programa como fomentador de discussões importantes para a nossa realidade social.

Esta coletânea apresenta trabalhos dos nossos egressos. Alguns deles defenderam seus trabalhos há quinze anos, mas continuam atuantes e levam para outras instituições e contextos muito do que aprenderam durante a realização do mestrado e/ou do doutorado. Eles saíram, mas o programa continua com eles e a publicação desta coletânea reforça esta articulação.

Começamos a coletânea com o capítulo intitulado “A Desgraça Humana Começou no Éden: Por Causa da Mulher” que propõe uma reflexão sobre o aumento de casos de feminicídio, bem como a culpabilização da vítima, neste caso, a língua é usada para discriminar, menosprezar, inferiorizar e desmoralizar a vida feminina, a partir da perspectiva teórico da Linguística Cognitiva, da Semântica Argumentativa, da Análise do Discurso e dos estudos da metáfora conceitual,

algumas tradições e normas relativas aos gêneros foram discutidas. No contexto atual, no qual ser mulher permanece como uma condição para submissão e ser homem permanece como uma condição para soberania, o que é evidenciado na e pela língua, esta pesquisa se faz urgente.

O segundo capítulo intitulado “A Variação Diamésica na Língua Kaingang: Reflexões sobre Formalidade e Informalidade na T. I. Apucarantina” também reflete a questão linguística e busca entender o momento histórico da língua kaingang, analisando a variedade padrão e não padrão da língua, a pesquisa, a partir da perspectiva teórica de Weinreich, Labov e Herzog e Labov, apresenta elementos para colaborar com a elaboração de uma gramática pedagógica da língua, necessária para o uso escolar e para consolidar a língua como traço de identidade da população kaingang.

O terceiro capítulo intitulado “Uma aproximação ao vocabulário do açaí marajoara em Libras” promove a discussão sobre a inclusão dos surdos no ambiente educacional e no fortalecimento da identidade local, a partir da perspectiva teórica da Sociolinguística e na (Meta)lexicografia, a pesquisa que originou este capítulo trabalha com um vocabulário em Libras sobre uma variante local, o que gerou um impacto social para a comunidade surda do Marajó, que passou a contar com um vocabulário do açaí marajoara em Libras, a pesquisa enfatiza um componente cultural do Brasil, que é um alimento e fonte de recursos econômicos para essa importante região brasileira, o que reforça a sua importância para a comunidade.

No próximo capítulo, “Discursos de exclusão: uma análise foucaultiana de pichações racistas em universidades brasileiras”, a linguagem é analisada à luz do pensamento foucaultiano, a partir desta perspectiva teórica são analisados três enunciados racistas expressos em grafitos encontrados nos banheiros de universidades brasileiras, entre os anos de 2015 a 2018, neles, foram observados mecanismos ligados à lógica do sistema da biopolítica e da necropolítica. As pichações em banheiros revelaram, por meio do anonimato, aquilo que é recorrente na sociedade, refletir sobre as diferentes formas de expressar o preconceito racial é uma etapa fundamental para o seu combate.

Com uma temática semelhante, mas com foco diverso, o quinto capítulo articula a questão da formação docente com a necessidade de uma educação antirracista, intitulado “Representações Sobre A Educação Antirracista E A Formação De Professoras/Es”, este capítulo tem como foco as representações que os atores sociais têm sobre a educação anti-racista. que foram investigadas através de narrativas autobiográficas de professoras/es de quatro regiões brasileiras, a pesquisa, que culminou neste capítulo, teve como perspectiva teórica os pressupostos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) e concluiu a necessidade constante de que a formação docente seja antirracista.

O sexto capítulo intitulado “Subjetividades Leitoras Em Meio A Silenciamentos: Fase Inicial Da Educação De Jovens E Adultos” trabalha com as concepções dos sujeitos de Educação de Jovens e Adultos em relação à leitura e em que medida esta subjetividade leitora pode ser relacionada à EJA, sendo assim aborda uma temática crucial no ensino da língua materna: a leitura, que é vista como atividade permeada por elementos subjetivos, ressaltando a importância de que o ensino escolar seja contextualizado, o que permite abertura à singularidade do leitor, a pesquisa foi voltada para a Educação de Jovens e Adultos, modalidade bastante frágil no sistema educacional brasileiro, pois atende um segmento da população que não teve acesso ao ensino durante a juventude e que, muitas vezes, apresenta uma jornada de trabalho exaustiva. Através do acesso efetivo a livros literários, estes estudantes desenvolveram o sentimento de pertencimento e de compartilhamento diante desses bens culturais.

O sentimento de pertencimento e identificação social também é desenvolvido no sétimo capítulo intitulado “Usos da linguagem em sentenças de retificação de nome e sexo: da expiação ao renascimento” aborda, a partir dos suportes teóricos da Crítica Genética, Estilística e Gramática, os usos da linguagem, a partir de análises de sentenças que se referem às demandas de pessoas que se autopercebem como pertencentes ao gênero oposto àquele de sua certidão de nascimento. Trata-se de documentos de retificação de nome e sexo em registros civis, no contexto do Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos da Universidade Estadual de Londrina, no período de 2005 a 2019.

O oitavo capítulo apresenta um recorte de um trabalho que foi premiado no Duolingo Doctoral Dissertation Award, intitulado “Implicações da promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês”, o capítulo aborda a temática da avaliação no processo educacional e tem como base uma perspectiva teórica múltipla, pois leva em consideração o contexto educacional brasileiro bem como a política de formação de professores. A pesquisa e o capítulo consequentemente evidenciam que os aspectos teóricos e éticos foram mais ampliados que os aspectos práticos, o que difere um pouco de pesquisas com professoras em formação inicial e/ou continuada.

O nono capítulo intitulado “Contribuições do projeto ALIB para a busca de falares no centro-sul do Brasil” apresenta uma nova divisão dialetal, revisando a proposta de Nascentes(1953), para a área geográfica do subfalar sulista, sob a perspectiva lexical. Assim, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Dialetoлогия e da Geolinguística e utilizaram-se como corpus de análise os dados do Projeto ALiB correspondentes a 118 municípios brasileiros, perfazendo o total de 472 informantes.

Em diálogo com o capítulo anterior, o décimo capítulo intitulado “Atlas Linguístico do Sul Amazonense (ALSAM): concepção, desafios, resultados e impactos” apresenta a elaboração do Atlas Linguístico do Sul Amazonense – ALSAM (MAIA, 2018) nas dimensões diatópica, diassaxial e diageracional, com base nos preceitos da Dialetoлогия Pluridimensional. A partir de entrevistas com 48 informantes, estratificados em sexo, idade e escolaridade foram produzidas 435 cartas linguísticas, as quais representam uma amostra do falar sul amazonense nos níveis fonológico e lexical, contribuído para a descrição das peculiaridades linguísticas do Brasil.

Com temática similar, mas enfoque diferente as particularidades linguísticas também são contempladas neste capítulo intitulado “Variação léxica e fonética no espanhol de Tierra del Fuego” objetivou contribuir para o conhecimento da(s) variedade(s) presentes na Ilha Grande de Tierra del Fuego para a construção do futuro Atlas Linguístico de Tierra del Fuego. Assim, com base nos estudos da Dialetoлогия

Pluridimensional, identificaram-se dados fonético-fonológicos e semântico-lexicais, coletados a partir de entrevistas com de informantes nascidos na ilha, apresenta um retrato importante da variação linguística do espanhol da ilha.

O décimo primeiro capítulo intitulado “Estudo sobre as vogais médias em manuscritos paranaenses” aborda casos de harmonização vocálica em manuscritos paranaense, partindo da revisão e edição dos manuscritos seguindo critérios semidiplomáticos, além da quantificação e sistematização dos dados sobre variação. A partir dos estudos da Teoria Variacionista e da Linguística Histórica a pesquisa analisou um corpus composto por 100 documentos notariais dos séculos XVIII e XIX, provenientes das antigas vilas paranaenses de Antonina, Castro, Curitiba, Guaratuba e Paranaguá.

O próximo capítulo intitulado “Movimento criador e ação transformadora em *A falecida*, de Nelson Rodrigues” objetivou distinguir e analisar o ato de construção literária da peça teatral *A falecida* (1953), por meio do trânsito entre os textos narrativos escritos para a coluna jornalística e suas passagens para a tessitura dramática. A partir da crítica processual, e os fundamentos da Crítica Genética analisaram-se os elementos conectores que são fundamentais para o processo de criação artística de Nelson Rodrigues. O estudo se destaca ao divulgar as análises críticas expostas por Nelson Rodrigues, pela arte da linguagem.

O décimo terceiro capítulo aborda a variação linguística e ensino de língua portuguesa na escola pública” objetivou investigar como ocorre a abordagem da variação linguística, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado do Paraná a partir dos estudos da Sociolinguística Educacional. A tese que originou o capítulo, intitulada “A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná”, defendida em 2017, foi vencedora do prêmio “Luiz Antonio Marcuschi” de teses e dissertações, promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll).

A formação de docentes e o ensino de língua são temas muito presentes nesta coletânea, o décimo quarto capítulo intitulado “Memórias

literárias sobre a Pandemia de Covid-19: o letramento fortalecendo o vínculo escolar” aborda um projeto de letramento desenvolvido logo após o isolamento social imposto pelo período pandêmico, a partir das contribuições teóricas de Street e Kleiman, o capítulo evidencia através do relato de memória dos estudantes as dificuldades vivenciadas durante o período pandêmico, como resultado foi possível atestar os efeitos das condições de produção desses textos na materialidade linguística, na recorrência temática e no trabalho específico com a linguagem, assim como a relação entre memória individual e coletiva.

O décimo quinto capítulo, “A Pedagogia dos Multiletramentos nas veredas da formação inicial em Letras”, foi alicerçado na concepção dialógico-interacionista e bakhtiniana de linguagem e na Pedagogia dos Multiletramentos. O capítulo investiga a presença dos conceitos de multiplicidade cultural e multimodal, fulcrais nessa pedagogia, em cursos de formação de professores na área de Letras, no estado do Paraná. A análise incide sobre representações de professores formadores e sobre orientações do Estágio Supervisionado, que visam preparar o futuro professor da Educação Básica. Os resultados apontam a necessidade de repensar os cursos de formação, ampliando a presença da perspectiva do multiletramento.

Também com foco no trabalho docente, o décimo sexto capítulo intitulado “Adentrando ao universo das gírias mexicanas presentes na coleção Quiúbole con... na companhia de um glossário na direção espanhol-português” nos mostra um glossário bilíngue unidirecional espanhol-português de gírias mexicanas extraídas dos livros *Quiúbole con... Manual de supervivencia para hombres* e *Quiúbole con... un libro para adolescentes, chicas, niñas o como quieras llamarles*, uma exitosa coleção, destinada ao público juvenil. Além da contribuição para os estudos da área da Sociolinguística, o impacto social desse trabalho se revela por consubstanciar-se como um subsídio lexicográfico fundamental para tradutores, professores, estudantes e demais interessados na língua espanhola, principalmente, no que se refere à variedade mexicana do idioma e assim favorecer o plurilinguismo da nossa região.

O próximo capítulo “Modelo didático do gênero *cover letter*: uma contribuição para o ensino de gêneros profissionais” aborda as características do gênero *cover letter*, considerando o aspecto sociodiscursivo, a partir dos estudos sobre: (i) o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2012), (ii) as capacidades de linguagem (Cristovão; Stutz, 2011; Bronckart, 2012), (iii) o estudo de gêneros (Schneuwly; Dolz, 2004) e (iv) as listas de controle/constatação (Bain; Schneuwly, 1993). Assim, Boc e Cristovão buscaram identificar, nesse capítulo, as principais características do gênero *cover letter*, considerando o aspecto sociodiscursivo, alusivo aos objetivos comunicativos e contextuais, assim como a dimensão composicional.

O décimo oitavo capítulo, “Proposta de avaliação do trabalho docente de língua inglesa por meio de capacidades de linguagem” apresenta um recorte de uma pesquisa em nível de doutoramento (Quevedo-Camargo, 2011), cujo objetivo foi propor elementos para a construção de uma estrutura de avaliação para professores de inglês no Brasil, tanto no início da carreira quanto em sua formação continuada. Para isso, foram identificadas as representações sobre certificação e avaliação por educadores de professores e professores em exercício nas escolas públicas de inglês no Paraná.

O capítulo seguinte “Cada gota conta: expressões idiomáticas em três volumes do livro *clave español para el mundo*, com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural” objetivou evidenciar o impacto da fraseologia na proficiência e na apropriação de novos saberes linguístico-culturais da língua adicional meta, além de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Assim, com foco nas expressões idiomáticas do Espanhol foram analisados três volumes do livro didático *Clave: Español para el mundo*.

O vigésimo capítulo “Sequência didática do gênero história infantil: a importância da produção inicial como atividade diagnóstica” apresenta um recorte da tese de doutorado de cujo objetivo foi objetivo discutir a importância da etapa de produção inicial de uma sequência didática (SD) do gênero história infantil para a avaliação diagnóstica, visando a educação linguística em inglês com crianças (ELIC). Com base nos estudos do interacionismo sociodiscursivo foram analisados

excertos de interações que ocorreram durante a produção inicial realizada junto a uma turma de nível pré-5 do ensino infantil e as respectivas imagens das atividades.

O último capítulo intitulado, “Mudando os Termos da Conversa na Pesquisa em Linguística Aplicada: Sujeito, Participante e Agente da Pesquisa”, encerra a coletânea apresentando reflexões orientadas pelas críticas decoloniais e reafirma a linguagem como passível de transformação, flexível, contextualmente sensível, o que dá vazão ao constante revisitar da linguagem do fazer pesquisa em Linguística Aplicada (LA).

Os capítulos aqui reunidos e as teses/dissertações que lhe deram origem demonstram o impacto que a linguagem têm na construção da nossa sociedade, tanto a identidade como a diferença são reforçadas “por meio de atos de linguagem” (Silva, 2000)<sup>1</sup>, por isso elas impactam a sociedade de diferentes formas, proporcionando reflexões e rompendo com paradigmas, nos aproximando como docentes, egressos e cidadãos, as nossas pesquisas, tal como outras, são importante para a sociedade, pois ao promover estas reflexões, elas têm potencial de guiar ações para uma sociedade mais justa e igualitária.

Esperamos que esta coletânea ao difundir diferentes pesquisas sobre a linguagem também nos aproxime das diversas realidades sociais do nosso país e que provoque reflexões sobre a linguagem.

Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Joyce Elaine de Almeida

---

<sup>1</sup> SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

# “A desgraça humana começou no Éden: por causa da mulher”

Josyelle Bonfante Curti  
Isabel Cristina Cordeiro

INTRODUÇÃO: “PRENDAM SUAS CABRAS, PORQUE MEU BODE ESTÁ SOLTO”<sup>1</sup>

O título desta pesquisa corresponde a um trecho de declarações discriminatórias proferidas pelo juiz Edilson Rumbelsperger Rodrigues, da comarca de Sete Lagoas-MG, em 2007, um ano após a promulgação da Lei Maria da Penha (11.340/2006). Trata-se de uma sentença dada em um processo que investigava violência contra a mulher, no qual o juiz rejeitou pedidos de medidas contra homens que agrediram e ameaçaram suas companheiras e utilizou declarações machistas para criticar a referida lei e as conquistas femininas.

Em razão da linguagem, a violência contra a mulher não acaba quando o homem para de agredi-la, mas continua depois, com ela tendo que se explicar e rememorar os desrespeitos sofridos, tendo que se desvencilhar de contestações, tendo que provar que não foi culpada, sendo revitimizada; ela continua quando o homem desdenha ou minimiza o crime, quando utiliza termos pejorativos para inferiorizar a mulher ou para diminuir sua própria culpa.

---

<sup>1</sup> Este capítulo origina-se da tese de doutorado denominada “A desgraça humana começou no Éden: por causa da mulher”, defendida em 2024 pela autora Josyelle Bonfante Curti, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da professora doutora Isabel Cristina Cordeiro. Disponível em: <http://repositorio.uel.br/handle/123456789/174>

Sendo assim, a violência doméstica avulta-se como uma forma específica de violência contra a mulher e vem sendo praticada com maior recorrência nos últimos anos – muito embora tenha sido cometida em toda a história da humanidade –, caracterizando-se pelo fato de ser consumada sobretudo por alguém com quem a vítima mantinha laços de intimidade e de convivência afetiva. Isso revela uma estrutura cultural ainda muito pautada em ideologias e em comportamentos desiguais de gênero, que acabam refletindo-se em práticas prejudiciais e danosas às mulheres, vistas como inferiores e/ou propriedades do homem e sujeitas aos seus interesses.

A constatação de que homens matam mulheres retrata o quão fortemente as tradições de dominação, de sexismo e de violência atravessam o espaço-tempo e continuam cerceando a liberdade, a dignidade e a vida das mulheres durante todas as fases da vida – o que, conseqüentemente, restringe e afeta suas vivências enquanto sujeitas de direito. Logo, a introdução da qualificadora de feminicídio surge da necessidade de evidenciar o impacto político e social da desigualdade de gênero que legitima ações de cunho sexista e culmina na violência contra mulheres, demonstrando que as especificidades desse tipo de assassinato escapam do âmbito genérico de homicídio e embrenham na esfera dos crimes oriundos do patriarcado (Canal; Alcantara; Machado, 2019).

Para Canal, Alcantara e Machado (2019), embora haja o reconhecimento de que o fenômeno perpassa o ambiente doméstico e familiar, há uma estreita relação entre violência doméstica e feminicídios perpetrados na esfera conjugal e/ou de intimidade, especialmente entre casais cisgênero e heteroafetivos, pois é no entrecruzamento dessas categorias que ocorre, estatisticamente, a maioria dos feminicídios, recaindo na existência de uma intrínseca conexão entre o gênero de quem mata e de quem morre.

Essa conexão emerge por meio de dados que comprovam que as mulheres morrem mais nas e pelas mãos de seus parceiros íntimos e dentro de seus lares, expondo

como as relações de poder são capazes de impulsionar e legitimar a posse e o controle sobre o corpo feminino, situando o feminicídio para

além de sua carga simbólica, como passo inaugural para o reconhecimento da problemática, conferindo-lhe o status de referência para a criação de políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero (Canal; Alcantara; Machado, 2019, p. 333).

Nessa mesma erudição, Bueno e Lima (2019) denunciam como a sociedade ignora que não haja lugar seguro para as mulheres: não há separação entre espaço público e privado para elas – a morte está à espreita dentro das casas, no transporte público, nas ruas e nos espaços de educação e de lazer. Souza e Mariano (2022) vão além, elucidando que o feminicídio não envolve somente a relação interpessoal entre homens e mulheres, mas também a própria condição de participação das mulheres no conjunto da sociedade e em seu desenvolvimento. Concretamente, o agente da violência não é apenas o sujeito individual, mas também o próprio Estado e as suas instituições de controle social.

Como bem ilustra a organização Think Olga (2014), nós gostamos de pensar que vivemos em um mundo igualitário, é mais confortável imaginar que, no fundo, todas as pessoas são tratadas de maneira parecida e desfrutam de privilégios semelhantes. Logo, se o mundo é perigoso, o perigo assombra a todos igualmente. Contudo, sabemos que, para uma mulher, o mundo é mais perigoso, pois existe uma categoria inteira de crimes, psicológicos, sociais, simbólicos, patrimoniais e físicos, que são praticados especificamente contra elas. Em outras palavras, homens e mulheres são vítimas de violência de maneiras diferentes: ao passo que eles são as grandes vítimas letais da violência no espaço público, elas são as grandes vítimas da violência doméstica e sexual – de gênero.

Sabemos que a violência contra a mulher é um ato que remonta a séculos, mas que, apesar do passar dos anos, das transformações sociais e da conquista de diversos direitos femininos, ainda perdura e encontra sustentação em relações assimétricas de poder, em comportamentos sexistas e fragmentadores e em diferentes discursos de ódio, provenientes de distintas esferas e classes sociais. Essa violência acontece sob inúmeras formas, mas sempre objetiva humilhar, subjugar,

menosprezar, inferiorizar, atacar, insultar e agredir a mulher pelo simples fato de ela ser mulher, à medida que coloca o homem em um lugar de superioridade, de comando e de controle.

Quando esse discurso se desenvolve ao ponto de tornar-se violência e, em alguns casos, homicídio, percebemos que ele ainda continua nos depoimentos e nos interrogatórios, agora no esforço de legitimar, de suavizar, de defender, de explicar e até mesmo de isentar o criminoso de sua culpa, por meio da representação feminina como uma entidade outra que não uma vida tão valorosa quanto é o homem. Eis o momento em que o réu recorre a elementos linguísticos para tanto.

Assim, diante do aumento de casos desse tipo de violência, sobretudo utilizando a língua como veículo para disseminar discurso de ódio e intolerância, bem como para estabelecer hierarquias de poder com base no gênero e promover o controle, torna-se necessário analisar como, de fato, o homem utiliza a língua como artifício de fomento ao machismo e como canal para a efetivação de seu comportamento sexista. Logo, nesse empreendimento de conceitualização da violência de gênero, os dados deste estudo serão analisados qualitativamente, sob uma perspectiva feminista, à luz da Linguística Cognitiva, da Semântica Argumentativa e da Análise do Discurso. Com a perspectiva feminista, queremos dizer trazer a mulher para o centro, ou melhor, utilizar a linguagem como o laboratório a partir do qual observamos, tendo a mulher como quem observa e para quem se observa.

#### METODOLOGIA: “MULHER MINHA NÃO FAZ ISSO”

Para este trabalho, apoiamo-nos na *standpoint theory* feminista, a qual, confrontando o problema da noção de sujeito universal e transcendental pressuposto na epistemologia tradicional, dispensa o conceito de sujeito produtor do conhecimento distanciado do objeto investigado, com um olhar isento de subjetividade e submerso em neutralidade (Santos, 2017).

Assim, para a *standpoint theory*, o foco é a ótica do oprimido, elegendo como objeto de análise, nesse caso, a concepção decorrente da opressão de gênero sofrida pelas mulheres. Sabendo-se que a posição social ocupada pelo sujeito influencia sua percepção da realidade, todo

sujeito do conhecimento vê e fala de algum lugar, e sua posição é marcada pelo seu gênero, pela sua classe, pela sua raça, pela sua orientação sexual, entre outros (Santos, 2017).

Dessa maneira, ao inserirmos esta pesquisa no campo dos estudos feministas, adotamos como norte “a consideração da experiência das mulheres como recurso teórico e empírico, a orientação política do conhecimento em favor das mulheres e a necessidade de situar o ponto de vista das investigações produzidas” (Santos, 2020, p. 25). Com isso, a pesquisa feminista “representa, de um lado, um projeto social e político de transformação das relações sociais e, de outro, postula um projeto científico alternativo de elaboração de conhecimento” (Cardoso, 2012, p. 67), colaborando para que os estereótipos, os preconceitos e as ideologias gerados por eixos de dominação possam ser desvelados, e, as estruturas opressoras, desafiadas.

Para tal finalidade, este estudo ancora-se na revisão e na sistematização bibliográfica de premissas e de investigações já publicadas nas esferas da linguagem e da análise feminista, a partir de produções que aproximam a linguagem, a sociedade e o gênero, no intuito de atualizar e de robustecer pesquisas e concepções nesse tema. A escolha pela literatura científica que abordasse a discriminação de gênero pelo viés majoritariamente linguístico perpassa uma multiplicidade de teorias, ao passo que revela vivências e interpelações subjetivas. Isso porque, como assevera Santos (2017), assim como o pesquisador é circunscrito por gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros marcadores sociais que o distanciam da objetividade, da neutralidade e da separação entre sujeito e objeto, o conhecimento científico igualmente não está livre deles.

A base teórica que assenta este texto compõe-se, portanto, das seguintes correntes de estudos linguísticos: Linguística Cognitiva, com as metáforas conceituais, Semântica Argumentativa e Análise do Discurso. Ademais, por meio do método de análise qualitativa de documentações indiretas, obtidas eletronicamente, para compor o *corpus*, selecionamos transcrições de oitivas de réus julgados por feminicídio no estado do Paraná.

Para tanto, guiar-nos-emos pela questão: Enquanto argumento, quais são as representações da mulher no discurso jurídico do feminicida por meio das metáforas conceituais e qual o impacto social dessas metáforas? Para responder a tal indagação, traçamos como objetivo geral, sinteticamente, descrever de que modo a linguagem do homem, revestida de toda carga histórica e social que lhe é adjacente, atua no campo da violência de gênero e na sua efetivação.

Buscamos analisar discursos enunciados por réus julgados por feminicídio em cidades paranaenses a partir do ano de 2019, em vídeos de depoimentos e de interrogatórios. Com essa finalidade, pautamos na carga argumentativa mobilizada nos discursos dos réus e nas metáforas conceituais empregadas em nome dessa argumentação. Em que pese a perspectiva feminista de análise, optamos por examinar o discurso de réus homens justamente por entender que é nos dizeres desses sujeitos que mais frequentemente nos deparamos com a propagação do machismo, das estruturas de poder patriarcais e de toda uma sociedade construída e florescida sobre valores masculinos.

Elucidamos que os processos que formam esse *corpus* foram coletados junto à 1ª Vara Criminal do Fórum Criminal da cidade de Londrina-PR, à página do Projudi-PR, mediante auxílio de um profissional do Direito, e a vídeos disponibilizados no canal do Tribunal do Júri do Paraná no YouTube<sup>2</sup>. Cabe mencionar que nossa participação no Projeto de Pesquisa Laboratório de Estudos de Feminicídios (LES-FEM/UDEL) possibilitou acesso a diversos materiais e dados relativos à violência contra a mulher no estado e no país.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: “VOCÊ É MINHA E VAI FAZER O QUE EU QUISER”

A maior parte do nosso conhecimento é construída com a linguagem, na comunicação social situada. Isso quer dizer que adquirimos conhecimento por meio da língua e somente somos hábeis para utilizar essa língua e esses conhecimentos porque estamos inseridos em um contexto social de troca de informações, de ideias, de saberes, de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@TribunaldoSJPR>.

conceitos, de vontades, de códigos, de experiências e de papéis, sendo, ao mesmo tempo, ouvintes e receptores em diferentes situações comunicativas, capazes de significar e de compreender tudo o que nos cerca e nos constitui histórica, política, cultural e ideologicamente.

A partir de estudos multidisciplinares acerca da língua, novos campos de pesquisas foram surgindo, como a Linguística Cognitiva, a qual tem por objetivo estudar os sistemas conceituais, os significados e as inferências desenvolvidos pela mente humana, preocupando-se com a natureza da mente, isto é, com a forma como os conceitos estão estruturados na mente e como formulamos o significado (conceitualização). Isso quer dizer que não são abrangidos apenas princípios estritamente linguísticos na organização da linguagem, tampouco estes são isolados ou ocorrem reservadamente (Ferrari, 2020).

A Linguística Cognitiva, pois, adota uma abordagem empirista, alinhando-se a preceitos psicológicos e filosóficos que enfatizam a experiência humana e a centralidade do corpo humano nessas experiências. Diante disso, a investigação da mente humana não pode ser separada do corpo, de maneira que a experiência, a cognição e a realidade são interpretadas a partir de uma ancoragem corporal (Ferrari, 2020). Em vista disso, tomando por pressuposto que cognição e língua são indissociáveis e interdependentes, a Linguística Cognitiva nos traz o conceito de que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição, logo as palavras não contêm significados, mas direcionam a construção do sentido: “o significado deixa de ser um reflexo do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e significado” (Ferrari, 2011, p. 14).

É por isso que mente e corpo conectam-se e são indissociáveis, ou melhor, a mente é corporificada, “estruturada através de nossas experiências corporais, e não uma entidade de natureza puramente metafísica e independente do corpo” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 28). Essa corporificação da mente provém, então, da relação com o social, e a linguagem, em sua concepção, em seu uso, em sua interpretação e em seus estudos, não deve ser separada do social, dos fatores externos que a cerceiam, a influenciam e a constituem.

Além de linguística, a cognição ainda é social, dadas as trocas, as relações, os compartilhamentos que efetuamos e produzimos quando

interagimos, e tudo isso é esquematizado mentalmente sob a forma de ideias, de conceitos, de noções, de competências e de discernimento, originando nossos discursos, nossas formações ideológicas, nossos posicionamentos e, inclusive, as metáforas e os argumentos que despontam nesses discursos, sendo que esses dois recursos consistem em processos inerentes à cognição humana e mediadores do significado.

Assim, “a língua é muito mais do que uma simples mediadora do conhecimento e muito mais do que um instrumento de comunicação ou modo de interação humana” (Marcuschi, 2002, p. 46), mas constitui, ela própria, nosso conhecimento, parte da cognição, visto o seu uso social. É nesse panorama que podemos ter uma visão mais clara de como emergem nas práticas públicas as propriedades da cognição e, por consequência, captar o dinamismo dos processos que dão origem a estruturas conceituais tão complexas quanto as metáforas.

Partindo do entendimento de que, para além da simples comunicação de uma ideia, a forma como falamos parece carrear um mundo rico em aspectos cognitivos, sociais, culturais e ideológicos, a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) surge para contrapor-se ao paradigma objetivista. Em 1980, transcorridos variados debates acerca da metáfora e de seu enquadramento como um ato de fala nos estudos sobre a linguagem, Lakoff e Johnson deram origem à TMC, pois enfim depreendeu-se que a linguagem corriqueira é munida de metáforas, e justamente por isso não nos damos conta de que as estamos utilizando, não apenas na língua, como também no pensamento e na ação (Macedo; Farias; Lima, 2009).

Com a TMC, a visão experiencialista da cognição passou a ser privilegiada, a partir da assimilação de que os conceitos são definidos primariamente em razão de propriedades interacionais baseadas na percepção humana, como as concepções de forma, de espaço, de função, de dimensão e de movimento, e não em razão das qualidades inerentes aos objetos, defendidas pela visão objetivista. A TMC, por seu lado, apregoa que o significado aflora das experiências e não é arbitrário, já que “decorre de esquemas sensório-motores internalizados a partir de nossas experiências corpóreas com o mundo” (Macedo; Farias; Lima, 2009, p. 47), os quais vão sendo aprendidos já na infância.

Adentrando as estratégias mais internas e operacionais metafóricas, Teixeira (2018) postula que perceber a metáfora, ou seja, quando ocorre a passagem, na mente, das representações dos domínios alvo e fonte para a associação cognitiva, não representa a construção das associações cognitivas entre alvo e fonte, mas a respectiva consciencialização. Não é, pois, a metáfora que cria associações cognitivas entre domínios diferentes, mas essas associações já tinham que existir antes, na mesma mente, na medida em que o cérebro, quando organiza o “depósito” cognitivo, fá-lo relacionalmente, e não em listagens estanques. Por conseguinte, a interseção conceitual preexiste à metáfora: o que esta faz é torná-la consciente.

Os processos de concepção da metáfora são inconscientes e automáticos em sua origem. Talqualmente, às vezes, elas se exprimem de maneira muito sutil nos discursos, às vezes, de maneira mais evidente. Em ambos os casos, entretanto, é preciso que se interpretem os mapeamentos implícitos a essa expressão. Tais mapeamentos têm caráter inferencial, logo, durante a interpretação de uma metáfora conceitual, há, também, a interpretação dos mapeamentos com seus consequentes acarretamentos, os quais nada mais são do que inferências derivadas, motivadas pelas projeções de origem (Feltes; Pelosi; Lima, 2014).

O que ocorre, como leciona Palumbo (2014), é uma convencionalização de conceitos, cujas associações de domínios devem ser legitimadas linguisticamente para que, assim, passem a fazer parte de nosso modo de dar sentido àquilo que nos cerca. Um integrante de um grupo ou de uma sociedade, em contato com o mundo, compreende um determinado conceito por meio de outro já estipulado, interpretando a realidade empírica em consonância com suas experiências. Essas conceituações são organizadas metaforicamente por meio de um amplo sistema em que há milhares de mapeamentos cruzados.

O fato é que, como reconhece Palumbo (2014), metáfora e discurso interligam-se a fatores contextuais: a primeira estrutura o segundo e este estrutura a primeira, disseminando-a, reproduzindo-a de diversas formas na sociedade. Diante disso, as metáforas colaboram para dar ênfase a uma dada construção discursiva do real, em conformidade com os propósitos enunciativos de quem a produz, na tentativa de fazer que o outro compreenda e veja certa situação de certa maneira.

Quer dizer, elas viabilizam que o locutor leve à presença dos interlocutores uma imagem específica daquilo sobre o qual se fala, em uma perspectiva norteadora de conclusões, haja vista que, sendo não estática, mas um fenômeno coletivo, a língua comporta um arcabouço argumentativo e virtualidades semânticas e pragmáticas que são descortinados no processo social-comunicativo de cada discurso (Oliveira; Oliveira; Venturini, 2014).

Em outras palavras, tudo o que dizemos tem um viés argumentativo, posto que a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, substancialmente, pela argumentatividade, na medida em que o homem, dotado de razão e de vontade, constantemente avalia, julga, critica, emite juízos de valor e tenta, por meio do discurso, influir sobre o comportamento do outro e fazer com que ele compartilhe de suas opiniões. A argumentação é, pois, uma atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a sua progressão acontece justamente por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve admitir a predisposição argumentativa dos enunciados que compõem um texto como um agente básico não só de coesão, mas sobretudo de coerência textual (Koch, 2011).

Como apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a argumentação denota, então, levar a crer; é um ato de persuasão que necessita de técnicas próprias imbricadas no discurso, induzindo e mostrando, convenientemente, o argumento que vai provocar a adesão do interlocutor, sendo construído a partir das relações entre o orador, o auditório e o discurso; e a adesão do auditório é imprescindível para a argumentação, uma vez que o objetivo da argumentação não é provar a verdade da conclusão a partir da verdade das premissas.

Nessa trajetória, a metáfora conceitual torna-se argumento porque as representações cognitivas, que integram o sistema conceptual, são óticas particularizadas, construindo o objeto de discurso a partir da exploração textual de um dado ponto de vista, de uma certa maneira intencionado (Vereza, 2016), com base em experiências e em conhecimentos internalizados e constituintes dos processos cognitivos do sujeito. Em outros termos, “a metáfora em uso (em suas diversas formas: sistemática, situada, estendida e em nichos metafóricos) pode determinar uma dada “orientação argumentativa”” (p. 22).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a força argumentativa da metáfora consiste em fazer que o outro veja um objeto conforme a maneira que lhe é apresentado, provocando um efeito de presença. Além disso, as metáforas suscitam outros efeitos argumentativos, que podem ser coexistentes: o de comunhão entre orador e auditório, chegando aos lugares comuns; e o de aconselhamento ou de sugestão de escolhas, como uma atenuação de pena, no presente caso.

### ANÁLISE: “EU NÃO QUERIA MACHUCAR VOCÊ”

Nossa primeira análise corresponde à oitiva de um caso em julgamento por feminicídio na cidade de Araongas-PR, em 2019, em que o réu assassinou a filha. Vejamos:

Delegado- E... que que você fez, como que você tirou o corpo, como que você amarrou, por que, como que o corpo tava amarrado daquela forma, que foi encontrado?

Réu- É... pra poder ca... ca...caber no carro.

Delegado- Você amarrou com o quê?

Réu- Com a própria corda que tava sobrando.

Delegado- Você amarrou o quê? A perna? Braço? Perna e braço?

Réu- É... eu...na verdade eu só passei, pra não...não ficar...solto.

[...]

Delegado- Como que você fez então, daí? Você peg.... você amarrou ela e levou pro seu carro? Você colocou aonde no Gol?

Réu- Porta-malas.

Delegado- No porta-malas? Dentro do saco de lixo?

Réu- É.

Delegado- Onde tava esse saco de lixo?

Réu- Hm... na...na cozinha da minha mãe.

Delegado- Era saco de lixo normal ou era aquelas que ela compra?

Réu- Não, saco de lixo comum.

Com base no exposto, podemos inferir a metáfora MULHER É OBJETO, em que o domínio mental MULHER (alvo) foi conceitualizado em termos do domínio mental OBJETO (fonte), na medida em que o corpo da vítima foi amarrado e colocado em um saco de lixo e dentro de um porta-malas, tal qual uma coisa, transfigurando-se em mulher-objeto. A mulher foi objetificada, coisificada.

Esse conceito metafórico somente pôde ser apreendido em virtude das escolhas linguísticas empregadas pelo réu em seu discurso na

construção de sua argumentação. Isso posto, ao dizer que *amarrou o corpo da vítima com uma corda para caber no carro, colocou-o em um saco de lixo e, depois, no porta-malas*, o réu deixa pressuposta a noção de transformação da vítima em objeto mediante os tratamentos recebidos, haja vista que estes são inerentes e adequados a um objeto, e não a um corpo humano. Então, coisificar a mulher é modificar seu estado originário e inato de ser humano, com atributos, propriedades, desempenhos e funções específicos, para o estado de coisa, que pode, arbitrariamente, à livre vontade do operador, ser manejada, dominada, controlada, regulada, rejeitada.

Teixeira (2018) leciona que, na mente, para haver uma metáfora, os valores de fonte e de alvo já devem ter tido conexões e relacionamentos antes da realização da expressão metafórica. O que a metáfora faz é destacar esses relacionamentos captados e deles dar consciência explícita. Sendo assim, para que se possa produzir e perceber a metáfora MULHER É OBJETO, antes da verbalização e mesmo da construção cognitiva da metáfora, deve existir a percepção de objeto como algo manuseável ou de mulher como algo manuseável, de objeto como algo descartável ou de mulher como algo descartável, de que o objeto é algo sem muita relevância social e, por isso, igualmente a mulher pode ser irrelevante quando coisificada, quando deixa de ser humana e torna-se coisa.

Tais percepções são cognoscíveis tanto para o emissor quanto para o receptor porque está subjacente no consciente social essa visão coisificada da mulher, enquanto formação ideológica coletivamente partilhada: esse valor foi originado pela fonte, fazendo-se possível apenas porque existe essa apreciação coletivamente firmada e consolidada acerca da mulher e do seu papel. O emissor atribuiu novo valor ao alvo (mulher), e esse valor é e será reproduzido em outros dizeres porque o receptor igualmente reconhece essa atribuição como cabível. Portanto, essas percepções são admissíveis porque se convencionou enxergar e tratar a mulher social e culturalmente como um objeto: silenciada, relegada a um segundo plano, cujas vontades e consciência eram e são ignoradas e reprimidas; sexualizada, com um corpo associado e limitado a apelos e a conotações eróticas; assenhorada, como propriedade do homem, a quem deve obediência e servidão e o qual

detém sua posse, seu controle, seu manuseio e suas limitações; subalternada, tendo suas características e suas funções limitadas a serviços domésticos, a cuidar da casa, dos filhos e do marido, e tendo seu corpo abreviado à reprodução; dentre outros tipos de atrelamento da mulher às serventias e à existência de uma mera coisa.

A coisificação também se engloba no que Souza e Mariano (2022) classificam como humilhação, isto é, uma força catalizadora do processo de desumanização de indivíduos e de grupos sociais que se sustenta pelas assimetrias de poder, como um dispositivo de hierarquia e de exclusão social, cujas práticas estruturam-se e até mesmo legitimam-se por intermédio de atos discriminatórios, sendo ideológica e dinamicamente transmitidas.

Trata-se, assim, de uma ação intencionada e orientada, em que tanto quem ofende quanto quem é ofendido ocupam lugares sociais a eles determinados: o indivíduo que humilha desempenha um papel social predeterminado de poder, ao passo que ao humilhado resta desempenhar o papel social predeterminado de subordinado, quase sempre sem muitas possibilidades de reação ou de defesa à ofensa. Nessa disposição, as condições de produção do réu expõem mais do que as minúcias do crime e suas formatações, no intento de esclarecer os fatos, mas uma formação discursiva alicerçada na percepção de mulher como sujeito submisso e subordinado, cuja vida pode ser regulada e cujo corpo e existência podem ser reduzidos a coisa, descartável, em um entendimento que é perpassado ano após ano.

A coisificação da mulher, aqui, exerce papel na neutralização do ato criminoso de diferentes modos: primeiro, porque cometer um crime contra algo é menos agravador do que cometer contra alguém, seja para o julgamento moral, legal ou social. Isso posto, reduzir a vítima à coisa é, simultaneamente, reduzir a gravidade do delito contra ela consumado, ou ao menos o criminoso assim pondera; segundo, porque o réu busca construir uma imagem benéfica de si e convencer o interlocutor sobre isso, e ele o faz por meio de recursos argumentativos que operam na amenização e na justificativa de seus atos.

A segunda análise consiste no interrogatório de um réu condenado por tentativa de feminicídio na cidade de Curitiba-PR, em 2022, em

que o réu atacou a ex-companheira com facadas por ciúmes e por não aceitar o fim do relacionamento.

No primeiro excerto, o réu já evidencia a motivação do crime:

Réu – Ah, o motivo é que eu não entendia por que que ela tinha separado, porque eu não tinha dado motivo. E... e ciúme, porque anteriormente eu tinha encontrado umas mensagens no celular dela... de um cara... entendeu?

Apesar de não configurar alegação válida pela Justiça, a não aceitação do fim de um relacionamento é um argumento usual nos processos judiciais envolvendo casos de feminicídio ou de tentativa. Ao lado do ciúme, a não aceitação do fim do relacionamento é mais uma das maneiras de o homem mostrar e empregar sua autoridade, por meio da noção de mulher como posse, propriedade privada.

Nesse sentido, assassinar a mulher por não aceitar vê-la sozinha ou com outro homem, o que se caracterizaria como perda da posse, perda da autoridade, perda do monopólio e perda da masculinidade, é uma estratégia de conservar a honra masculina, medida pelo usufruto que ele acredita ter sobre sua companheira. Souza e Mariano (2022) explicitam que esse arranjo é sustentado pela intencionalidade de seus agentes, que, favorecidos pelas assimetrias de poder – de ordem econômica, de status social e de estruturação cultural do machismo –, sentem-se legitimados ao extermínio de mulheres. A estrutura patriarcal e racial, sob a qual se ergueu a sociedade brasileira, beneficiou a emergência dessa aliança misógina, objetificadora e violadora dos corpos das mulheres. Por isso, o feminicídio foi historicamente ratificado por uma estrutura sexista que faz apologia à honra masculina, fazendo desta um elemento de justificativa de muitos assassinatos de mulheres por seus maridos, companheiros e ex-companheiros.

Em outras passagens, nas quais o Ministério Público lê mensagens trocadas entre o réu e sua cunhada e entre o réu e a vítima em um aplicativo de mensagens, podemos constatar, porém, que o réu declara sua autoria no crime:

[mensagens trocadas com a cunhada]

Ministério Público - “Deixa ela logo, ela vai me pagar. Ela acabou com a minha vida e tá feliz da vida, e eu morrendo. Deixa, vagabundo do diabo, vai me pagar caro isso logo. Nossa, eu tô sofrendo muito, ela

desfilando feliz da vida. Mim iludiu seis anos e agora me deixa sem rumo da vida. Ela não falou por que, XX? Se tá feliz? O dia que eu descobrir que ela tá com outro, ela vai me pagar. Ela só disse que acabou, que agora é definitivo, que não tem volta, mas que desejo seu bem e que você seja feliz.”

Ministério Público – Lembra dessas?

[...]

[mensagens trocadas com a vítima]

“Você vai me largar, cara, pra levar tua vida de biscate que você tinha, mas hora que eu descobrir que você tem outro, vou aí no seu serviço te pegar, quebrar tuas perna e teus braços. E outra, eu sei onde tua família mora, tá, muito cuidado com o que você vai fazer.”

Com base nessas mensagens enviadas pelo réu à vítima, notamos que ele não somente assume sua autoria, como enuncia a metáfora genérica MULHER É DESTRUIÇÃO, cujas expressões metafóricas designam o sujeito mulher como responsável pela devastação da existência masculina.

Desse modo, a partir do domínio alvo (MULHER) conceitualizado em termos do domínio fonte (DESTRUIÇÃO), expressões do tipo “ela acabou com a minha vida e tá feliz da vida, e eu morrendo”, “nossa, eu tô sofrendo muito”, “mim iludiu seis anos e agora me deixa sem rumo da vida”, “cara, você acabou com minha vida” e “você vai pagar caro tudo que você fez” representam a mulher como agente da degradação do homem, culpada por sua infelicidade, seus infortúnios e seu sofrimento, atribuindo à vítima a responsabilidade pelo desamparo que conduz o homem a cometer crimes e ser violento e agressivo, a tentar contra a vida da mulher.

Souza e Mariano (2022) sinalizam que, em casos de assassinato de mulheres, frequentemente o réu intenta reverter a situação culpando a vítima. Tais reversões podem ser apontadas como elementos amparados pelas dinâmicas da humilhação social de mulheres, sobretudo quando se coloca em questão o conceito de “honra”. Para sustentar o que se alega como “honra masculina”, o réu cria um contraponto que parte de práticas de desonra das mulheres, praticamente as culpabilizando pela própria morte, como vemos no trecho: “mas hora que eu descobrir que você tem outro, vou aí no seu serviço te pegar, quebrar tuas perna e teus braços”.

Essa ideia fica nítida em expressões como “vagabundo do diabo”, “biscate”, “nojenta”, “pilantra” e “falca” [falsa], que atacam a honra da vítima, ou no subentendido de que a vítima deve algo ao réu e precisa responder por essa dívida, como em “ela vai me pagar”, “vai me pagar caro isso logo”, “você vai pagar caro tudo que você fez”, “você vai pagar com a sua vida ou da sua [família]” ou “isso não vai ficar assim”.

Por sua vez, o pressuposto de que a vítima deve algo ao réu conduz à metáfora RELACIONAMENTO É DÍVIDA, em que a mulher é considerada uma propriedade que deve ser paga por si própria. Nesse panorama, o relacionamento é um contrato de posse, em que o homem investe contra a mulher quando perde essa posse ou quando a sente ameaçada, por ciúmes, por não aceitar o fim da relação ou por não conseguir mais exercer seu comando.

A mulher é vista como propriedade sexual, intelectual, física e moral do homem, e ele se vê como o senhor que tem controle sobre o corpo e a vida dela, não aceitando que ela possa assumir essa gerência, pois isso representaria perder poder, perder masculinidade. Por efeito, os feminicidas e os agressores de mulheres sentem-se autorizados por um pensamento e um discurso coletivos de que a mulher é objeto masculino, de que a mulher pertence ao homem e de que a sua liberdade e a sua autonomia estão sobre o seu mando.

Novamente, o discurso do réu traduz uma sociedade alicerçada em ideologias e em atitudes misóginas, que fortalecem a autoridade masculina e subordinam a existência feminina. Essas condições de produção discursiva revelam que o homem permanece sentindo-se permitido, a partir de uma convenção socialmente aceita e partilhada, a decidir o que a mulher pode ser, fazer, sentir, pensar ou possuir. Como propriedade masculina, essa mulher não pode libertar-se, decidir por si mesma, emancipar-se, ser autônoma ou ser dona de suas escolhas, de seus desejos, de seus propósitos, de suas convicções, de seus sentimentos. Como propriedade masculina, essa mulher não tem a permissão de colocar em risco dita jurisdição, pois isso afrouxaria o poder do homem e refrearia sua virilidade. Como proprietário da mulher, esse homem sente-se outorgado a ceifar a vida feminina caso sinta que sua autoridade está ameaçada ou foi posposta, suplantada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: “UMA MULHER TÃO BONITA, ESTÁ SOLTEIRA POR QUÊ?”

Designado como o homicídio de mulheres (cisgêneras e transexuais) pelo simples fato de serem mulheres ou pela aversão a essa condição, o feminicídio encontra sustentáculo em crenças, em culturas e em atitudes patriarcais, de modo que o homem se sente autorizado a subordinar a mulher, como se detivesse o poder de decidir, de controlar e de determinar a existência dela. Nesse sistema, ser homem é condição de privilégio, e ser mulher é condição de risco.

Por essa razão, tomamos por hipótese que a misoginia continua sendo perpetuada em discursos de réus julgados por feminicídio, sob a forma de argumentos que visam reduzir sua culpa e preservar sua posição de poder, enquanto relegam à mulher responsabilidade pelo próprio assassinato, mantendo-a em posição de inferioridade. Nesse empreendimento, um dos recursos argumentativos mobilizados é a metáfora conceitual, a qual, sendo fruto das nossas interações com o mundo e componente da estruturação do nosso pensamento, conscientemente ou não, também atua na manutenção do homem em posição favorecida, já que lhe permite representar a mulher como subalterna, descartável, objeto, posse, promíscua, perversa, desequilibrada, desfrutável, cruel, desvirtuada, sem valor.

As metáforas, portanto, cumprem a função substancial de agenciar domínios da experiência para expressar conceitos, comprovando que as representações da mulher no discurso jurídico do feminicida externalizam, por meio da linguagem, a orientação ideológica e a maneira de pensar e de agir do homem, situado e clivado por tradições, por interpretações e por noções coletivas de como se percebe e se trata a mulher na sociedade.

Isso posto, pudemos averiguar que a misoginia pode ser discursivizada e compreendida em expressões do domínio MULHER É OBJETO, RELACIONAMENTO É DÍVIDA ou MULHER É DESTRUÇÃO, desvelando que ainda nos organizamos e operamos sob concepções machistas de supervalorização do homem. No mais, verificamos, em todos os discursos analisados, a desumanização da mulher por

meio da linguagem, pois ela foi representada e conceitualizada como coisa, como propriedade, como um gatilho da própria violência, sem arbítrio, sem dignidade, sem integridade, sem direito a voz ou a escolha própria. Seu corpo, sua moral e sua vida foram menosprezados, desonrados e desrespeitados, manuseados e manipulados como um objeto, agredidos, açoitados, torturados, assujeitados, reivindicados como dívida, apontados como a origem da hostilidade.

Também pudemos notar que a língua, em suas distintas possibilidades e acontecimentos, materializa e desnuda muito das sociedades, transparecendo formações discursivas e ideológicas e condições de produção que exteriorizam mais do que processos cognitivos e históricos e pontos de vista, mas arranjos e sistemas que relutam em romper com tradições cristalizadas ultrapassadas e insistem em preservar modelos que beneficiem somente uma restrita parcela do todo, parcela esta que acaba sendo autorizada a fazer prevalecer seus desígnios, suas convicções, seus interesses e sua força. Logo, apesar dos prósperos progressos, existem grupos e sujeitos, atravessados e afetados por essas convicções coletivamente partilhadas e toleradas, que ainda não consentem ou reconhecem a ocupação feminina de todos os espaços e instituições sociais ou as liberdades, garantidas pelo direito de isonomia e de equidade, que elas conseguiram resgatar e fazer vigor. Assim, a cozinha e o lar, ambientes historicamente marcados como femininos, não representam segurança para a mulher, tampouco fronteira para suas potências e suas capacidades. Por fim, se “a desgraça humana começou no Éden, por causa da mulher”, é por causa do homem que ela continua e é perpetuada desde então. Assassinar mulheres resta sendo coisa de homem.

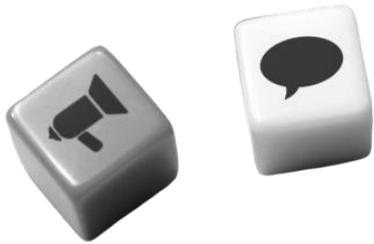
#### REFERÊNCIAS: “AH, MAS MULHER BONITA NÃO É INTELIGENTE”

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir

- e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-publicacaooriginal-57150-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de. **Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/dados-de-violencia-contra-a-mulher-sao-a-evidencia-da-desigualdade-de-genero-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- CANAL, Gabriela Catarina; ALCANTARA, Naiara Sandi Almeida; MACHADO, Isadora Vier. Feminicídio: o gênero de quem mata e de quem morre. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 21, n.2, p.333- 354, jan./jun. 2019.
- CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. 383 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; PELOSI, Ana Cristina; LIMA, Paula Lenz Costa. Cognition e metáfora: a teoria da metáfora conceitual. *In*: PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Emilia Maria Peixoto (orgs.). **Cognição e linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2014. p. 88-28.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.
- MACEDO, Ana Cristina Pelosi Silva de; FARIAS, Ana Cristina Pelosi Silva de; LIMA, Paula Lenz Costa. **Metáfora, cognição e cultura. Gragoatá**, Niterói, n. 26, p. 43-60, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Veredas – Revista de Estudos da Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 43-62, 2002.
- OLIVEIRA, Esther Gomes de; OLIVEIRA, Lolyane Cristina Guerreiro de; VENTURINI, Bárbara Luise Hiltel. O advérbio como elemento argumentativo. **Boletim, Centro de Letras e Ciências Humanas**, Londrina, n. 66, p. 193-218, jan./jun. 2014.
- PALUMBO, Renata. **Referenciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial**. São Paulo: FFLCH; USP, 2014.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. Tradução de Maria Ermentina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SANTOS, Marina França. A representação de mulheres nos espaços de poder e a standpoint theory: contribuições de uma epistemologia feminista. **Veritas**, Porto Alegre, v. 62, n. 3, p. 904-933, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-6746.2017.3.28202>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- SANTOS, Bianca Chetto. **“Eu matei meu marido”**: um estudo sobre violência conjugal, insuficiências do estado e o direito das mulheres à autodefesa. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34344/1/Disserta%  
c3%a7%c3%a3o-%20overs%c3%a3o%20ofinal%20para%20dep%c3%b3sito.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34344/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o-%20overs%c3%a3o%20ofinal%20para%20dep%c3%b3sito.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.
- SOUZA, Marcio Ferreira de; MARIANO, Silvana Aparecida. Feminicídio e humilhação de gênero: violações, degradação e extermínio de corpos femininos. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 14, n. 29, 120-152, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v14i29.14541>. Acesso em: 22 abr. 2023.

- TEIXEIRA, José. Quando morrem as metáforas vivas e nascem as metáforas mortas: a rece(p)ção no processo metafórico. *In*: ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues; SANTOS, Elisângela Santana dos (orgs.). **Linguística cognitiva**: redes de conhecimento d'aquém e d'além-mar. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 139-159.
- THINK OLGA. **Meu corpo não é seu**: desvendando a violência contra a mulher. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. *E-book* (44 p.).
- VEREZA, Solange. Mal comparando...: os efeitos argumentativos da metáfora e da analogia numa perspectiva cognitivo-discursiva. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 18-35, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n40p18/11076>. Acesso em: 25 jul. 2021



# Formalidade x informalidade na língua kaingang: reflexões a respeito da variação diamésica na T. I. Apucarantina

Damaris Kanĩnsãnh Felisbino

Marcelo Silveira

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS <sup>1</sup>

Este trabalho visa estudar a língua kanhgág<sup>2</sup> na Terra Indígena Apucarantina, em Tamarana-PR. Ele reconhece a importância de pesquisas realizadas por e para indígenas, respeitando as tradições e visões da comunidade indígena. Em vez de entrevistas formais, nossa abordagem valorizou a narrativa e a participação comunitária, refletindo uma metodologia mais respeitosa e inclusiva para a cultura kanhgág.

O trabalho se organiza em seis tópicos e busca compreender a variação diamésica na língua kanhgág, contrastando as variantes falada e escrita. O estudo inclui análise de falas gravadas, conversas informais e publicações nas redes sociais. A metodologia se baseia na participação ativa da comunidade, em oposição a práticas acadêmicas tradicionais que frequentemente ignoram a voz indígena.

---

<sup>1</sup> Artigo extraído da dissertação, de igual título, disponível em <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/adcac6e1-e334-449f-afe4-e551f99c5d90/content>.

<sup>2</sup> A grafia mais comum na literatura científica é *kaingang*; a forma dicionarizada é *caingangue*; e a palavra na língua em estudo é *kanhgág*, grafia esta que adotamos.

Os participantes da pesquisa incluem kanhgág da Terra Indígena Apucarantina, englobando professores de língua kanhgág das escolas locais, anciãos, adolescentes e jovens estudantes do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, e adultos da comunidade. Entre os entrevistados estão também o professor bilíngue Manoel Norég Mág Felisbino, por sua expertise e respeito na comunidade, bem como alguns dos primeiros professores de língua kanhgág, que atualmente desempenham outras funções. As entrevistas não foram tratadas neste artigo, por questão de limites de páginas.

Considerando os aspectos culturais dos kanhgág, como a preferência por não mencionar seus nomes diretamente, não foi necessário perguntar os nomes dos participantes. Contudo, é crucial registrar dados pessoais e histórias para o estudo sociolinguístico.

Lideranças, como Francisco Rég Nãh de Almeida, da Aldeia Água Branca, também contribuíram, ressaltando a importância da língua kanhgág como ferramenta de resistência e identidade, vital para manter viva a cultura e a fala dos antepassados.

## 1 OS KANHGÁG DA TI APUCARANINHA

A Terra Indígena Apucarantina está situada a 30 km do município de Tamarana-PR e é composta por quatro aldeias: Sede, Água Branca, Barreiro e Serrinha. A organização social é hierárquica, tendo o cacique e o vice-cacique como as principais autoridades, auxiliados por outras lideranças para manter a ordem e criar leis internas.

A economia local baseia-se na agricultura e em atividades comerciais. Muitas mulheres confeccionam e vendem cestos, enquanto os homens frequentemente trabalham fora da TI, em fazendas e cidades próximas, como Tamarana e Londrina. Após o Ensino Médio, alguns jovens buscam empregos em supermercados e hospitais em Londrina, retornando aos finais de semana para as aldeias.

As crianças da aldeia Sede frequentam a Escola Indígena João Kavagtãh, que oferece educação infantil e Ensino Fundamental I. Na aldeia Barreiro, a Escola Estadual Indígena Roseno Vókrig Cardoso atende as séries iniciais. Crianças das aldeias Serrinha e Água Branca também estudam na sede. Adolescentes e jovens frequentam o Colégio

Estadual Benedito Rokag para o ensino médio. A aldeia Água Branca possui uma escola não oficial chamada Goj Kupri, que ensina a língua kanhgág.

Aldeia Sede conta também com uma unidade básica de saúde (UBS), que atende todas as aldeias, um salão de festas com churrasqueiras e um Centro de Memória e Cultura Kaingang (CMCK), que arquivava histórias, vídeos e fotografias da comunidade.

Existem sete igrejas na TI: uma católica e seis protestantes. A maioria das igrejas protestantes realiza celebrações em português, exceto a Igreja Evangélica Kaingang (IEK), onde as celebrações acontecem somente em kanhgág. A IEK é gerida por líderes kanhgág e não segue as regras das igrejas com líderes não indígenas.

## 2 A LÍNGUA KANHGÁG ESCRITA NA TI APUCARANINHA

Segundo o professor bilíngue Manoel Norég Mág Felisbino, a escrita foi implementada por Wiesemann, que foi a primeira pessoa a estudar os sons existentes na língua kanhgág; com isso, ela começou a grafar as palavras. Logo depois, reuniram-se com ela os professores e juntos estabeleceram o alfabeto, porque a linguista ainda não o havia feito. Da fala do professor, infere-se que o alfabeto foi criado e nomeado em conjunto entre professores bilíngues e representantes de outras terras indígenas, e que a linguista só sabia os sons da língua.

Vejamos o que diz o professor:

Úrsula fi hã ne ti som ti han nũ mÿn, Rio das Cobras tá. Ti som ênên ti mēgmē vén kara kÿ fi vãhã ti som ênên ránrán já nĩgtĩ mÿn. Kÿ fi siri ti som ênên ránrán kara kÿ fi ne vãhã palavra hynhan nũ mÿn siri vãhã. Kÿ fi hã ne rán nũ mÿn sir (Manoel Felisbino).<sup>3</sup>

Nota-se pela fala do professor que a linguista sabia os sons (fonética) que havia na língua kanhgág; mais adiante, notamos que os professores criaram juntos o alfabeto e nomearam cada letra e assim a

---

<sup>3</sup> Tradução livre: “Foi a Úrsula que criou o som (sons da fonética), certamente, no Rio das Cobras. Então, ela foi escrevendo os sons e depois ela começou a formar as palavras (grafar). Então foi somente ela que escreveu, certamente” (Manoel Felisbino).

escrita da língua passou a existir. Ela conhecia os sons foneticamente, por isso tornou-se fácil ela entender a comunicação entre os indígenas, pois também convivia com os kanhgág do sul do nosso estado, na TI Rio das Cobras. Sua intenção era traduzir a Bíblia para essa língua, por ser uma missionária também.

O professor Manoel informou também que, assim que Wiesemann começou a entender a comunicação dos kanhgág, já começou a traduzir o livro de Mateus para a língua.

O linguista Wilmar D'Angelis, no portal *Kaingang*, afirma que “não foram os próprios índios que começaram a escrever em sua língua. Nos anos 60, uma pesquisadora-missionária do Summer Institute of Linguistics, com uma longa pesquisa sobre essa língua, definiu um alfabeto para sua escrita”. Sobre essa afirmação, o monitor bilíngue contradiz D'Angelis: “Kỹ ti siri ge kãtĩg, hãra fi ag jigjin jã tũ nĩgtĩ. Kỹ professor ag tỹ curso han kỹ professor ag tỹ “mũjé ag jigjin jé” he ja vēgtĩ siri. “Fá” jégťĩ” he ag “F” to”<sup>4</sup> (Manoel Felisbino).

Manoel Norég Mág Felisbino foi um dos primeiros indígenas escolhidos pelas lideranças indígenas do Apucarantina a ir estudar na Escola Clara Camarão, no Rio Grande do Sul, que foi o centro de estudos que formou os primeiros monitores indígenas bilíngues. Ele afirma que participou na formação da escrita da língua junto com os outros professores, e eles criaram o alfabeto, dando nome a cada consoante (fá [ˈfə], gá [ˈgə], há [ˈhə], já [ˈjə], ká [ˈkə], má [ˈmɐ], ná [ˈnɔ], pá [ˈpə], rá [ˈrə], sá [ˈsə], tá [ˈtə], vá [ˈvə], nhá [ˈɲə]). O nome das vogais é seu próprio som: a [a], á [ə], e [e], é [ɛ], i [i], o [o], ó [ɔ], y [ɥ], ã [ã], ê [ẽ], î [ĩ], û [ũ], ỹ [ỹ].

Reforçamos o aprendizado que tivemos com o professor indígena, ao dizer que não foi a linguista alemã que criou o alfabeto; ela somente conhecia os sons. O alfabeto, porém, foi criado em conjunto com os outros monitores. Por este motivo, apresentamos a versão dos indígenas, que mostra essa realidade para que possamos ir atrás da verdadeira história contada pelos participantes indígenas e que também são participantes deste estudo. Dessa forma, não nos detemos somente

---

<sup>4</sup> Tradução livre: “Então, foi assim, mas ela não nomeou as letras. Então, quando os professores fizeram curso eles disseram: “Vamos nomear eles”, disseram. Vai ser “Fá” disseram sobre o F” (Manoel Felisbino).

nas histórias apresentadas nos artigos científicos, pois este estudo mostra a importância da versão dos próprios indígenas participantes.

Wiesemann (2011, p. 9) diz que “Em 1971 uma novidade foi introduzida pelos próprios professores bilíngues na última fase de sua preparação”. Isso reafirma, pela voz da própria autora, a informação de que houve a participação dos professores nesse processo de escrita.

### 3 ESTUDOS DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA LÍNGUA KANHGÁG

São poucos os estudos sobre a variação linguística em kanhgág. A principal referência é Wiesemann (1978), com trabalho intitulado *Os Dialeto da Língua Kaingang e Xokléng*. A autora identificou cinco áreas dialetais para a língua kanhgág: 1. *Dialeto de São Paulo*; 2. *Dialeto do Paraná*; 3. *Dialeto Central*; 4. *Dialeto Sudoeste*; 5. *Dialeto Sudeste*. Essas informações foram reforçadas em seu *Dicionário Kaingang - Português | Português - Kaingang* (2011, p. 8).

Além do trabalho de Wiesemann, encontramos os estudos de Felisbino: a variação diastrática do verbo *ir* na língua kanhgág (2018), e a variação diamésica da mesma língua (2022) (dissertação que deu origem a este artigo), bem como *O Estado da Arte no Estudo dos Verbos em Kaingang*, de Ferro, Costa e Silveira (2020). Sobre as considerações de Wiesemann (1978, 2011), D’Angelis (2008) as critica, apontando que há heterogeneidade entre as variantes do Paraná, que não foi suficientemente explicada. Observamos que kanhgág de diferentes Terras Indígenas (TIs) no Paraná têm dificuldades em entender as variações dialetais de outras áreas e que pode ser verificado pela seguinte comparação entre a realização da mesma manifestação nas Tis Apucarantina e Ivaí:

**TI Apucarantina:** “Kuru konh nhĩg” (“Venha comer, já!”)

**TI Ivaí:** “Kuri ko jé kătĩg” (“Venha comer, já!”)

As diferenças incluem a pronúncia do verbo comer no futuro, com o uso de morfemas distintos: o sufixo *-nh* no Apucarantina e o morfema livre *jé* no Ivaí, além das variações no verbo auxiliar: *nhĩg* x *kătĩg*, respectivamente.

Portanto, é crucial realizar um estudo sociodialetoológico sobre as

variantes regionais da língua kanhgág, para a elaboração futura de um Atlas Linguístico da Língua Kanhgág, que ajudaria a registrar a língua em sua vertente sincrônica e colaboraria para os estudos diacrônicos da família Jê-Meridional e do Tronco Macro-Jê, em que a está localizada genealogicamente a língua em questão.

#### 4 NOSSAS BASES TEÓRICAS

A *sociolinguística variacionista*, também conhecida como Teoria da Variação, foi desenvolvida por William Labov na década de 1960. Seu objetivo é explicar a variação linguística no contexto social, utilizando um modelo teórico-metodológico que envolve tratamento estatístico dos dados coletados em campo. O pesquisador investigou como a variação ocorre e como pode ser analisada em relação ao contexto social. A variação é entendida como mudanças na língua em diferentes níveis que não alteram o significado dentro das comunidades de fala.

A variação linguística pode ser observada em vários níveis: fonológico, morfológico, sintático e lexical, e é categorizada em cinco tipos: diacrônica, diatópica, diastrática, diafásica e diamésica. A *variação diacrônica* trata das mudanças linguísticas que ocorrem ao longo do tempo, ou seja, *variação histórica*; a *variação diatópica* trata das diferenças linguísticas entre diferentes localidades ou regiões, conhecida como *variação dialetal*; a *variação diastrática* é aquela associada a grupos sociais, com diferenças de idade, escolaridade e gênero; a *variação diafásica* trata da variação realizada por um indivíduo em diferentes contextos sociais, também chamada de *variação idioletal*; e a *variação diamésica* estuda as diferenças entre a forma oral e escrita da língua (Cosèriu, 1973).

É na variação diamésica que se situa o nosso trabalho, então precisamos compreender o que entendemos por *formalidade e informalidade* na língua kanhgág. Para isso, exploramos as concepções de Geraldí (1984), que apresenta as três concepções históricas de língua: 1. *Língua como expressão de pensamento*, em que a língua é vista como homogênea e como uma tradução direta do pensamento; 2. *Língua como instrumento de comunicação*, em que a língua é um código que é decodificado pelo receptor; e 3. *Língua como meio de interação*, em

que a língua é entendida como uma ferramenta que atua na interação entre sujeitos, levando em consideração sua posição social, idade, escolaridade, sexo e localização geográfica.

No caso da língua kanhgág, a homogeneidade (da 1ª concepção) não se aplica, pois ela é constituída por diversos dialetos (Wiesemann, 2012; D'Angelis, 2008), e não há uma gramática padrão universalmente seguida nas diferentes TIs. Cada TI possui suas particularidades linguísticas, tornando a língua kanhgág um exemplo claro de variação linguística.

Faraco (2005), por sua vez, observa a dicotomia entre a estrutura da língua e sua atividade, ressaltando que a linguagem não é um sistema fechado e estático, mas sim uma prática social em constante movimento. Em consonância com essa visão, esta pesquisa adota uma abordagem sociointeracionista, que reconhece a inseparabilidade entre as pessoas, a linguagem e a sociedade. Conforme Vygotsky (1986), a linguagem é um mediador essencial do pensamento e da interação social, sendo por meio dela que os indivíduos constroem e moldam suas realidades. Bakhtin (1981) complementa essa perspectiva ao afirmar que a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, um fenômeno de interação, em que os significados são negociados no contato entre diferentes vozes. Marcuschi (2008), por fim, também reforça a ideia de que a linguagem é uma prática situada, determinada tanto por fatores estruturais quanto pelos contextos discursivos e sociais em que ocorre. Assim, essa dinâmica interativa revela que as práticas linguísticas são influenciadas pelas estruturas da língua e, ao mesmo tempo, pelas relações sociais e culturais, moldando a maneira como a língua é utilizada, compreendida e transformada ao longo do tempo.

## 5 AS VARIAÇÕES NA LÍNGUA KANHGÁG

A variação diamésica aborda as diferenças entre a realização oral e escrita da língua. Na língua kanhgág, essas diferenças são evidentes, especialmente na forma como a língua é usada em contextos formais e informais. Antes, então, de nos dedicarmos à variação diamésica propriamente dita, apresentamos exemplos das variações diacrônica, diatópica e diastrática.

## VARIAÇÃO DIACRÔNICA

A variação diacrônica refere-se às mudanças na língua ao longo do tempo. Um exemplo na língua kanhgág é o verbo *ēgrĩn* (*procurar mel*), que foi substituído ao longo do tempo por *kanē*, com seu sentido geral de *procurar*. O exemplo abaixo ilustra essa mudança:

**Antigo:** *Nēn kãra sóg, ēgrĩn vyr.* (“Fui na mata procurar mel.”)

**Atual:** *Vãnh kãra inh m̃yg me kãnēnh vyr.* (“Fui na mata procurar mel.”)

A forma *kanēnh* conta com a presença do sufixo *-nh* indicando o futuro. Outra forma antiga (para a TI Apucarantina) é *kanējé*, que usa o morfema livre *jé* para indicar futuro, morfema este comum na TI Ivaí. Assim, além de diacrônico, o uso de *jé* é também diatópico.

## VARIAÇÃO DIATÓPICA

A variação diatópica é a diferença linguística baseada em localização geográfica. Na língua kanhgág, a palavra *isóg* (eu) tem variantes regionais:

**TI Apucarantina:** *isóg* [i'fɔg] e *sóg* [ʃɔg].

**TI Queimadas:** *ijóg* [i'jɔg] e *só* [ʃɔ].

Essas variantes demonstram diferenças na pronúncia e no uso, refletindo a localização geográfica dos falantes.

## VARIAÇÃO DIASTRÁTICA

A variação diastrática ocorre entre diferentes grupos sociais. Na língua kanhgág, há uma diferença na forma como o verbo *ir* é usado, para mencionar um exemplo:

**Forma dos mais velhos:** *Kagyv ag huri* (“Eles já foram.”)

**Forma dos mais jovens:** *Mũjég ag huri* (“Eles já foram.”)

Assim, a forma verbal preferida tanto pelos anciões quanto pelos

mais jovens é *tĩg*; no que concerne à forma plural, os anciões preferem o uso de *kagyv* e os mais jovens preferem *mũjêg* (Felisbino, 2022, p. 49).

Esses exemplos ilustram como a variação linguística na língua kanhgág reflete tanto mudanças históricas quanto diferenças regionais e sociais.

## VARIAÇÃO DIAMÉSICA

A língua kanhgág apresenta uma disparidade significativa entre a fala cotidiana e a escrita, com a oralidade sendo mais espontânea e aglutinante, enquanto a escrita segue normas mais rígidas. Este estudo busca preencher um pouco da lacuna da pouca pesquisa voltada às variações linguísticas da língua kanhgág. A documentação dessa variação é essencial para preservar e fortalecer a língua, que enfrenta o desafio de manter-se viva dentro e fora das aldeias.

### 6 CONSERVADORISMO X VARIANTE MAIS ATUAL: EXISTE CONSERVADORISMO NA LÍNGUA KANHGÁG?

A língua é considerada formal quando há uso correto das palavras e também da pronúncia, referentes ao uso linguístico conforme as normas gramaticais prescritivas. Assim, entende-se que ela deva ser falada num ambiente escolar, numa entrevista de emprego e quando não há familiaridade com as pessoas com as quais estamos nos comunicando. Na formalidade, a pessoa se policia no ato de comunicação. Neste estudo é importante ressaltar que o conservadorismo é considerado, pelos falantes, como língua formal, e as variantes mais atuais são consideradas como informais.

A informalidade, por sua vez, ocorre quando estamos nos comunicando com as pessoas com quem temos mais intimidade. São as conversas do cotidiano, que são espontâneas e em que não há tanta preocupação em escolher as palavras que se quer falar. A língua informal também é conhecida como coloquial. Essa mesma situação acontece em todas as línguas, inclusive nas línguas indígenas, como o kanhgág, que é o foco da nossa pesquisa.

Vejamos alguns depoimentos de pessoas consideradas conhecedoras da língua kanhgág conservadora e que nortearam as reflexões deste trabalho.

A seguir, identificamos na fala professor de língua kanhgág, Neri Pén Kág Felisbino, do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, preocupação com o conservadorismo da língua kanhgág.

Sỹ hã tũ tỹ to tónh mē, he isóg tĩ mỳn siri, kejēn texto ki mỳn siri. Sỹ nēn ã tỹ vēnhmỹ tá to kãmén mē, to tónh mē, he mũ mỳn siri.<sup>5</sup>

Notamos que o professor tenta não falar de forma errada (*hã tũ tỹ tó*) ou palavra estranha (*vēnhmỹ*) e falar algo errado na frente dos alunos. Entendemos que o professor considera a sala de aula como um ambiente em que é preciso usar a linguagem conservadora e que, em seu pensamento, estão presentes as noções ortográficas de certo e errado.

A fala a seguir é de Franciele Jãrusa Zacarias, professora de língua kanhgág, que também fala dessa questão de conservadorismo dentro da sala de aula e do medo de pronunciar uma palavra considerada incorreta, tendo por base o que ela aprendeu como aluna durante as séries iniciais do primário ao 4º ano. Ela atua na Escola Indígena Goj Kupri, na Aldeia Água Branca.

Ke inh tnhĩ gé jỹ, to inh jykrén kỹ tó tĩ, isỹ kygnēnh mē, he ve inh nĩgtĩ jỹ. Isỹ kygnēnh mē he kỹ inh celular ki vég tĩ génh, ti rá ti.<sup>6</sup>

Neste depoimento, a participante usa a palavra *errar* (*kygnēnh*) para demonstrar sua preocupação com a questão do uso do conservadorismo em sala de aula.

A próxima fala é de uma professora das séries iniciais, no ensino infantil. Lembramos que os alunos kanhgág são alfabetizados primeiramente na língua materna, do Pré até o 2º ano; a partir do 3º ano,

---

<sup>5</sup> Tradução livre: “Eu penso em não falar errado, às vezes, no texto, certamente. Vai que eu falo a palavra errada, falar algo errado sobre, certamente penso isso”.

<sup>6</sup> Tradução livre: “Faço isso, penso sobre, sempre penso em não errar, quando penso que vou errar, consulto no celular a palavra.”

aprende-se o português. Paula Kāsé Felisbino é professora do 2º ano, na educação infantil. Em uma de suas falas, diz:

Sỹ hã tũ tá rán ja nĩnh mē, he sóg tĩ. Ũ vỹ kejẽn *v*, *n* kar *g* tá kankar tĩ mỹn. kỹ sỹ vẽnhmỹ tá rán ja nĩnh mē', he sóg tĩ.<sup>7</sup>

Aqui também a participante se preocupa com os erros (*hã tũ*) ou com palavras estranhas (*vẽnhmỹ*). Com base nesses depoimentos, podemos dizer que em kanhgág há certas situações em que os falantes falam com maior formalidade, dependendo do contexto de fala. Por outro lado, a variante mais atual é caracterizada por ser usada em ambientes menos conservadores entre os falantes, como em um barzinho, em que não há policiamento no falar.

Assim, como a variante mais atual acontece no dia a dia dos kanhgág, estudamos o kanhgág no contexto conservador.

Com esta última entrevista, notamos que o professor se policiava ao responder às perguntas, pois percebe-se que ele que não pronunciou nenhuma variação de uma palavra, com exceção da variação na palavra *mỹn*, cuja forma escrita é *mỹr*. A forma é uma das entradas do dicionário kanhgág feito por Wiesemann; uma vez publicada a palavra, é considerada conservadora, pois está de acordo com a fala dos anciãos daquele tempo. Diante disso, entende-se que o conservador está ligado à fala dos anciãos kanhgág. O significado de *mỹr* é *certamente*.

A língua conservadora está escrita na Bíblia e nos dicionários, mas, além desses suportes, existem também as cartilhas produzidas pelos próprios professores e que muitas vezes não são publicadas; estas não fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, bem como publicações que apresentam erros de digitação, o que leva os professores a preferir produzir seus próprios materiais pedagógicos.

Nas falas cotidianas, por outro lado, em que histórias são contadas pelos demais participantes deste trabalho, quando relatam histórias vividas ou transmitidas de geração em geração, não há a mesma formalidade. Quando se trata de contar história, a pessoa se esquece de

---

<sup>7</sup> Tradução livre: “Eu penso, talvez posso escrever errado. Outra (palavra) termina com *v*, *n* e *g* certamente. Então, penso será que talvez escrevi a grafia errada?”

que está sendo gravada, deixando fluir a conversa, esquecendo, assim, a noção do tempo e tornando a gravação bastante longa. Não somente o gênero textual influencia, como também o ambiente ajuda, pois as gravações foram feitas em ambiente considerado informal para o participante. Nota-se, com essas conversas entre os professores, que eles próprios estabelecem o controle dentro e fora da sala de aula, nas conversas do cotidiano, pois não há mais que se preocupar com o conservador quando se está fora dela.

Assim sendo, damos início às nossas descrições e análises, apresentando algumas contrações que ocorrem na língua kanhgág.

A oração a seguir é extraída de uma publicação feita no *Facebook* e um dos comentários feitos nessa publicação mostra certamente o que foi explicado anteriormente.

1a) “*Ky tó ã ãn jãnkã fi saven ky nũrũm nĩ jãn ã to rãnh nhu*”.

Neste excerto, como curiosidade, destacamos a falta acentos em algumas vogais nasais; isso acontece, pois não havia ainda um teclado para dispositivos móveis que contemplasse a acentuação da maioria das nasais em kanhgág, em 2021, quando das entrevistas. Assim, a palavra *ky* deveria ser grafada como *kỹ* (então). Reescrevendo a oração informal (1a), agora com acentos (em negrito) e na forma considerada “padrão” (negrito e sublinhado), temos a seguinte oração formal (1b):

1b) *Kỹ **tóg** ã ãn jãnkã ki saven **kỹ nũrmnĩ jãvo ti** ã to rãnh **mũ*** (formal)

“Então, você chaveia a porta da sua casa e dorme, senão ele vai entrar atrás de você.”

Note-se que os kanhgág pronunciam *nhũ* [ˈɲũ] quando a palavra antecedente (um verbo) termina com “-nh” [ɲ], ou seja, a consoante nasal [m] de *mũ* é assimilada pela coda da palavra anterior, no caso [ɲ]. A palavra *rã* significa *entrar*, com a inserção do sufixo *nh*, passa a significar uma ação ainda não concluída, com sentido de futuro. Essa estrutura já era pronunciada pelos sábios, pois a língua kanhgág foi baseada na fala dos mais velhos, que conservam as falas dos seus antepassados.

Trazemos outros exemplos apresentando a fala de uma pessoa sábia da comunidade, que também pronuncia *nhũ* em uma das conversas gravadas dos participantes deste trabalho.

2) *Ũ tỹ tỹ kenh ke mũ fi nĩnh nhũ rỹ*

<i>Ũ</i>	<i>tỹ</i>	<i>tỹ kenh</i>	<i>ke</i>	<i>mũ</i>	<i>fi</i>	<b><i>nĩnh</i></b>	<b><i>nhũ</i></b>	<i>rỹ</i>
quem	IND.EX	IND.TÓP.FUT	fazer	IND.A	3SG.F	sentar.FUT	ASP	

<i>Jagvarnỹ</i>	<i>fi</i>	<i>tỹ</i>	<i>ke</i>	<i>tĩ</i>	<i>rỹ.</i>
Jagvarnỹ	3SG.F	IND.TÓP	fazer	ASP.HABIT	CIR

“Quem tem que fazer é uma pessoa. Quem faz é a Javarnỹ.”

Esses exemplos apontam para a existência de *nhũ* na fala dos mais sábios e continua até hoje.

Durante a sua fala, a participante conta como era o ritual fúnebre da comunidade, antigamente. Então, durante as gravações, ela falava de uma *kujá*<sup>8</sup>; naquele tempo, ela era a pessoa mais velha que pintava com as marcas dos kanhgág. Na gravação ela estava explicando sobre a mulher que os pintava com suas devidas marcas, *kamẽ* e *rá kutu*.

Lembramos que os kanhgág são cosmologicamente divididos em metades: uma se chama *kamẽ* (que apresenta pintura facial com dois riscos) e a outra se chama *rá kutu* (que apresente pintura facial com três círculos). No caso, quem pintava as pessoas era Jagvarnỹ nos rituais fúnebres.

Para ficar mais claro, exemplificamos esses tipos de construções.

3) *Ã mré ěg mũnh nhũ.*

<i>Ã</i>	<i>mré</i>	<i>ěg</i>	<i>mũnh</i>	<i>nhũ.</i>
----------	------------	-----------	-------------	-------------

2SG	com	1PL	ir.FUT	ASP
-----	-----	-----	--------	-----

“Nós vamos com você.”

<sup>8</sup> Equivalente ao pajé da cultura guarani.

- 4) *Kỹ ěg tỹ genh nhũ ra*  
Kỹ ěg tỹ genh nhũ ra.  
então 1PL IND.TÓP fazer.FUT ASP IMP  
“Então vamos fazer assim”

A fala da participante a seguir é parte de uma transcrição de uma entrevista feita durante a pesquisa de campo:

- 5) *Ā hẽ tá kanhgág vĩ rá ti ki kanhrãn’?*  
Ā hẽ tá kanhgág vĩ rá ti ki kanhrãn’?  
2SG onde kanhgág língua escrever 3SG.M aprender  
“Onde você aprendeu a escrever na língua kaingang?”
- 6a) *Apucararinha tá isóg vẽhrãnrãn e gé mỹn,*  
Apucararinha em 1SG estudar também certamente
- 6b) *kỹ sóg ki kanhró nĩgtĩg*  
então 1SG saber HAB.sentado também
- 6c) *Tivo Nẽko tóg nĩm e gé mỹn.*  
Tio Manoel MS dar também certamente
- 6d) *Kara isóg Nira fi mré vẽnhrãn e gé mỹn,*  
depois 1SG Jandira F com estudar também certamente
- 6e) *kỹ isóg si tugrĩn ki kanhrógró nĩgtĩ gé.*  
então 1SG certamente por causa de saber.PL HAB.sentado também

“Estudei no Apucararinha também, então eu sei por causa disso também. O tio Nẽko (Manoel) dava aula também, depois eu estudei com a Nira (Jandira) também, é verdade. Então eu sei por causa disso.”

Em 6a, 6c e 6d, encontramos a palavra *mỹn* finalizando as orações, com o sentido de *certamente*. Consideramos essa forma como variação informal de *mỹr*, pois este está no dicionário de Wiesemann (2011) e aquele está sendo usado na fala informal. Corrobora a ideia o fato de os mais velhos ainda falarem *mỹr*, enquanto os mais jovens pronunciam *mỹn*.

Se o kanhgág formal está escrito no dicionário (uma referência da escrita da língua kanhgág) criada pela linguista alemã, a palavra *mÿn*, pronunciada atualmente, é uma variação, diferente da dos falantes da década de 1960, considerados antepassados pela atual geração. Assim, a ortografia considerada formal é a que está no dicionário e que, por consequência, é ensinada em sala de aula. *Mÿr* indica opinião e é traduzida como verdade, é certo. Podemos exemplificar com uma oração extraída do dicionário bilíngue feito por Wiesemann:

7) *Kófa tóg nĭgtĭ*                      *mÿr*  
 velho MS HAB.SENTADO      certamente  
 "Existia um velho, é verdade"

(Wiesemann, 2011, p. 63).

Voltando à oração 6b, temos *kÿ sóg ki kanhró nĭgtĭg*. A palavra em destaque, *nĭgtĭg*, é a contração de *nĭgtĭ* + *gé*. Na fala espontânea, a pronúncia da participante é realizada de maneira que a vogal [ɛ] sofre apócope devido à contração. essa ocorrência é comum na fala cotidiana dos kanhgág da T.I. Apucarânia. Em 6e, a contração não acontece; vejamos novamente: *kÿ isóg si tigrĭn ki kanhrógró nĭgtĭ gé*. Isso nos leva a pensar em duas hipóteses: a) que a contração e a não contração são variações livres; b) que a participante, espontaneamente, fez a contração em 6b, porém se policiou em 6e, usando a variante formal da língua.

Ainda em 6e, deparamo-nos com a palavra *si* ['jĭ]. Na língua escrita, a forma de *si* é *sir* ['jĭr], que é também pronunciada por alguns na forma *siri* ['jĭr<sup>i</sup>], com a reduplicação da vogal final e mantendo a tônica na primeira vogal<sup>9</sup>; consideramos *sir* a forma conservadora, então em *si* ocorre apócope do tepe. O significado de *sir* é *certamente*. A forma *sir* foi ensinada aos professores de língua kanhgág, para que eles pudessem ensinar em sala de aula aos alunos indígenas.

Detendo-nos um pouco mais sobre a reduplicação, ela acontece com a vogal final da palavra, quando diante de “r” [r/ɾ], “j” [j], “v”

<sup>9</sup> A língua kaingang é oxítônica, porém, em casos de reduplicação, há a manutenção da vogal tônica, fazendo a palavra soar paroxítônica.

[w/v], principalmente. Com base nesse fato da língua, podemos considerar que acontece com vogais que estão diante das aproximantes [ɹ], [j] e [v], e que [r] e [w] são variações de [ɹ] e de [v], respectivamente.

Continuando em 6e, temos o verbo *kanhró* (saber), cuja forma plural é *kanhrugró*, ambas formais; a participante, porém, pronunciou *kanhrógró*, considerada, então, a forma informal no kanhgág da T.I. Apucaraninha, em analogia ao modelo de muitos verbos que fazem uma reduplicação parcial quando estão no plural, a exemplo de *var/vanvar* (singular/plural).

Continuando a análise da fala desta participante, notamos também outras variações na pronúncia. Destacamos os fenômenos considerados variação para facilitar a localização do que é o foco deste trabalho; assim, as análises foram somente feitas com relação a essas variações, a fim de mostrar as diferenças entre a forma conservadora e a mais atual.

8) [...] *hara isóg kejēn tag mĩ kãtĩ mũ gé m̃n, Água Branca mĩ, Goj Kupri mĩ, k̃y sóg siri vēnh rãnhràj tag ti vég gũg, s̃y g̃r ag m̃y aula nĩm e mũ tag ti.*

“[...] mas um dia vim para cá, para Água Branca, para Goj Kupri, então certamente vi esse trabalho de dar aula para as crianças isso.”

A palavra em destaque, na oração “*k̃y sóg siri vēnhràj tag ti vég gũg*”, é variação de *mũ + gé*. A apócope de [ɛ] aqui se deu como em 6b; o outro fenômeno, porém, ainda não havia aparecido, mas é comum em kanhgág. Trata-se de dois processos de mudança fonológica (a) a assimilação que a consoante nasal de *mũ* sofre pela coda da palavra anterior, ou seja, a velar [g] de *vég* assimila a consoante nasal [m] de *mũ* e (b) pode ter havido (b.1) uma assimilação por contiguidade (a nasalidade da vogal [ũ] e a oclusiva velar [g] no onset da forma *gũg* criam um ambiente sonoro favorável para a assimilação, levando ao surgimento da nasal velar [ŋ], reforçado pela (b.2) influência da coda da palavra anterior *vég* (em que a oclusiva velar cria um contexto que favorece a nasalização na coda da forma *gũg*, levando ao aparecimento

de [ŋ] como forma de manter a coesão entre os sons, tornando a sequência de sons mais homogeneizada, promovendo a fluidez na articulação das palavras, o que resulta em *vég gũg* ['vɛg'gũŋ].

Outros exemplos do fenômeno já estiveram presentes nas orações:

1a) *rãnh nhũ*, 2) *nĩnh nhũ*, 3) *mũnh nhũ* e 4) *genh nhũ*, sem a ocorrência de [ŋ] na coda, por não haver motivação fonológica para isso.

Temos ainda outros exemplos da mesma participante. Destacamos nas orações.

9) *Kejẽn isóg dicionário ki ã vég tĩg.*

“Às vezes procuro no dicionário”

Nesse exemplo, a contração é de *tĩ + gé*. A palavra *tĩ* indica aspecto e tem valor de habitualidade, sendo traduzida como *sempre*; *gé*, como já dito, significa *também*.

10) *Kỹ fag tỹ dicionário ki kri rãn jã ãnẽ tóg ki krov tóg kĩg.*

“Então, aquele que elas escreveram no dicionário também estava certo.”

A palavra *kĩg* é a contração de *ke gé*, que significa *também*. Mais uma vez a vogal média baixa anterior [ɛ] do fim da expressão sofre apócope e a vogal média alta anterior [e] do início da expressão sofre alçamento e nasalização, sendo pronunciada [ĩ].

Durante a gravação da conversa, a mesma participante proferiu a seguinte oração, que nos chamou atenção:

11a) *Kỹ ag hỹnỹ to curso han gé vẽ nhã'*

“Talvez eles faziam curso sobre [língua kanhgág]”

Note-se que em 11a, na fala dos kanhgág, a vogal final diante de [n], por vezes, também se reduplica, como acontece na palavra em destaque *hỹnỹ*, cuja forma padrão é *hỹn*, significando *de certo, provavelmente*.

O termo *nhã'* é a variante informal de *inhhã*, cuja tradução em Wiemann (2011) é *somente tal pessoa, não as outras*. Nessa oração, *nhã'* (ou *inhhã*) quer dizer que, na visão da participante, os antigos professores faziam curso de língua kanhgág, mas que hoje não fazem mais.

Vemos que na fala espontânea de *inhhã* (*inh* + *hã*), que se pronuncia [idɲ 'hã], houve aférese de [id] na primeira palavra, aférese da glotal [h] e paragoge da glotal [ʔ], visto que a pronúncia de *nhã'* é [ɲãʔ]. Notamos que a aférese da glotal [h] sempre acontece na fala informal do kanhgág.

A oração a seguir é a continuação da oração anterior já analisada. Vejamos:

11b) *Kỹ ag si ěg kanhrãn ke mam,*

“Escuta, então eles é que nos ensinaram certamente”

Observa-se que a palavra em destaque, *si*, sempre acontece na fala dos kanhgág (como exemplificado em 9b e 6e); a palavra *mam*, por sua vez, é variação de *hamẽ*, cuja tradução é o conativo escuta. No lugar de [h] é pronunciado [m] e houve apócope do [ɛ̃]. A palavra *hamẽ* [ha'bmẽ] é profícuca em variantes informais, que podem ser *ham* [ha'b], *mam* [ma'b], *nam* [na'b] e *gam* [ɲam] presenciadas em algumas situações de fala do cotidiano. Em *mam* e *nam*, as consoantes nasais iniciais estão diante de vogal oral, o que, notamos, só tem acontecido nas contrações das falas informais, provavelmente por influência da língua portuguesa, visto que consoantes nasais, em kanhgág, só são seguidas ou antecedidas por vogais nasais. Essa hipótese precisa, ainda, ser mais bem estudada.

A análise a seguir apresenta o mesmo exemplo para mostrarmos essa variação que ocorre na fala da participante e também nas falas dos demais kanhgág.

12a) *kỹ ěg si ag hã tigrĩn kanhró nỹti e mam.*

12b) *Kỹ ěg sir ag hã tigrĩn kanhró nỹti he mũ hamẽ.*

“Escuta, então é somente por eles que sabemos (a escrita)”

Em 12a, temos a fala informal da participante, cuja versão conservadora está em 12b. Observa-se, que na fala mais atual houve a contração de *mũ* e *hamẽ*, formando *mam*. Como *mam* já apareceu para nós como variação de *hamẽ*, então podemos inferir que *mũ* simplesmente não foi pronunciado ou que, então, a contração de *mũ* e *hamẽ* é homófona e homógrafa em relação à variação *mam*, de *hamẽ*. Em

uma das conversas cotidianas também nos deparamos com outra variação de *hamẽ*; trata-se *gam* [ŋam]. “*He tóg, gam.*”

12c) *He tóg gam.*

“Ele disse”

Podemos dizer que a glotal de *hamẽ* foi assimilada pela velar de *tóg*; a “curiosidade”, mais uma vez, é que a velar é pronunciada como nasal, o que só ocorreria diante de vogais nasais, mas tem acontecido, nessas contrações da fala informal, com vogais orais também, recorrentemente. É assim mais um dado para comprovar uma hipótese, surgida nesta pesquisa, de que o português tem parte da influência na pronúncia dessas variações, ao menos, nos segmentos silábicos considerados incomuns.

Mais exemplos de contrações, características da linguagem mais atual, vêm a seguir. O próximo, especificamente, apresenta um som que não faz parte do sistema fonológico do kanhgág, que é a africada alveopalatal desvozeada [tʃ]. A palavra pronunciada, se for escrita, faz parecer, ao alfabetizado kanhgág, que se trata de uma outra língua. Estamos falando da palavra *tīg* [tĩŋ], que em certas ocasiões (respostas dadas por bilíngues com bastante contato com falantes do português) é pronunciada [tʃĩg], cuja grafia seria *tnhĩg*, ou seja, com encontro consonantal “tnh” inexistente em outra palavra no kanhgág (Felisbino, 2018). Outro exemplo é da palavra *nỹ* [nã], que significa deitar (-se) e que é pronunciada [nã], na T.I. Apucarantina, na fala padrão, mas também *nha* [ɲa], considerada não padrão.

13) P: K1, ā mỹ Ynae fi ãn ra **tīg** kem?

K1: Ā **tīg**? kỹnh **tnhĩg**.

P: Hỹ?

K1: Ā **tīg** kỹnh **tnhĩg** gũ henh nhiem.

13a) P: K1, ā mỹ Ynae fi ãn ra **tīg** kem?

K1, 2SG PERG Ynae '3SG.F casa para ir ASP

“K1, você vai para a casa da Ynae?”

13b) K1: *Ã tĩg? kĩnh tnhĩg.*

*kĩ + inh*

2SG ir então 1SG ir

“Você **vai?** então eu **vou**”

13c) P: *Hĩ?*

“o quê?”

13d) K1: *Ã tĩg kĩnh tnhĩg gũ henh nhiem*  
 2SG ir então.1SG ir ASP dizer.1S ASP.ASP

“Você **vai?** então eu **vou**, estou falando”

(Felisbino, 2018, p. 26).

Nota-se que há muitas contrações da língua kanhgág informal neste exemplo, quais sejam: *kem*, *kĩnh*, *tnhĩg*, *gũ*, *henh* e *nhiem*. Expliquemos uma a uma:

*kem* = *ke* + *mũ* (FUT ASP.fazendo)

*kĩnh* = *kĩ* + *inh* (então eu)

*tnhĩg* = variação de *tĩg* (ir) em respostas de pessoas com muito contato com falantes do português

*gũ* = variação de *mũ* (ASP), quando segue palavras terminadas com -g.

*henh* = *he* + *inh* (dizer eu)

*nhiem* = *he* + *inh* + *ne* + *mũ* (dizer + eu + ms.originador + asp.fazendo/narrativo)

Outro exemplo que podemos confrontar entre a linguagem conservadora e a linguagem mais atual está na oração 14, que segue:

14a) *Nĩ ã mĩ mã.*

2SG para pegar

14b) *Nha mĩ mã.*

2SG para pegar

“Deixa eu pegar para você.”

Em 14a, temos a oração escrita na língua conservadora; em 14b, temos a variante mais atual. A contração que houve entre *nĩ* e *ã* envolve a palatalização da consoante nasal de *nĩ* e a desnasalização de *ã*,

levando a uma sequência sonora que só existe nas contrações que o falante realiza, qual seja, a junção de uma consoante nasal e uma vogal oral, visto que consoantes nasais sempre têm vogal nasal em contato, como já dito.

Essa linguagem é usada no dia a dia durante a comunicação entre amigos e familiares, tanto oralmente como também nas mensagens de textos pela internet, meio que atualmente tem sido usado, em larga escala, para comunicação, principalmente via redes sociais.

Isso acontece muito na fala espontânea da língua kanhgág quando são pronunciadas em um contexto do cotidiano, nas conversas e sem monitorar a fala durante a conversa. Trata-se da escrita da oralidade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou *insights* importantes sobre a língua kanhgág conservadora e suas variações, tanto na fala quanto na escrita. A análise das entrevistas e das percepções dos professores oferece uma visão detalhada sobre a evolução da língua e o papel da escrita formal e informal.

**Língua Conservadora e Lexical:** Wiesemann é amplamente reconhecida como uma fonte significativa para a língua conservadora, especialmente no que tange ao vocabulário e à escrita. No entanto, observou-se que, embora a fala mais atual esteja sofrendo mudanças, a escrita formal ainda mantém um padrão relativamente estável, exceto nas formas mais informais utilizadas nas redes sociais.

**Mudanças na Língua:** As mudanças na língua kanhgág são evidentes na fala cotidiana, especialmente com as contrações de palavras e o uso de léxico mais moderno. Contudo, essas mudanças não foram amplamente refletidas na escrita formal, que ainda é bastante conservadora, seguindo a ortografia estabelecida e revisada conforme os padrões mais tradicionais.

**Percepção dos Professores:** Os professores entrevistados, especialmente aqueles que atuam atualmente, ensinam a língua kanhgág do modo como aprenderam com os primeiros educadores, como Manoel Norég Mág Felisbino, Jorge Rĩr Nã de Almeida, Jandira Grisãnh Felisbino, Isaias Kagre Felisbino e Pedro Kagre Kág de Almeida. Esses

professores são vistos como guardiões da língua conservadora, mantendo a tradição e a formalidade no ambiente escolar.

**O Papel da Bíblia:** O professor Manoel Norég Mág Felisbino destacou a importância da Bíblia na escrita da língua kanhgág, mencionando que ela foi uma das primeiras fontes de uma escrita formal e conservadora. A Bíblia tem sido uma referência importante e continua a ser um recurso significativo para a gramática e a ortografia da língua.

**Formalidade x Informalidade:** É evidente que existe uma distinção entre a variante formal e informal da língua kanhgág. A variante conservadora é associada à fala formal e à escrita padrão, enquanto a fala informal incorpora o léxico mais atual e contrações comuns no uso cotidiano. Os professores se esforçam para manter a formalidade na sala de aula, mesmo quando a fala cotidiana pode ser mais informal.

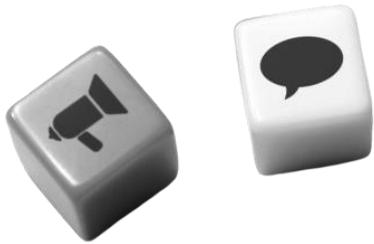
**Revisões e Futuro da Língua:** A escrita do kanhgág na TI Apucarantina segue o padrão estabelecido pela Bíblia e está passando por revisões para assegurar sua precisão gramatical. A expectativa é que, ao final da terceira revisão da Bíblia, a escrita da língua kanhgág seja considerada gramaticalmente correta e adequada para usos formais e educacionais.

Essas conclusões destacam a complexidade da língua kanhgág e o equilíbrio entre manter a tradição e adaptar-se às mudanças. A continuidade do trabalho de revisão e o compromisso dos educadores com a forma conservadora da língua são fundamentais para preservar e transmitir o conhecimento linguístico para as futuras gerações. No entanto, é igualmente importante considerar a variante mais atual, que reflete as influências contemporâneas e as transformações no uso da língua, especialmente nas interações cotidianas e em meios digitais. A preservação da língua envolve tanto a proteção de suas raízes quanto o reconhecimento de suas mudanças e adaptações ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination: Four Essays.** Austin: University of Texas Press, 1981.
- COSERIU, Eugène. **Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico.** Madrid: Gredos, 1973.

- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Pensar o Proto-Jê Meridional e revisitar o Proto-Jê, numa abordagem pragueana**. Relatório Acadêmico. (Estágio Pós-Doutoral em Linguística Histórica). Universidade de Brasília, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**. v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.unisi.nos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- FELISBINO, Damaris Kanĩnsãnh. **Formalidade x Informalidade na língua kaingang**: reflexões a respeito da variação diamésica na T. I. Apucarantina. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- FELISBINO, Damaris Kanĩnsãnh. **Variação diastrática na língua Kaingang**: o verbo *ir*. 2018. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- FERRO, Isabella; COSTA, Luana; SILVEIRA, Marcelo. O estado da arte no estudo dos verbos em Kaingang. **Polifonia**, Cuiabá-MT, vol.27, n.48, p.102-121, 2020
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- WIESEMANN, Ursula Gojtėj. **Dicionário Kaingang - Português | Português - Kaingang**. 2. ed. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2011.
- WIESEMANN, Ursula. Os dialetos da língua kaingáng e o xokléng. **Arquivos de Anatomia e Antropologia**, v. 3, p. 198-2017, 1978.



# Uma aproximação ao vocabulário do açaí marajoara em Libras

Fabício Martins Balieiro  
Otávio Goes de Andrade

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi criada com o objetivo de facilitar a comunicação entre os surdos e entre surdos e ouvintes para que a comunidade surda pudesse ser incluída na sociedade. Evidentemente, ainda é necessário que a Libras seja mais conhecida e utilizada, em todos os ambientes, para que o surdo possa ser atendido em todas as suas necessidades, como, por exemplo, na escola, nos órgãos públicos, assim como para viver em sua própria comunidade, como é o caso do qual nos ocupamos em Balieiro (2024) e, por via de consequência, neste capítulo.

O açaí é um item fundamental na dieta da população paraense e uma importante fonte de recursos econômicos para as populações ribeirinhas. Nesse rico contexto cultural do norte do Brasil, o acesso a um vocabulário do açaí em Libras consubstancia-se como um avanço fundamental para a população surda que vive nessa região, fato que demonstra, de maneira inequívoca, o impacto social dos resultados de

---

<sup>1</sup> O conteúdo deste escrito está baseado na dissertação de mestrado intitulada “Proposta lexicográfica para um vocabulário do açaí em Libras” (Balieiro, 2024), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Área de Concentração de “Linguagem e Significação”, no contexto teórico-metodológico da Linha de Pesquisa de “Descrição e Análise Linguísticas” (Linha 1), trabalho este que pode ser consultado em: <http://repositorio.uel.br/handle/123456789/178>.

pesquisas em Estudos da Linguagem como a que relatamos no presente escrito.

## SOBRE CONSTRUÇÃO DOS VERBETES

A proposta dos sinais propostos em Libras que se verão mais adiante levou em consideração o fato de que um item lexical nesse idioma se constrói a partir de 5 parâmetros. Nesse sentido, a Fonética e a Fonologia são relevantes, pois estudam as unidades mínimas que formam os sinais e que, isoladamente, não apresentam nenhum significado (Quadros; Karnopp, 2004, 21). Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 31), essas duas áreas se relacionam, já que possuem o mesmo objeto de estudo, porém, sob pontos de vista diferentes. Quadros e Karnopp (2004, p.44) propõem a decomposição dos sinais dessa língua em três parâmetros: a *configuração de mão* (CM), a *locação da mão* (L) e o *movimento da mão* (M). Deste modo, consideram esses parâmetros como unidades mínimas de formação dos sinais, tais como os fonemas nas línguas orais.

A partir dos trabalhos desenvolvidos por Stokoe, outros parâmetros foram adicionados à fonologia das Línguas de Sinais: a *orientação da mão* (Or) e as *expressões não-manuais* (ENM), hoje chamadas de expressões Corporais/ Faciais (Quadros; Karnopp, 2004, p.70).

Portanto, para a melhor compreensão da realização dos sinais propostos, apresentamos as abreviações utilizadas nos verbetes e seus devidos significados:

- CM – Configurações de Mãos: A forma em que a mão ou as mãos assumem para a realização do sinal;
- PA – Ponto de Articulação (Antes chamada de “L” Locação): É o lugar do espaço ou do corpo em que o sinal será realizado;
- M – Movimento: É o deslocar do braço durante a realização de um sinal;
- O – Orientação: É a direção da palma da mão durante a realização de um sinal;
- E.F/C – Expressão Corporal ou Facial: É a forma que o rosto expressa ou o corpo expressa determinada ação ou emoção.

Diante do exposto, apresentamos a seguir o vocabulário do açaí marajoara em Libras, estruturado em verbetes para cada um dos 14 sinais que o compõem, com base nos 5 parâmetros antes descritos.

## VOCABULÁRIO DO AÇAÍ MARAJOARA EM LIBRAS

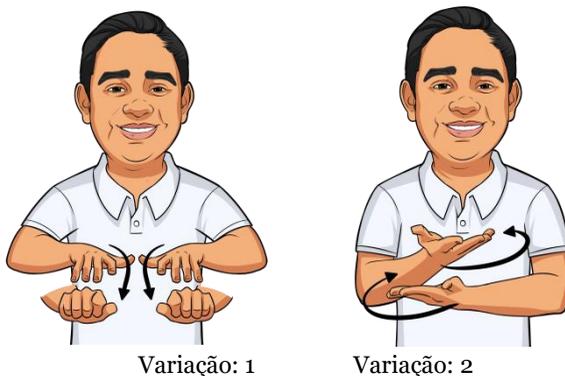
### 1 SINAL DE AÇAÍ.

**Açaí** – Fruto em formato de pequenas esferas de coloração arroxeada ou esverdeada, do qual, após ser colocado em água morna, pode ser extraída a sua polpa para ser consumida de diversas formas.

**Varição 1** - O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – sorrir.

**Varição 2** - O segundo sinal apresentado segue os seguintes parâmetros: C.M – Ambas as mãos iniciando com dedos separados, curvados e culminando com a letra “A” do alfabeto manual, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – retilíneo para frente, O – Palmas das mãos para baixo (Classificador - Amassar o açaí com as mãos) e E. F/C – sorrir.

Figura 1 – Variações do sinal do Açai.<sup>2</sup>



Fonte: Balieiro (2024, p. 97).

## 2 SINAL DE AÇAIZAL

**Açaizal** – Plantação de árvores de açai.

O Sinal apresentado na figura abaixo é realizado da seguinte forma: C.M (mão dominante) – dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Retilíneo para o lado, O – Palmas das mãos para frente e para trás e E. F/C – Soprar e franzir a sobrancelha.

---

<sup>2</sup> Para assistir os vídeos. Aponte a camera para os qr-codes

Figura 2 - Sinal de açaizal.



Fonte: Balieiro (2024, p. 98).

### 3 SINAL DE AÇAÍ AZEDO

**Açaí Azedo** – Açaí que está entrando em estado de fermentação.

O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente ao Açaí, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – sorrir. O segundo sinal apresentado na figura seguinte é referente à palavra “Azedo”, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – dedo indicador esticado, P.A – Bochecha, M – Girar o dedo, O – Inicialmente, palma da mão para frente e finalizando com palma da mão para dentro e E. F/C – franzir as sobrancelha e comprimir os lábios.

Figura 3 - Sinal de açaí azedo



Figura 1



Figura 2



Fonte: Balieiro (2024, p. 99).

#### 4 SINAL DE AÇAÍ BRANCO.

**Açaí Branco** – Polpa de açaí de coloração esverdeada.

O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente ao Açaí, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – Sorrir. A segunda figura faz alusão à palavra “Branco” e é sinalizado da seguinte forma: C.M (mão dominante na letra “V” e mão de apoio em “S” do alfabeto manual), P.A - Espaço Neutro a frente do corpo, M – Retilíneo

para frente a para trás, O - Palmas das mãos para baixo ( riscando a lama dos dedos das mãos dominante, no dorso da mão de apoio ) e E. F/C – Sorrir.

Figura 4 - Sinal de açaí branco



Figura 1



Figura 2



Fonte: Balieiro (2024, p. 100).

## 5 SINAL DE AÇAÍ FINO

**Açaí Fino** – Suco de açaí.

Esse sinal é composto por três expressões, “açaí, água e fino’, O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente ao Açaí, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M –

Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – Sorrir. A segunda figura apresenta o sinal referente à palavra “água” e é sinalizado da seguinte maneira: C.M - Mão dominante na letra “L”, do alfabeto manual, P.A - Espaço Neutro a frente do queixo, M – retilíneo, bidirecional (apenas do dedo indicador”, O - Palma da mão para o lado oposto a mão dominante (tocar a ponta do dedo polegar no queixo) e E. F/C – franzir a testa . E a terceira e ultima figura, representar a palavra “fino”, sendo assim, sinalizada da seguinte maneira: C.M – Ambas as mãos com dedos unidos, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – semicircular para os lados, O – Palma da mãos para cima (riscar os dedos indicadores nos demais dedos e depois abrir as mãos) e E. F/C – franzir a testa e comprimir os lábios).

Figura 5 - Sinal de açai fino



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Fonte: Balieiro (2024, p. 101).

## 6 SINAL DE AÇAÍ GROSSO

### **Açaí Grosso** – Polpa de açaí.

O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente ao Açaí, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – sorrir. A figura seguinte faz alusão à palavra “Grosso”, sendo sinalizada da seguinte forma: C.M – Mão dominante na letra “S”, do alfabeto manual, P.A – Lado do queixo, M – retilíneo, O – Palma da mão para dentro (tocando duas vezes ao lado do queixo) e E. F/C – franzir a sobrancelha e inflar a bochecha.

Figura 6 - Sinal de açaí grosso

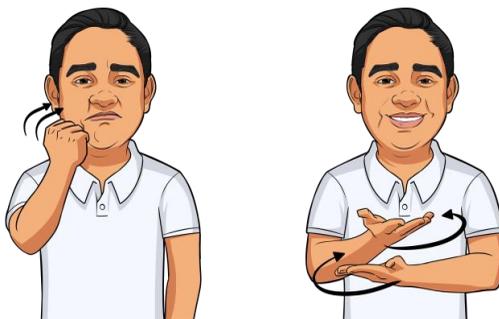


Figura 1

Figura 2



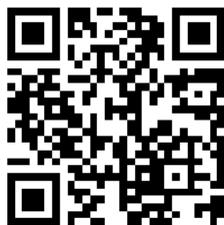
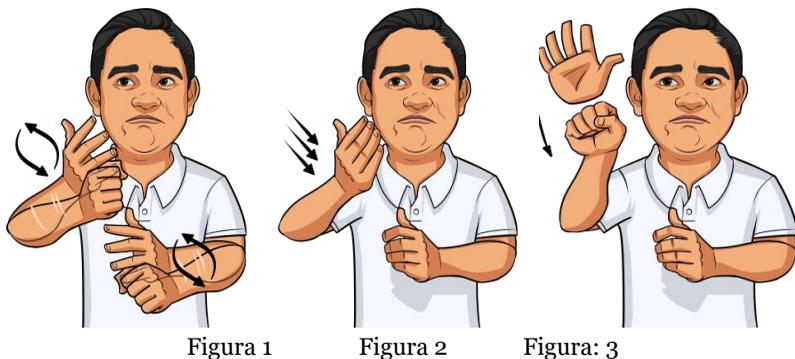
Fonte: Balieiro (2024, p. 102).

## 7 SINAL DE APANHAR AÇAÍ / TIRAR AÇAÍ

**Apanhar Açaí** – Subir na árvore de açaí para retirar os cachos que possuem os caroços.

O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente a “Subir, Cortar, Puxar”, sendo esses considerados como classificadores. Nesse momento iremos descrever cada um deles. O primeiro, subir, é constituído da seguinte forma; C.M - Inicialmente, ambas as mãos estarão com dedos separados e curvados (com a letra “c” do alfabeto manual) e concluindo com a mão na letra “S” do alfabeto manual, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – semicircular para cima (simular subir em uma árvore), O – Palma com palma e E. F/C – fazer força. A segunda, Cortar, é constituído da seguinte forma; C.M – Mão dominante com dedos esticados e unidos, mão de apoio em “C” – do alfabeto manual (a mão de apoio estará simulando segurar na árvore) P.A – Espaço neutro a frente do corpo, M – retilíneo para frente (simular cortar o cacho de açaí), O – Palma da mão para o lado esquerdo e E.F/C - franzir a sobrancelha. E a terceira e última figura representa a palavra “PUXAR”, sendo realizada da seguinte forma: C.M - Inicialmente, mão dominante com dedos esticados e separado e concluindo com a mão na letra “S” do alfabeto manual, P.A – Espaço neutro na altura da cabeça e no lado dela., M – retilíneo para baixo (simular puxar algo), O – Palma da mão para a frente e E. F/C – fazer força. A mão de apoio estará com a C.M em “C”, letra do alfabeto manual, P.A – Espaço neutro a frente do corpo, M – não há movimento, O – palma da mão o lado da mão dominante (simular segurar a árvore de açaí).

Figura 7 - Sinal de apanhar açaí



Fonte: Balieiro (2024, p. 104).

## 8 SINAL DE BATEDEIRA DE AÇAÍ

**Batedeira de Açaí** – Máquina utilizada para a extração da polpa do açaí. Essa expressão também é usada para o lugar onde se vende a polpa do fruto.

Esse sinal é composto por cinco expressões, “lugar, vender, açaí, bandeira, vermelha”. O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente a “lugar”, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com apenas os dedos polegar e indicador curvados (formando a letra “c” com os dedos citados), P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Retilíneo para baixo, O – Palmas com palma e E. F/C – Neutra. O segundo sinal apresentado na figura 2, faz referência a palavra ao verbo “vender”, sendo realizado da seguinte maneira: C.M – Inicialmente as pontas os dedos polegares, de ambas as mãos, estarão

tocando as pontas dos dedos médios, e para finalizar os dedos médios se desprenderão dos dedos polegares e se juntaram com os demais dedos que estão esticados. P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Retilíneo para frente (apenas dos dedos médios”, O – Palmas com palma e E. F/C – Neutra. O terceiro sinal representa a palavra “açai” e é constituído dos seguintes parâmetros: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – sorrir. O quarto sinal representa a palavra “bandeira” e é constituído da forma seguinte: C.M – mão dominante, dedos separados e unidos, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – sinuoso (Classificador: o vento balançando a bandeira) O – Palma da mão para o lado oposto da mão (na figura, a mão dominante é a direita, sendo assim, a palma da mão esta para o lado esquerdo) E. F/C – Neutra. A mão de apoio assume os seguintes parâmetros: C.M – Dedos esticados e unidos, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Não há movimento, O – Palma da mão para baixo (tocar o cotovelo da mão dominante no dorso da mão de apoio” O quinto e último sinal representa a palavra “vermelho” e é constituído dos seguinte parâmetros: C.M Inicialmente, a mão dominante estará com o dedo indicador esticado, culminando com o dedo curvado em formato da letra “x” do alfabeto manual, P.A – A frente dos lábios, M – Circular, retilíneo para baixo, O – Palmas das mãos para dentro e E. F/C – sorrir.

Figura 8 - Sinal de bateadeira de Açai



Figura 1



Figura 2



Figura: 3



Figura 4



Figura 5



Fonte: Balieiro (2024, p. 106).

## 9 SINAL DE CHURAMBA

**Churamba** – Suco de açaí de consistência parecida com a de uma água saborizada.

Esse sinal é composto por duas expressões, “água e açaí”. O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente a “água”, sendo esse realizado da seguinte forma: A primeira figura apresenta o sinal referente à palavra “água” e é sinalizado da seguinte maneira: C.M - Mão dominante na letra “L”, do alfabeto manual, P.A - Espaço Neutro a frente do queixo, M – retilíneo, bidirecional (apenas do dedo indicador”, O - Palma da mão para o lado oposto a mão dominante ( tocar a ponta do dedo polegar no queixo ) e E. F/C – franzir a testa. A segunda figura apresentada na figura abaixo é referente ao Açaí, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – Sorrir.

Figura 9 - Sinal de churamba



Figura 1



Figura 2



Fonte: Balieiro (2024, p. 107).

## 10 SINAL DE DEBULHAR AÇAÍ

**Debulhar Açaí** – Retirar os caroços do cacho do açaí.

É válido citar que para a realização desse sinal é necessário o uso do classificador (ato de extrair o caroço do açaí, de sua “penca”). Mas, usando os parâmetros, podemos descrevê-lo da seguinte forma: C.M – Mão dominante na letra “o’ do alfabeto manual e a mão de apoio com dedos esticados e separados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Retilíneo para baixo (iniciando no dedo mínimo e culminando no dedo indicador, O – Palma da mão para o lado da mão de apoio (mão dominante), a mão de apoio estará com palma na vertical.

Figura 10 - Sinal de debulhar açaí



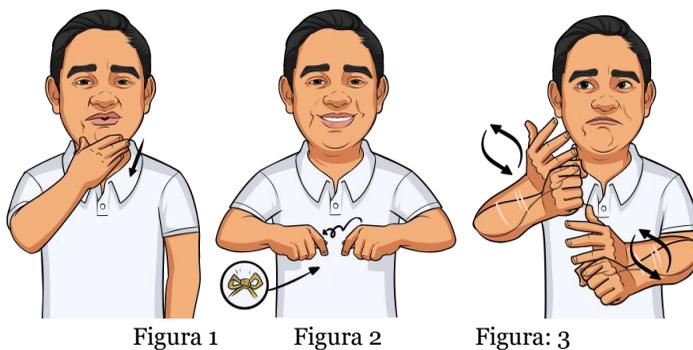
Fonte: Balieiro (2024, p. 108).

## 11 SINAL DE PECONHEIRO.

**Peconheiro** – Pessoa que sobe na árvore para apanhar o açaí e que, geralmente, usa um acessório feito com folhas da árvore denominada de peconha.

Esse sinal é composto por três expressões, “homem, peconha e subir”, O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente a palavra “homem”, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Na letra “c” do alfabeto manual, P.A – Queixo, M – retilíneo para baixo, O – Palma das mãos para cima (tocando o queixo) e E. F/C – Neutra. O segundo sinal apresentado na figura abaixo é referente a palavra “peconha”, sendo esse realizado por meio do classificador (amarra algo). O terceiro e último sinal apresentado na figura abaixo é referente a “Subir, Cortar, Puxar”, sendo esses considerados como classificadores. Nesse momento iremos descrever cada um deles. O primeiro, subir, é constituído da seguinte forma; C.M - Inicialmente, ambas as mãos estarão com dedos separados e curvados (com a letra “c” do alfabeto manual) e concluindo com a mão na letra “S” do alfabeto manual, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – semicircular para cima (simular subir em uma árvore), O – Palma com palma e E. F/C – fazer força.

Figura 11 - Sinal de peconheiro



Fonte: Balieiro (2024, p. 109).

## 12 SINAL DE ROER AÇAÍ

**Roer Açaí** – Retirar a polpa do caroço açaí com os dentes.

O primeiro sinal apresentado na figura abaixo é referente ao Açaí, sendo esse realizado da seguinte forma: C.M – Ambas as mãos com dedos separados e esticados, P.A – Espaço Neutro a frente do corpo, M – Circular, simultâneo, ultrapassando a mão dominante sobre a mão de apoio, O – Palmas das mãos para cima e E. F/C – sorrir. As duas figuras seguintes são classificadores (pegar um caroço do açaí de uma tigela e em seguida levar até os dentes”.

Figura 12 - Sinal de roer açaí.



Figura 1

Figura 2

Figura: 3



Fonte: Balieiro (2024, p. 110).

### 13 SINAL DE SERVIR AÇÁÍ.

**Servir Açáí** – Colocar o açáí pronto para o consumo na tigela.

As duas figuras seguintes são representações de classificadores, sendo esses realizadores: figura 1 representa o romper com os dentes o litro de açáí, ainda na sacola plástica e a figura 2 representação de colocar o açáí em uma tigela.

Figura 13 - Sinal de servir açáí.



Figura 1



Figura 2



Fonte: Balieiro (2024, p. 111).

### À GUISA DE CONCLUSÃO

Para que a inclusão do surdo aconteça por intermédio da Libras, também se deve contemplar as especificidades dos indivíduos em diferentes partes do Brasil, as quais compreendem fatores sociais, como

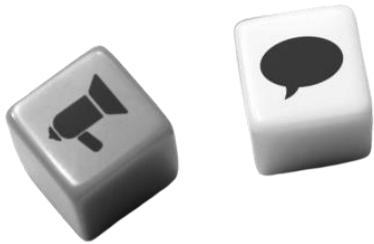
a idade, a região de origem, o gênero, a etnia e a classe social. Nesse aspecto, a contribuição do trabalho ora apresentado vai ao encontro das especificidades da Ilha de Marajó, cuja amplitude de sua riqueza cultural está intimamente ligada à diversidade de modos de vida nesse lugar, que muda de acordo com a localidade.

Em algumas localidades, a população vive à margem dos rios e são chamados de ribeirinhos, em outros casos, vivem em pequenas ilhas e, em virtude disso, são chamadas de povos das águas; em outras regiões, ainda no Marajó, temos o povo que vive no campo e nas florestas. Também vivem à beira das estradas e dos igarapés. Portanto, mesmo dentro de um mesmo território é público e notório que sua população vive de formas muito variadas. Os diferentes modos de vida citados também dizem respeito aos meios de transporte, assim como à riqueza da linguagem, foco deste estudo.

Na Ilha de Marajó, temos uma ampla gama de frutas que podem ser encontradas em diversas regiões, entre essas frutas está o açaí, que possui uma grande importância para todo o arquipélago. Tanto em termos culturais, nutricionais e econômicos, o açaí é consumido e tido como um alimento essencial na mesa da população. Nesse sentido, a construção de um vocabulário em Libras para essa fruta em específico vem a reforçar a importância visceral desse item cultural para a população marajoara e, por via de consequência, para a comunidade surda desse rico e importante rincão brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- BALIEIRO, Fabrício Martins. **Proposta lexicográfica para um vocabulário do açaí em Libras**. 2024. 125f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# Discursos de exclusão: uma análise foucaultiana de pichações racistas em universidades brasileiras

Mayara Cristina Aparecido Santos  
Rosemeri Passos Baltazar Machado

## INTRODUÇÃO <sup>1</sup>

O povo brasileiro se constitui por uma grande mistura de raças, por isso é formado por grandes grupos étnicos. Contudo, mesmo com essa diversidade, ainda há discriminações raciais, principalmente no que se refere ao negro e ao indígena. Por serem oriundos de uma realidade desvalorizada e explorada de escravidão sentem as mais diversas manifestações de racismo que ainda imperam no agir e no pensar do povo brasileiro. Sendo assim, é indubitável que vem se tornando cada vez mais aparente a necessidade de se discutir sobre a temática do racismo.

É fato que, mesmo após a escravidão, o reflexo desse sistema de exploração ainda produz um racismo que alimenta as estruturas da sociedade, manifestando-se não só nas relações sociais, mas também por meio das instituições públicas e privadas. Nesse sentido, embora a universidade pública seja uma instituição reconhecida por seu caráter progressista, ainda vemos manifestações racistas dentro dessas instituições por meio de vários veículos comunicativos, dentre eles, as

---

<sup>1</sup> <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17261>

pichações, corpus escolhido para essa pesquisa. Tais manifestações da linguagem são prontamente apagadas e repudiadas, entretanto, percebemos que a solução vai além de apagar a materialidade discursiva. Infelizmente, enquanto houver condições que propiciem dizeres racistas, sexistas e preconceituosos tais discursos continuarão sendo reproduzidos e a inclusão e igualdade de oportunidades ficarão cada vez mais distantes.

Dadas essas considerações, esta pesquisa se propôs a analisar três grafitos de cunho racistas encontrados em banheiros de universidades brasileiras no período compreendido entre os anos 2015 a 2018, buscando identificar elementos que possibilitem uma análise das condições de possibilidade que caracterizam os enunciados selecionados. Da mesma forma, os discursos não se concebem apenas em dizeres isolados em determinados contextos, mas carregam condições políticas, históricas e sociais que determinam sua singularidade enunciativa. Por conseguinte, devemos considerar um sujeito que não é fonte de seu dizer, mas sim uma posição ocupada no processo discursivo, levando em conta seu contexto histórico, social e cultural.

Assim, este estudo é um recorte da Dissertação intitulada “Negros, a vida não tem cotas’: uma análise discursiva sobre grafitos em banheiros de universidades à luz do pensamento foucaultiano”, defendida em 2023, no Programa de Estudos da Linguagem - PPGEL, da Universidade Estadual de Londrina, o qual, por agora, tem como objetivo principal analisar o racismo discursivo expressos em três pichações de banheiros de universidades públicas, retiradas da internet. Seguindo pelo viés teórico proposto pelo pensamento foucaultiano buscamos atingir três objetivos específicos: primeiramente, refletir sobre processo de produção da pesquisa e da escrita, visando compreender o pesquisador enquanto parte do processo discursivo, tomando-o como um sujeito subjetivado, atravessado e, ao mesmo tempo, responsável por nortear o processo de seleção, construção e análise. E, tendo em vista que os discursos são derivados de processos históricos e de contexto político, utilizamos o conceito de biopolítica (Foucault, 2005) e de necropolítica (Mbembe, 2018), os quais relacionam o racismo aos problemas da desigualdade social e à noção de “limpeza racial” sempre presentes nos discursos racistas.

## METODOLOGIA

O pensamento foucaultiano problematiza sobre o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa, levando em conta quem escreve, para quem escreve, sua posição social enquanto pesquisador e sujeito discursivo. Diante disso, o que foi selecionado e até mesmo o que não foi selecionado para a composição do corpus de pesquisa, e por que ele ocorreu de determinada maneira e não de outra são relevantes para as análises.

A constituição do corpus para esse estudo se deu por meio da observação e seleção de pichações em paredes de banheiros, de universidades públicas, presentes na internet. Pensando na temática, partimos da importante reflexão a respeito da forma como o racismo de Estado vem sendo abordado, buscando colocá-lo em diálogo com outros aspectos teóricos, como a forma de governar, tratada por Foucault (2005), com destaque para a biopolítica, por exemplo, e estudos subsequentes, como a necropolítica abordada por Mbembe (2018). Tendo em vista que o racismo, segundo esse segundo autor, é o grande responsável por assegurar a função da morte na economia do biopoder, conseqüentemente, devemos entender que a morte do outro assegura o fortalecimento do indivíduo enquanto membro de uma raça ou de uma população.

Compreendemos que, geralmente, a pesquisa em análise do discurso é de natureza bibliográfica, utilizando majoritariamente uma análise qualitativa, porém, esse recorte acabou refletindo, também, sobre dados quantitativos, a fim de propiciar uma melhor compreensão, principalmente, em relação ao quadro atual das desigualdades no Brasil. Além disso, visto que para as análises discursivas é preciso um olhar historiográfico, esperamos considerar: primeiro, as razões daqueles dizeres significarem da maneira que significam; depois, o que proporcionou que aquele dizer tenha surgido e não outro em seu lugar. A fim de compreendermos melhor o próprio objeto de pesquisa que está sendo analisado, o respaldo teórico de estudiosos tanto dos estudos discursivos, como das ciências sociais e filosofia é muito importante, pois influenciam diretamente na maneira como o objeto será

analisado, bem como nos possíveis efeitos de sentidos que dele conseguimos extrair.

### DISCURSO: REDE DE ENUNCIADOS

Um grande teórico que consagrou a linha da Análise do Discurso (AD), através dos seus estudos filosóficos, foi o autor Michel Foucault. Optamos por seguir um viés alimentado pela luz do pensamento foucaultiano, não só pelas contribuições que o autor fez para o campo, mas também por sua diversidade de estudo, que inclui questões que contribuem com temáticas levantadas por grupos minoritários, tais como o racismo de Estado e biopolítica, como discutido em obras como “Vigiar e Punir” (Foucault, 1997) e “Em Defesa da Sociedade” (Foucault, 2005).

Podemos considerar que o discurso se configura em uma rede de enunciados que possibilita significações. De acordo com Foucault em “A Arqueologia do Saber” (Foucault, 2020), a prática discursiva não pode ser confundida com uma atividade racional ou com a competência de um sujeito falante. Como descrito pelo autor, o discurso pode ser definido como: “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2020, p. 144). Sendo assim, todo o discurso nasce então da retomada, de um já-dito. Não simplesmente pela retomada a um texto escrito, mas por elementos que configuram o rastro de sua existência. O processo arqueológico promove uma maneira de descrever os acontecimentos discursivos, buscando unidades que compõem o discurso. O acontecimento discursivo torna-se a condição de existência do discurso, isto é, as condições de possibilidade que ligam os enunciados às práticas discursivas. Como explorado em “A Ordem do Discurso”, as relações entre enunciados, por vezes, podem escapar da consciência do autor, ou mesmo algumas relações de enunciados não possuem o mesmo autor, ou possuem autores que não se conheçam. Para o filósofo, mais do que olhar quem diz, é necessário olhar o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos, não o fechando em si,

mas descrevendo seu jogo de relações. “Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (Foucault, 2020, p.32).

Diante de um racismo à brasileira, isto é, que acontece de forma velada e onde o mito da hegemonia racial mascara as desigualdades estruturais, buscamos uma forma de racismo mais aberta e direta. Ao considerarmos as reflexões a respeito do racismo estrutural - desse conjunto de práticas, políticas e de normas que perpetuam a desigualdade racial, independentemente da intenção individual - entendemos que o racismo no Brasil não é apenas um conjunto de práticas discriminatórias, mas sim uma estrutura que permeia todas as esferas da sociedade e está enraizado nas instituições sociais, econômicas e políticas, de forma que as discriminações e exclusões raciais passem a ser sistemáticas. Não só por isso, mas também devido a tais relativizações que destacam as desigualdades enraizadas em nossa sociedade, que grupos historicamente marginalizados, como os negros e indígenas no Brasil, enfrentam obstáculos em diversas áreas, como educação, emprego, saúde, segurança; enfim, em seu existir. Lembrando Ribeiro (2019), o racismo estrutural está interligado com o poder e a formação das instituições, não é um evento isolado ou um desvio de comportamento, mas sim uma característica central do sistema social que afeta de forma desigual as oportunidades de diferentes grupos raciais. A autora reforça que, para combater o racismo estrutural, é necessário repensar as instituições e dismantelar os privilégios que mantêm essas desigualdades, abordando as questões de poder e representação de forma ampla e interseccional.

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2029, p.09).

Ainda nos deparamos com políticas de extermínio da população negra brasileira e os negros ocupando os lugares mais desprivilegiados da sociedade brasileira, o que nos faz perceber que o cerne da questão não é mais se há racismo ou não, mas quais as condições de possibilidade que, infelizmente, determinam a multiplicação de dizeres/comportamentos racistas. Diante de tal colocação, surgiu, então, a busca por um corpus que desse conta de nos mostrar o racismo operando de maneira livre, sem censura e sem se preocupar com o fato de ser crime. Começamos, então, a pensar nos gêneros que trazem os contra-dizeres, como gênero pichação. Orlandi (2004, p. 98), ao comentar sobre o discurso que movimenta o urbano, destaca que “não há cidade sem pichação, sem grafite atualmente. O grafite, a pichação, por sua vez, são discursos da cidade em que a letra – a grafita – em sua materialidade é a ordem própria discursiva que significa pelo (por ser) urbano”.

A respeito do gênero estudado, conforme mencionado, optamos por uma busca virtual. Sabemos que, conforme a Lei Afonso Arinos (Lei 1390/51 de 3 de julho de 1951), proposta por Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990) e promulgada por Getúlio Vargas em 3 de julho de 1951, a discriminação racial no Brasil é proibida; sendo assim, pichações de cunho racista são logo repudiadas e apagadas, tornando-se um material fugidivo. Como pudemos ver em alguns momentos de nossa pesquisa, é um corpus que frequentemente sai do ar, é excluído, apagado, mas do mesmo modo e com a mesma rapidez é substituído por outro. Quando não, as pichações são acompanhadas por notas de repúdio das instituições, ou mesmo de pessoas que utilizam as próprias paredes para estabelecerem sua recusa àquele dizer. O que despertou uma atenção especial, entretanto, foi a frequência dessas pichações justamente em universidades, um ambiente que é tido como progressista e revolucionário.

Sendo assim, a noção de racismo adotada em nossa pesquisa revela que ele é um produto sócio historicamente construído que reparte colocando em posições hierárquicas, as quais permitem o acesso de alguns e a negação de outros a posições de poder. Ao levarmos em consideração o conceito de necropolítica de Achille Mbembe (Mbembe, 1999), podemos entender como o Estado exerce seu poder de matar ou deixar viver sobre a população negra, controlando quais corpos têm

o direito à vida. Logo, é necessário rever o espaço da educação como um lugar que valorize as pluralidades culturais. Desconstruir a crença persistente de que o negro não ocupa a posição de destaque por falta de esforço. Admitir que o racismo ainda organiza o poder socioeconômico. E, sobretudo, compreender que o fato de que o racismo persiste na sociedade contemporânea não ocorre por acaso, mas é importante olhar a história e observar quais as condições de possibilidade que tornam possíveis haver ainda as manifestações racistas.

### ANÁLISE: RACISMO E BIOPOLÍTICA

Segundo Foucault (2005), no livro *Em defesa da sociedade*, no sistema da biopolítica, o poder se desloca, formando dispositivos que estão centrados na população, isto é, a forma de domínio exerce o poder sobre a vida. Considerando a lógica da biopolítica, o racismo de Estado pode ser uma estratégia para o exercício do poder sobre o corpo social. Ainda na esteira foucaultiana, nos deparamos com um Estado que utiliza o racismo como uma ferramenta para justificar o controle e a regulação das populações, promovendo uma divisão entre os que devem ser protegidos e os que são considerados ameaças à ordem social. Assim, o racismo de Estado legitima formas de violência e de exclusão, garantindo que certos grupos sejam sistematicamente prejudicados enquanto outros são privilegiados dentro da estrutura social. Assustadora e cruamente falando, o Estado acaba por se servir da raça, da eliminação e purificação dela, para o exercício de seu poder.

Desse modo, é justificável que um dos temas recorrentes nos enunciados encontrados seja o tema da morte, tal como expresso na figura 1. Além da temática, a lembrança do estilo de caligrafia, juntamente com o movimento de sua escrita, evoca novamente as características angulares e retas do emblema associado ao nazismo (suástica), um sistema político autoritário e violento que compartilha a mesma ideologia de erradicação e purificação nas figuras a seguir.

Figura 1 – Grafito na UPF



Fonte: <https://rduirapuru.com.br/policia/upf-apura-pichacoes-racistas-e-de-odio-em-banheiro-do-campus-i-de-passo-fundo/> Acesso em: 15 de novembro de 2022

Figura 2 – Grafito na UNISC



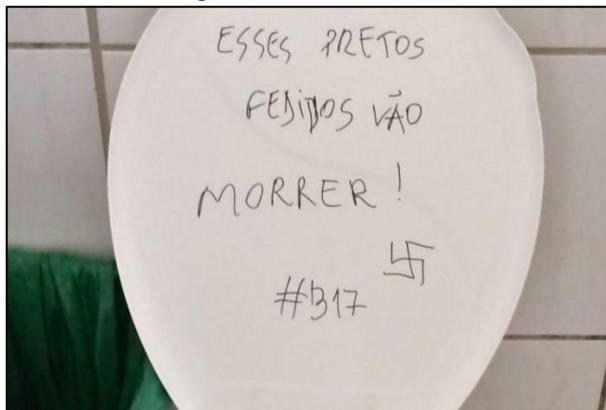
Fonte: Universidade particular em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul 2018  
<https://www.geledes.org.br/banheiro-da-unisc-e-pichado-com-frases-racistas-pela-segunda-vez/>

A biopolítica organiza os viventes, conduz preocupações com o cuidado da saúde, educação, natalidade e trabalho, buscando formas de movê-los seguindo os interesses do poder. Para Foucault (2005), essa forma de governar é mais que disciplinar, é um conjunto de estratégias que tem como intuito manter a relação de dominação da população, estando ligada a todas as relações da vida social. Não se trata unicamente de agir sobre os corpos dos seres vivos, mas manter em equilíbrio os aspectos voltados à população. Na leitura de Barros (2018, p. 60) sobre o filósofo francês: “A biopolítica faz medições, estimativas, e cálculos, não se trata de agir sobre o corpo dos indivíduos, mas manter um equilíbrio e uma otimização de aspectos voltados à vida da população.”

Entretanto, essa mesma política da vida atua em paradoxo com o exercício das mortes causadas pelo próprio Estado, pois mesmo em uma política de aprimoramento da vida, pode-se causar mortes, como nos regimes totalitários, por exemplo. Enfim, estamos falando de políticas que institucionalizam a discriminação racial, promovendo a exclusão e a marginalização de grupos, os quais sabemos bem serem majoritários, mas que são minorizados. Esse tipo de racismo está embutido nas leis, nas decisões judiciais, nas políticas públicas e na atuação de instituições estatais, resultando em desigualdades estruturais que afetam todas as áreas que contribuem para o desenvolvimento humano, como saúde e educação, principalmente.

A lógica do racismo, expresso na imagem anterior, é a mesma que opera no interior do Estado, onde se promove uma divisão política que tem por base uma divisão biológica. Essa relação causa uma positividade entre a morte do outro e a minha vida. Para isso, é necessário que o outro represente perigo, isto é, seja visto como uma raça degenerada e anormal, que pode representar um impedimento para o crescimento de uma raça superior e sadia. Não por acaso, essas ofensas aparecem, por vezes, acompanhadas de posicionamentos políticos de uma direita extremista.

Figura 3 – Grafito na UFSM



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/10/frase-racista-e-escrita-em-banheiro-do-colegio-politecnico-da-ufsm-em-santa-maria-cjnues3nto9bv01pi8pklmova.html>

Relembrando os dizeres de Foucault, na teoria clássica da soberania, o direito da vida e da morte era um atributo fundamental. Ter esse direito implicava que os soberanos poderiam fazer morrer e deixar viver. Assim, o efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. Nesse sentido, o direito da vida só é exercido porque se tem o poder de autorizar a morte: a expressão “#B17” refere-se ao candidato à presidência, na época, Jair Bolsonaro, o qual é colocado como o detentor de um poder capaz de provocar a morte do outro (“pretos fedidos vão morrer”). Nas palavras de Foucault, “O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer” (Foucault, 200, p. 287).

Para o filósofo francês, durante a segunda metade do século XVIII, surgiu uma nova tecnologia de poder, diferente do poder disciplinar, porém que não o desconsidera ou elimina. Diferentemente da disciplina que se dirige ao corpo, essa nova forma tenta reger a multiplicidade dos homens, na medida em que essa multiplicidade forma uma massa global que é afetada por processos próprios da vida, tais como, nascimento, produção, doença e, também, a morte. Diferente do poder

disciplinar que é individualizante, o poder da biopolítica é massificante. Não lida nem com a sociedade, nem com o indivíduo-corpo, mas com um corpo múltiplo, isto é, com a noção de população.

Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de urna "biopolítica" da espécie humana (Foucault, 2005, p. 289).

Essa nova tecnologia se instala por meio de um conjunto de processos que controlam a proporção de nascimentos, óbitos, reprodução, fecundidade, entre outros. Áreas, como a medicina, por exemplo, vão ter uma função maior de higiene pública, centralizando a informação e a normalização dos saberes produzidos. Da mesma forma, outro problema importante a ser pensado por esse sistema é o indivíduo que cai em consequência fora do campo da capacidade, da atividade. Ou ainda, acidentes, enfermidades e anomalias, que exigirão uma política responsável por abarcar os mecanismos necessários para a segurança e a seguridade coletiva. Mais do que gerenciamento de vida, chegamos ao ponto da desumanização, àquela velha conhecida da desde a época da escravização, ou seja, a partir da pichação da figura 3, um dos efeitos de sentido está diretamente ligado ao contraponto caracterizado pelo trinômio “bom cheiro” / “boa saúde” / corpo “não negro” o que resulta, portanto, na segurança daquele que fala (o racista).

Foucault (2004), em *O nascimento da clínica*, por exemplo, se propôs a elaborar uma arqueologia do olhar médico, por meio de relações históricas que permitiram determinadas formações discursivas na modernidade. Questões sobre o saber, sobre o corpo, a vida e a morte foram discutidas. Diferente do que é comumente propagado, o surgimento da medicina, a partir da clínica, é uma ideia falaciosa. A clínica formou um campo estruturado dentro do campo da medicina e, quando surgiram as pandemias, por exemplo, ela exigiu que desfoçasse a atenção de certos membros mais ricos e abrangesse todos os seus membros.

É válido lembrar que foi um longo processo que passou por várias etapas. O discurso médico opera na mudança do enfoque do 'si' para o 'consigo', do 'doente' para a 'doença'. Começou-se a pensar que talvez houvesse um elemento externo e o doente passou a ser um intermediário entre a doença e a solução. Com isso, houve uma desumanização, na qual o sujeito era um hospedeiro.

[...]As figuras da dor não são conjuradas em benefício de um conhecimento neutralizado, foram redistribuídas no espaço em que se cruzam os corpos e os olhares. O que mudou foi a configuração surda em que a linguagem se apoia, a relação de situação e de postura entre o que fala e aquilo de que se fala (Foucault, 2004, p. VII).

No que antes tínhamos a doença como algo natural e contranatural (acidente que acomete o indivíduo), alterou-se para uma constância que se relaciona entre a vida e a morte, agora pertencendo às duas, a doença se individualizou e se especializou. O discurso médico tenta fazer a doença falar, o corpo falar, e isso implica em um processo que torna a doença aberta à investigação e ao olhar médico. Nasce uma medicina que se dá como uma ciência que trabalha em prol da humanidade, acreditando em sua potência e a valorizando, compreendendo como funciona o seu corpo, entendendo as causas de sua morte etc., buscando distanciar-se da morte, e a utilizando como promoção da vida, por intermédio dos estudos anatômicos. Com isso, percebemos que a biopolítica opera em todas as relações sociais, até mesmo na medicina. Ela busca mecanismos para a promoção da vida, não uma vida em específico, mas o bem-estar de um corpo coletivo.

Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como o definem os juristas); não é tampouco com o indivíduo-corpo. É novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. E a noção de "população". A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento (Foucault, 2005, p. 293).

Além disso, o filósofo destaca a importância de se compreender a natureza dos fenômenos que são levados em consideração dentro do

sistema da biopolítica. Podemos perceber, primeiramente, que se trata de fenômenos coletivos, que aparecem por meio dos seus efeitos políticos e econômicos; em segundo lugar, podem ser vistos como aleatórios e imprevisíveis, quando vistos de maneira individual, mas que ganham importância no plano coletivo. Por último, são fenômenos que se desenvolvem em sua duração. Na leitura de Souza (2017) sobre Foucault, a biopolítica surge como uma forma de governo que torna eficaz e gerenciável o controle das vidas:

Nesse sentido, a biopolítica surge contemporaneamente como uma forma de governo que não pretende reprimir ou negar a vida, mas torná-la eficiente, gerenciável, produtiva e lucrativa, e as principais instituições modernas que se propuseram a “cuidar” da vida foram o Estado e o mercado. O mercado nunca ocultou seu principal e único objetivo: aproveitar a vida como recurso humano biológico para aumentar a lucratividade dos processos produtivos – o capitalismo nos mostra isso a todo instante (Souza, 2017, p. 16).

Por conseguinte, o grande poder da soberania, que consistia em poder fazer morrer, aparece agora com a tecnologia do biopoder, um biopoder que opera sobre a população pela forma de fazer com que se obtenha um equilíbrio, de otimizar um estado de vida. Um poder que opera por meio da regulamentação e que consiste em fazer viver e deixar morrer. Dentre algumas medidas que podem dar conta de suprir as necessidades de que se incube esse sistema biopolítica, segundo Foucault, estão os sistemas de seguro-saúde ou de seguro-velhice, regras de higiene, higiene da família, escolaridade, pressões sobre a sexualização e, conseqüentemente, à procriação, entre outros.

Ora, agora que o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no “como” da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, e evidentemente o termo, o limite, a extremidade do poder (Foucault, 2005, p. 295-296).

Além disso, como esperado, a morte nessa biopolítica aparece como um objeto indesejado. Segundo o filósofo, o poder exercido por esse sistema aparece concretamente nessa desqualificação da morte,

pensar em um desejo de morte nesse sistema torna-se algo bem mais significativo. Percebe-se que não mais se vê ritualizações públicas da morte, desde o fim do século XVIII. A morte deixou de ser uma cerimônia da qual participavam os indivíduos de forma aberta e tornou-se algo mais privado, aquilo que se procura esconder, quase que uma razão de vergonha, ou de derrota. A razão da morte tornar-se aquilo que se esconde está numa transformação das tecnologias do poder que se exerce através do domínio da vida. Por isso, ela torna-se indesejada, porque ela está do lado de fora em relação ao poder, o que extrapola o seu domínio. Além disso, o “deixar morrer” o qual o biopoder se incube não é sobre a morte em si, mas sim sobre a mortalidade.

Todavia, como essa tecnologia de poder que coloca a vida com o objetivo de prolongar sua duração vai exercer o direito de matar? É o que o autor irá questionar no decorrer de sua explanação. Que papel tem a morte dentro dessa política? Apesar de ser objeto de rejeição, a morte encontrará outro papel dentro da lógica da biopolítica. Como questiona o filósofo: “Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder?” (Foucault, 2005, p. 304). É na resposta a essa questão que Foucault atribuiu ao racismo a função de interventor, mecanismo capaz de dar lógica para a morte no domínio da vida.

O racismo acaba implicando funções diretamente ligadas ao Estado: uma delas se refere a uma divisão fruto do aspecto biológico da espécie humana, a qual estabelece hierarquização das raças; a outra, diz respeito ao estabelecimento de uma relação positiva com a morte do outro, isto é, a morte daquele que eu caracterizo como adversário, degenerado, anormal, inferior (inclusive intelectualmente); enfim tudo que não atende à norma e, "como a norma é branca, tudo que difere é visto como o que não é bom"(Ribeiro, 2019, p. 90). E, conforme dito, não devemos deixar de destacar que essa morte deve garantir a segurança do indivíduo e das pessoas próximas a ele, garantindo o pleno desenvolvimento do grupo ao qual esse indivíduo pertence ou julga pertencer.

## CONSIDERAÇÕES

Este estudo se propôs a investigar a presença e a persistência do racismo nas instituições de ensino superior no Brasil, particularmente por meio das pichações racistas encontradas em banheiros universitários entre 2015 e 2018. Utilizando o arcabouço teórico de Michel Foucault, com ênfase na biopolítica e na necropolítica de Achille Mbembe, a pesquisa demonstrou que essas manifestações discursivas não são meras expressões isoladas de preconceito, mas sim reflexos de uma estrutura social profundamente enraizada no racismo. As universidades, embora vistas como espaços de progressismo e de inclusão, ainda carregam as marcas de uma sociedade que historicamente marginaliza grupos étnicos.

O estudo ressalta a necessidade de enxergar o racismo como uma questão estrutural, que permeia todas as esferas da sociedade, inclusive as acadêmicas. A análise dos enunciados racistas mostrou como esses discursos se conectam a práticas históricas de exclusão e violência, revelando as condições sociais e políticas que permitem sua reprodução contínua. Diante disso, é essencial que a educação, especialmente em ambientes universitários, adote uma postura ativa na desconstrução dessas narrativas, promovendo a valorização da diversidade e combatendo as desigualdades que ainda persistem.

Portanto, para além de medidas punitivas ou de remoção de material racista, é fundamental uma mudança estrutural no modo como a sociedade e suas instituições lidam com as questões raciais. Somente assim será possível interromper o ciclo de violência simbólica e física que continua a afetar as chamadas “minorias” no Brasil. Acreditamos que essa produção científica pode provocar impacto tanto social como cultural e contribuir para que outras reflexões aconteçam de modo a enfrentarmos toda e qualquer forma de preconceito existente e fomentar as discussões para a criação de políticas públicas efetivas que visem ao desenvolvimento e aprimoramento humano.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, G. *Grafitos de banheiro: a literatura proibida*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BARROS, J. R. *O Racismo de Estado em Michel Foucault*. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, V.15, N.1, p.01-16 jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6312985.pdf>
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade. Curso no Collège de France, 1975-1976*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

# Representações sobre a educação antirracista e a formação de professoras/es

Cecilia Gusson  
Michele Salles El Kadri

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte da tese de doutorado da primeira autora, situada na área da Linguística Aplicada, no campo da formação de professoras/es para a Educação Antirracista. Com foco nas identidades raciais de professoras/es de línguas, foram investigadas narrativas autobiográficas de professoras/es de quatro regiões brasileiras, no período de junho a novembro de 2021, durante um curso de formação para a Educação Antirracista.

O objetivo geral da investigação foi compreender quais identidades raciais podem ser construídas e/ ou indicar movimentos de reconstrução por meio de espaços de formação docente voltados para a Educação Antirracista. Em sua natureza qualitativa crítica (DENZIN, 2018), construída a partir dos pressupostos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), o interesse principal é nas identidades raciais e profissionais, por isso, o corpus de pesquisa foi constituído pelas narrativas autobiográficas. Elas foram analisadas pelas lentes teórico-metodológicas da Raciolinguística, dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) (VAN DIJK, 1992; 2012; 2018), da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), do Letramento Racial Crítico (FER-

REIRA, 2014a; 2015b) e da Abordagem de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008). Neste capítulo, contudo, apresentamos um pequeno recorte que foca nas representações que os atores sociais do contexto social têm sobre a educação anti-racista.

Para tanto, primeiramente trazemos uma discussão sobre as Identidades raciais e profissionais. Em seguida, apresentamos a metodologia do estudo e exemplificamos as representações de professores com uma seleção de excertos das narrativas dos participantes. Finalizamos o capítulo apontando os resultados da análise e apontamos as contribuições sociais da referente pesquisa.

### A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

O fato do racismo estrutural, e seus desdobramentos, principalmente o racismo institucional e epistêmico, continuarem definindo as práticas educacionais eurocêtricas nas escolas, causa desafios importantes para construção de identidades raciais diversas, como apontados por Ferreira (2012; 2017a). Ferreira (2017a, p. 53) defende que “a branquitude é um assunto que necessita ser considerado em cursos de formação de professores para que o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído em nome da igualdade e da justiça social”. Enquanto essas discussões, conjuntamente com as referentes à raça e ao racismo não forem centrais no processo de formação inicial e continuada de professoras/es (FERREIRA, 2004) e, como consequência, não acontecer a preparação dessas/es profissionais para o trabalho com as relações raciais na escola, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não terão a efetividade prática que deveriam para promover o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e de valorização das histórias, culturas e conhecimentos dos povos não-brancos (SILVA, 2020).

É nessa lacuna que a Educação Antirracista da Educação Básica precisa ser construída. É nessa lacuna que as discussões defendidas precisam ser inseridas para o início do processo de desnaturalização da branquitude e do eurocentrismo como referências das práticas e saberes escolares e da abertura de espaços de consolidação para outros conhecimentos historicamente marginalizados (WALSH, 2010). Isso,

por meio da produção de contradiscursos, contra narrativas e contra ideologias que viabilizem a ruptura com estruturas opressoras de dominação simbólica.

Assim, como postulado por Gomes (2005), desde muito cedo a criança negra aprende a negar-se a si mesma, seja perante as questões de identidade, com o desejo de ser branca, ou negando suas possibilidades de ascensão social. Há, assim, um desacreditar de sua capacidade intelectual e de suas condições estéticas, visto que, por toda a vida, ela é educada para aprender que, por si só, ela não é suficientemente capaz de conquistar espaços sociais mais elevados, naturalmente ocupados pela branquitude em uma sociedade racista.

É isso que o sistema educativo tem feito com crianças e jovens negras/os ao não desenvolver práticas escolares antirracistas de fato; ao não adotar a Educação Antirracista como princípio de equidade e justiça social; e ao não exigir políticas e currículos que realmente contemplem a diversidade racial existente no contexto escolar. De fato, é evidente como a escola, por meio da falácia da democracia racial e da premissa do “somos todos iguais”, continua mascarando o racismo e perpetuando a branquitude como uma norma que pessoas não brancas nunca vão atingir (Ferreira (2007; 2012; 2014; 2015; 2017; 2019; 2020; 2021), Gomes (2005), Cavalleiro (2001); Nascimento (2016), hooks (2013), Ladson-Billings (1995; 1998).

Por consequência, condena esses corpos discentes ao esquecimento pedagógico e aos modelos didáticos que em nada contribuem com a construção e o fortalecimento de suas identidades raciais. Não há, assim, o pensamento em transformá-los em adultos capazes de, em sua integralidade, lutar contra formas de opressão, discriminação e exclusão, que, naturalizadas, fomentam o entendimento e a aceitação com normalidade, pois, foi dessa forma que elas/es aprenderam que deveria ser ao longo de suas vivências. Silenciar crianças e jovens negras/os utilizando a pedagogia da exclusão (ou pedagogia da branquitude) como dominante no contexto escolar encoberta por falsos discursos de inclusão, é condenar novamente esses atores sociais à invisibilidade, a objetificação e à falta de reconhecimento de sua humanidade.

Esse contexto pode ser modificado por meio da Educação Antirracista, iniciando pela formação das/os professoras/es. Ferreira (2014) analisou as narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas sobre questões de identidade racial, racismo e formação docente, apontado que, na maioria das narrativas produzidas (70,47%), a identidade racial negra foi desfavorecida e a identidade racial da branquitude construída como norma, o que fragiliza a construção de identidades negras no ambiente escolar.

Em outra pesquisa, Ferreira (2004) utilizou o referencial da Teoria Racial Crítica para entender como professoras/es de língua inglesa do Ensino Fundamental ensinavam sobre raça/etnia em sala de aula. Em seus resultados, a pesquisadora concluiu que professoras/es, de uma forma ou de outra, reproduziram as relações sociais existentes, mesmo tendo participado de um curso de formação sobre raça e racismo. Isso mostra que a formação dessas/es profissionais precisa ser contínua e não apenas em alguns momentos esporádicos do ano. Outro ponto relevante demonstrado foi a insegurança das/os professoras/es para tratar das questões raciais em sala de aula. A falta de preparo foi o principal fator gerador dessa insegurança e a escassez de formação adequada para propiciar esse preparo e a confiança para o desenvolvimento deste trabalho só agrava esse quadro, cada vez mais urgente e emergente no contexto contemporâneo.

Ferreira (2004) ainda ressalta que o contexto sociocultural em que as/os professoras/es estão inseridas/os tem reflexos diretos em suas práticas, ao passo que “os professores vivem e trabalham no contexto específico, que é a sociedade brasileira, e é quase inevitável que eles reproduzam o seu contexto sociocultural através de suas práticas pedagógicas” (FERREIRA, 2014a, p. 246). Diante desse cenário alarmante, com seu amplo conhecimento sobre a temática, derivado de pesquisas e da própria prática docente, Ferreira (2014a; 2015b), à luz dos pressupostos da Teoria Racial Crítica, propõe o Letramento Racial Crítico como teoria e método pedagógico para a formação de professoras/es e para o trabalho em sala de aula com as questões atreladas aos conceitos de raça/etnia, interseccionadas com gênero e classe social.

O Letramento Racial Crítico é fundamental para o conceito de (trans)formação de professoras/es, ao considerar que o trabalho com a Educação Antirracista exige da/o professora/r elementos como criticidade, reconhecimento da identidade racial, sensibilização, afetividade, identificação, representatividade e Letramento Racial Crítico, que a formação inicial e continuada ofertada às/aos docentes não contemplam.

Há necessidade e urgência de se problematizar as questões raciais no contexto escolar na contemporaneidade para expandir a compreensão sobre situações sociais, por vezes desvinculadas das questões raciais, mas que, na verdade, acabam sendo efeitos provocados pela própria manifestação do racismo estrutural e institucional. Para tratar das questões raciais no contexto escolar, apresentamos três estudos relevantes que contribuem significativamente com esta discussão ao considerarem a interseccionalidade entre raça, gênero, sexualidade e classe social no ensino de inglês. Ferreira (2019) aponta informações importantes ao abordar as representações de mulheres negras em livros didáticos do Brasil e de Camarões. A autora concluiu que as mulheres negras são menos representadas que os homens nos livros dos dois países. No entanto, no Brasil, elas são menos representadas que homens brancos e negros e também, que as mulheres brancas, ou seja, constituem a categoria de menor representatividade nos materiais que muitas/os docentes levam para sala de aula, mesmo sendo uma parcela considerável da população brasileira.

Por conseguinte, Santos e Mastrella-de-Andrade (2016) também analisaram o livro didático utilizado em uma escola pública brasileira, visando a compreender como o ensino de língua inglesa constrói identidades sociais de classe e quais são elas, por meio das representações dos materiais didáticos, porém, olhando para a interseccionalidade de raça e classe social. Um aspecto importante observado foi a manutenção da branquitude como norma (BENTO, 2002; FERREIRA, 2021; SCHUCMAN, 2014). Além da abordagem elitizada de atividades de lazer, ao apresentar “experiências em lugares que requerem altos custos, como shoppings, boates, hotéis e cruzeiros, revelando que o LD apresenta, como padrão, as vivências culturais de classes sociais mais ricas” (MASTRELA-DE-ANDRADE; NASCIMENTO, 2016, p. 10). Por

essa perspectiva, as autoras concluíram que “o ensino de inglês é, em grande medida, espaço de construção de identidades de classe, contribuindo para a manutenção de exclusões e desigualdades” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NASCIMENTO, 2016), principalmente da população negra.

Ainda, Sene e Ferreira (2018) conduziram uma pesquisa sobre as identidades de raça, gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa para compreender o significado que as/os estudantes atribuem às identidades raciais, as quais fazem intersecção com as identidades de gênero e de sexualidade, no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os resultados apontaram para benefícios e, principalmente, para a necessidade de professoras/es utilizarem o ensino de língua inglesa como instrumento de empoderamento para desestabilizar as relações de poder de ordem racial, sexual ou de gênero para a construção de uma sociedade mais equitativa (SENE; FERREIRA, 2018).

Com relação às discussões sobre o ensino de línguas, outro ponto que precisa ser considerado é que, mesmo após quase 20 anos de existência da Lei 10.639/03, que promove a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, é perceptível que ainda há muitos desafios para que seus pressupostos sejam implementados na prática, no chão das escolas públicas brasileiras. Em primeira instância, porque os documentos oficiais orientadores das práticas docentes e os espaços de formação de professoras/es ainda não deram conta de abordar as relações raciais de forma crítica e contextualizada nas ações escolares ao longo do ano letivo. Em segunda instância, por essas discussões serem marcadas pelo conflito e, dessa forma, muitas vezes serem silenciadas ao invés de problematizadas (Oliveira, 2004).

Frente a esses desafios, Ferreira (2012) e Leffa (2016) ressaltam a importância do papel político de professoras/es de línguas nesse processo de transformação social, cultural e epistemológica. Desse modo, a educação racial crítica de professoras/es para tratar das questões raciais e sociais em sala de aula é primordial e urgente. Ferreira (2012) discute sobre a responsabilidade de se trazer temas que promovam a

desconstrução de estereótipos e desigualdades sociais implicados pelos termos de raça e etnia para as aulas de línguas estrangeiras/adicionais. Leffa (2016, p. 81) defende que a/o professora/r de línguas “toca o ser humano na sua essência quando ensina, [...] pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir”.

Leffa (2016) assevera que, como professoras/es, “transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos” (LEFFA, 2016, p. 373-374). Conseqüentemente, para trabalhar por uma perspectiva antirracista, mediar situações de conflito e promover reflexões sobre as questões relacionadas à raça, gênero, sexualidade e classe social, o/a professor/a de inglês deve (re)conhecimento de sua identidade e suas interseccionalidades. Além disso, como agentes de mudança social, elas/es devem promover condições para que as/os estudantes aprendam que o desenvolvimento (individual, da comunidade e do país) depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira/ adicional (LEFFA, 2016). Por meio da formação crítica, docentes podem desafiar e desconstruir o racismo que existe na sociedade brasileira por meio de atividades que não apenas celebrem a diversidade cultural, mas que também instiguem os/as alunos/as a identificarem as situações opressoras existentes (FERREIRA, 2007). Nesta perspectiva, a Educação Antirracista é uma importante estratégia organizacional, curricular e pedagógica porque confronta as questões de raça, justiça social e igualdade racial relacionadas ao poder e exclusão e não somente em aspectos culturais (FERREIRA, 2012a).

Os estudos apresentados destacam a necessidade de se problematizar as relações raciais no ambiente escolar no sentido de combater o racismo estrutural, desconstruir o mito da democracia racial e promover equidade de condições para a construção das identidades raciais de brancos e não-brancos. Assim, é essencial a compreensão de que para formar professoras/es de línguas críticas/os e sensíveis às relações raciais em sua prática profissional são necessários a Educação Antirracista como meios de fortalecimento das diferentes identidades raciais presentes em sala de aula.

A Teoria Racial Crítica é uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção de estruturas e discursos de opressão. Ela promove a desconstrução de estruturas hegemônicas e excludentes de poder, a reconstrução da agência humana e a construção de relações de poder socialmente mais justas e equitativas (LADSON-BILLINGS, 1998). Por isso, ela me permite analisar os discursos que constituem as narrativas das/os professoras/es de línguas de modo a identificar marcas ideológicas racistas e como elas são reproduzidas através das práticas sociais. Para isso, ela é constituída, segundo Ladson-Bilings e Tate (1995), de princípios fundamentais, a saber: a intercentricidade de raça e racismo, o desafio à ideologia dominante, o compromisso com a justiça social, a perspectiva interdisciplinar, a centralidade do conhecimento experiencial.

Não obstante, o Letramento Racial Crítico consiste em refletir sobre as relações raciais para construir a própria visão e entendimento sobre como raça e racismo operam no dia a dia e os impactos que eles podem ter nas identidades sociais dos indivíduos em seus contextos de atuação (trabalho, família, escola, etc.) (FERREIRA, 2015b). Ele engloba “uma corrente de letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades.” (FERREIRA, 2015b, p. 137). Em síntese

O Letramento Racial Crítico reflete sobre raça e racismo. Ele nos permite fornecer nossa própria compreensão de como raça e racismo ocorrem em nossas vidas diárias, e quanto raça e racismo impactam nossas identidades sociais e nossas vidas, seja no trabalho, na escola, na universidade ou em nossas famílias e em nossas relações sociais. [...] como sou formadora de professores, entender a importância do uso da alfabetização racial crítica na minha prática pedagógica é fundamental para que eu possa fazer minha parte na tentativa de criar uma sociedade mais justa, com igualdade e equidade. (FERREIRA, 2015b, p. 138).

Então, trata-se de “um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, com os pares no ambiente de trabalho, colegas e assim por diante.” (FERREIRA, 2015b, p. 137). Seus princípios são: conscientização so-

bre as questões raciais; conhecimento do papel histórico-cultural e social do negro para além da escravidão, o reconhecimento da necessidade de representatividade do povo negro em espaços sociais que ainda lhe são negados; problematização do papel do negro na sociedade contemporânea e as questões de reparação histórica; racismo estrutural, institucional e discursos de silenciamento e o planejamento de ações que visem a desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e a reconstrução de contextos sociais também favoráveis ao povo negro (Ferreira (2014, p. 137).

## METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como de natureza qualitativa crítica (DENZIN; LINCOLN, 2006; DENZIN, 2018), pois, propõe-se “o compromisso de expor e criticar as formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano” (DENZIN, 2018, p. 106) em razão do racismo estrutural. Na mesma premissa de Denzin (2018), como cidadãos/os globais, não somos mais imbuídas/os apenas da tarefa de interpretar o mundo, como era na pesquisa qualitativa tradicional, mas, sim, a mudar o mundo, “a transformá-lo de maneira a resistir à injustiça enquanto celebramos a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva” (DENZIN, 2018, p. 106).

Os dados da pesquisa foram coletados por meio do curso de formação de professoras/es de línguas para a Educação Antirracista para a Educação Antirracista, intitulado: “Construindo a Educação Antirracista na Educação Básica: Conceitos, Princípios e Possibilidades”. O curso foi pensado como meio para promover um espaço formativo para que docentes pudessem participar de discussões sobre a temática racial de modo a contribuir para sua prática docente na escola. Desse modo, o período de geração de dados da pesquisa compreende de janeiro de 2020 a junho de 2022, na modalidade remota.

Os participantes da pesquisa são professoras/es de língua inglesa da Educação Básica de quatro regiões brasileiras, sendo: Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul, que se dispuseram a participar dos encontros. Os mesmos são identificados por pseudônimos com forte caráter

simbólico: são os nomes de entidades sagradas da Umbanda<sup>1</sup>, Exús e Pombagiras, questão importante de ser salientada pela realidade socio-histórico-cultural da primeira autora enquanto mulher negra no Brasil, e com o apoio da segunda autora, por remeter à resistência e ao combate, principalmente à intolerância religiosa advinda do colonialismo, que tem seus reflexos na colonialidade e no racismo estrutural.

Os dados foram gerados por meio de narrativas autobiográficas por meio do arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2011) e analisados por meio da categorização temática de acordo com objetivos e por meio das categorias sugeridas pela abordagem de Atores Sociais de Van Leeuwen (2008).

### AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Para a análise das representações sobre a Educação Antirracista e a formação de professoras/es, os pressupostos da Teoria Racial Crítica serão basilares, visto que ela centra-se nas relações sociais hierarquizadas por meio da raça e, no contexto educacional, procura compreender as vivências de pessoas não-brancas, de modo a valorizá-las, utilizando as narrativas autobiográficas e situações do cotidiano para mostrar como pode ser difícil a vida para alguns grupos e como as relações raciais importam para essas pessoas (LADSON-BILLINGS, 1998) Nessa perspectiva, analisar as representações de professoras/es de línguas brancas/os e não-brancas/os sobre a Educação Antirracista é um ponto importante para investigar sobre suas identidades raciais. Maria Padilha, professora negra, em seus relatos, pontua que

---

<sup>1</sup> Justificamos nossa opção sócio-discursiva pelo fato da Umbanda, que é uma religião resultante do sincretismo religioso, ser alvo constante da intolerância religiosa persistente no Brasil até os dias atuais, assim como o Candomblé. Nesse sentido, reproduzimos as palavras de Carneiro (2019), para explicar que as religiões afro-brasileiras são “fruto de uma reconstituição de culturas negras do continente africano no Brasil” (CARNEIRO, 2019, p. 10). Assim, o culto aos orixás e às entidades “representa uma luta histórica de resistência, da existência de um povo, unificado por um sistema, que passou a coibir as suas práticas culturais de origem” (CARNEIRO, 2019, p. 10).

Uma educação antirracista nas escolas, pausava tantos constrangimentos que passamos pela vida [...]. (MARIA PADILHA).

Ela representa a Educação Antirracista como incluída por ativação e agente na ação de pausar os constrangimentos na vida. Ao optar pela construção verbal, ela se representa por exclusão, redução, elisão e assimilação, para agregar-se ao grupo, no caso racial, por classificação, para tratar das situações vivenciadas pelas pessoas pretas em função do racismo. Essas opções permitem compreender que a participante reconhece que a Educação Antirracista importa na vida das pessoas negras. Esse reconhecimento acontece já que o racismo marca as experiências do cotidiano da maioria das pessoas não-brancas, e a escola é um dos contextos em que as relações sociais são profundamente marcadas por várias formas de racismo, o que promove experiências negativas para as pessoas não-brancas (LADSON- BILLINGS, 1998).

No entanto, no que se refere à construção da Educação Antirracista na Educação, e digo construção porque é um processo lento e conflituoso, Ferreira (2004) constatou que a formação docente pode ser vista como um elemento propulsor da mudança por meio do Letramento Racial Crítico das/os profissionais da Educação, ou um reprodutor do racismo estrutural através da manutenção dos preceitos eurocentrados que suleiam a prática pedagógica. Isso porque a pesquisadora verificou que o entendimento que professoras/es têm de uma Educação Multicultural e Antirracista é associado pelo mito da democracia racial brasileira e pelo *color blindness*, o que não permite que elas/es compreendam como a cor da pele pode trazer privilégios ou dificuldades. Pela visão de Maria Padilha, ela afirma, em seu texto, que

Acredito que para haver mudanças significativas na educação, precisa ter capacitação e conscientização dos profissionais que atuam na área, essas discussões e leituras deveriam ser obrigatórias nas reuniões bimestrais (MARIA PADILHA).

Dessa forma, ela representa a capacitação e a conscientização dos profissionais da Educação por inclusão, relacionada à construção verbal “precisa ter”, que indica a necessidade, a obrigatoriedade dessas ações, atribuídas a processos relacionais representados pelas discussões e leituras e, por meio dessas, as mudanças poderiam acontecer. A

participante opta também pelo verbo modal “deveriam”, que reforça o caráter de obrigatoriedade com o qual ela representa a formação docente para a Educação Antirracista.

Esse relato da participante vai ao encontro da pesquisa de Ferreira (2004), que demonstrou que, na formação inicial, muitas/os professoras/es não recebem uma formação crítica sobre raça e etnia. Infelizmente, assim, não são preparadas/os para lidar com as relações raciais no cotidiano profissional e, na formação continuada, a implementação sistemática e efetiva de uma Educação Multicultural que promova a Educação Antirracista não acontece devido a diversos fatores como os contratos por tempo determinado de muitas/os professoras/es, a falta de apoio da SEED/PR, dos NRE e das escolas.

No excerto seguinte, Exú Tranca Ruas também aborda a formação docente dizendo:

Na escola, mesmo com a lei 11.645/2008 que garante a inclusão da cultura Afro-brasileira e indígena no currículo oficial, pouco se tem de representatividade ou da própria inclusão cultural, prevalecendo a cultura hegemônica europeia. Nessa perspectiva, a formação docente e dos/das demais profissionais da educação para uma Educação Antirracista corrobora para fortalecer a igualdade nesses espaços, situação que na contemporaneidade não ocorre, logo temos uma reparação histórica a cumprir (EXÚ TRANCA RUAS).

Ele representa a formação docente para a Educação Antirracista como incluída por ativação e participação, com atributos positivos relacionados ao fortalecimento da igualdade. Nesse mesmo excerto, ele representa a escola por ativação e participação, porém com atributos negativos, em que, mesmo com as leis, não há a inclusão racial de maneira efetiva. O participante ainda utiliza o termo “inclusão cultural”, tratando os aspectos raciais dentro de toda a abrangência compreendida em processos culturais, que, como discutido por Ferreira (2004), essa abrangência compromete a objetividade com a qual as questões inerentes à raça e ao racismo, as quais precisam ser tratadas.

Pensar na educação antirracista requer necessariamente a discussão sobre essa questão, onde estão as demais culturas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, se analisarmos que as culturas negra,

indígenas, orientais, etc., também se utilizando do idioma ensinado, portanto são produtoras de conhecimento, costumes, artes e outras linguagens tão importantes quantos as outras e muitas vezes, senão quase sempre, são depreciadas, desvalorizadas e diminuídas (EXÚ 7 ENCRUZILHADAS).

Já o Exú 7 Encruzilhadas representa a Educação Antirracista por inclusão, passivação e sujeição, ao mesmo tempo em que apresenta por exclusão e supressão os atores sociais responsáveis pela “discussão sobre essa questão”, que seriam as demais culturas no processo de ensino-aprendizagem. Van Leeuwen (2008) relaciona a exclusão e suas subcategorias, como a supressão e o encobrimento, diretamente relacionadas às questões de interesse e de responsabilização. Nesse caminho, ao iniciar sua representação sobre a Educação Antirracista com o verbo “pensar” sem determinação de sujeito, suprime da representação quem seria(m) (o)s responsável(is) pela discussão requerida sobre a Educação Antirracista no contexto escolar. Essa indeterminação acaba por produzir o efeito de não apontar quem seriam os agentes nas discussões requeridas para “*pensar na Educação Antirracista.*”

Sobre a indeterminação de atores sociais, Van Leeuwen (2008) prerroga que ela acontece quando o ator social não é especificado na representação e isso ocorre de diferentes maneiras, pelo uso de pronomes indefinidos, pelo uso do pronome pessoal na terceira pessoa do plural e, nesse caso especificamente, pelo uso gramatical da oração sem sujeito. Esse movimento discursivo pode apontar para o fato da pessoa branca (relembrando que o participante é um homem branco) não se reconhecer como parte essencial das discussões sobre raça e racismo e, dessa maneira, a branquitude ter dificuldade de assumir sua responsabilidade na Educação Antirracista, pois, não se percebe como racializada (FERREIRA, 2021; CARDOSO, 2010; KILOMBA, 2019).

Outro ponto fundamental quando se trata de Educação Antirracista é a formação de professoras/es (FERREIRA, 2004; 2012a). Em se tratando das representações sobre ela, destaco os excertos de Maria Quitéria e Rosa Caveira.

Outro ponto que reforço é a não formação de professores para lidar com as temáticas das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ao menos nas instituições que conheço de maneira mais próxima, o que leva apenas uma parcela destes profissionais a buscarem formações complementares a respeito destas temáticas (MARIA QUITÉRIA).

Talvez a formação docente a que tais professores tiveram, não proporcionaram aos mesmos maiores debates em torno de tais reflexões, mas creio que se eu tivesse mais contato com tais assuntos “embarcaria” de maneira mais crítica e incisiva no Ensino Médio e no Ensino Superior (ROSA CAVEIRA).

Maria Quitéria representa a formação de professoras/es como incluída por passivação, relacionada ao advérbio de negação “não”, que incute caráter negativo à ação descrita. A passivação é importante para a compreensão do papel que o ator social desempenha na representação, principalmente com relação à sua agência, que é ofuscada nessa categoria (VAN LEEUWEN, 2008). No entanto, mesmo que o ator social apareça representado por inclusão, ativação e participação, como acontece no texto de Rosa Caveira (segundo excerto), a maneira como ela constrói a representação acaba por atribuir caráter negativo à ação descrita. Explico que ela representa a formação docente como incluída por ativação e participação, o que indica que a formação docente tem um papel ativo na representação. Contudo, ao relacioná-la com os advérbios “talvez” e “não” e com o verbo “proporcionar”, ela denota um caráter também de passivação a esse ator social.

Em síntese, as representações das participantes provocam o efeito de não reconhecer a formação de professoras/es como espaços de discussão e preparação profissional para o trabalho com as relações étnico-raciais e a Educação Antirracista. Esse efeito vai ao encontro das conclusões de Ferreira (2004) sobre a formação docente em que a pesquisadora constatou que tratar da Educação Multicultural e Antirracista é um tabu no Brasil, de acordo com as percepções de várias/os professoras/es, negras/os e brancas/os, e que, devido a isso, muitas/os sentem medo e/ou não se sentem preparadas/os para realizar esse trabalho.

Nesse sentido, as falas do Exú Tata Caveira (homem branco) e da pombagira Maria Padilha (mulher negra) são consonantes ao tratar da

falta de preparo de professoras/es para tratar das situações adversas decorrentes do racismo em sala de aula.

[...] E quando uma situação que envolva preconceito racial acontece no espaço onde atua, este [a/o professora/r] fica sem saber o que fazer, passando a estar perdido sobre as ações que deve tomar, e o pior, em alguns casos, não dá bola para o que aconteceu. (EXÚ TATA CAVEIRA).

Vivo diante de professores que não estão preparados para lidar com situações adversas e conscientizar para uma educação emancipatória (MARIA PADILHA).

Nos dois casos, os atores sociais são representados por inclusão, ativação e participação, no primeiro excerto, ainda por substituição do termo “professor” pelo pronome “este” para evitar a repetição. Essas maneiras de representar apontam para o papel ativo dos atores sociais mencionados na ação. Entretanto, isso é descaracterizado pelo uso da preposição “sem” relacionado ao verbo “saber” (1º excerto) e do advérbio “não” relacionado à construção verbal “estão preparados” (2º excerto).

Além disso, os atores sociais também são representados por categorização e funcionalização, sendo, por essa perspectiva, a representação baseada em termos de sua atividade ou ocupação (VAN LEEUWEN, 2008). Como a representação está atrelada ao momento e ao contexto sobre os quais a representação da realidade da/ o participante é construída (VAN LEEUWEN, 2008), ela permite compreender que a falta de preparo das/os professoras/es é comum aos dois contextos. Em outras palavras, é possível constatar que essa possa ser uma realidade do contexto escolar de diferentes regiões brasileiras, visto que as representações estão alinhadas. Somadas as conclusões de pesquisa de Ferreira (2004), é possível afirmar que é uma situação comum ao contexto escolar brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos uma análise das representações que os atores sociais do referido curso têm sobre a educação anti-racista.

Pudemos notar que foi consenso entre as/os participantes que a educação anti-racista é representada como sendo importante. A maioria dos casos a apontou como necessária, porém indicam que a formação de professoras/es nessa área, promovida pelas secretarias estaduais de Educação, é quase inexistente. Com relação à Educação para as Relações Étnico-raciais, as/os professoras/es relataram que as leis 10.639/03 e 11.645/08 não são implementadas como a determinação dos documentos oficiais na Educação Básica. Isso porque as ações são centralizadas apenas no mês de novembro, na maioria das escolas. Neste mês, promove-se um conjunto de ações e atividades que, muitas vezes, são realizadas apenas para o cumprimento das referidas leis e, ainda, em muitas situações, reproduzem o racismo e a estereotipia contra o povo negro.

As representações dos professores sobre a educação antirracista, embora construída de diversos modos, colocam a formação de professores como questão central para a construção de práticas antirracistas na escola. Reafirmamos, portanto, que a Teoria Racial Crítica e do Ltramento Racial Crítico se colocam como instrumento necessário para a construção de possibilidades importantes de trabalho na construção de uma Educação Antirracista nas escolas e no fortalecimento das identidades negras. Ao dar visibilidade para as pessoas negras, valorizando seus conhecimentos e experiências e trazer as discussões sobre raça e racismo para o centro dos processos educacionais, eles se são instrumentos importantes para a ressignificação da prática pedagógica, da reconstrução epistêmica e inclusão de pessoas não brancas de maneira equitativa e pautada pela justiça social.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, M. A. da S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. da S. (Org.). **Branqueamento e branquitude no Brasil**. São Paulo: CEERT, 2002b. p. 147-162.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias**

**Sociales, Niñez y Juventud**, s.l., v. 8, n. ene-jun. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 10/12/2020.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Campo Grande, v. 1, p. 275-288, 2012a.

\_\_\_\_\_. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPNI**, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014a.

\_\_\_\_\_. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. *In*: FERREIRA, A. de J. (Org.).

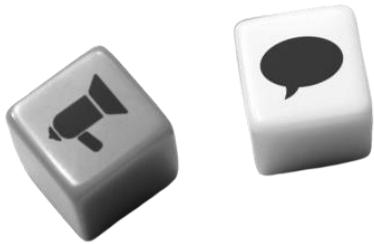
**Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2015b. p. 127-160.

\_\_\_\_\_. **Identidades Sociais de Raça em Estudos da Linguagem**: Com Atividades Reflexivas. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2017a.

\_\_\_\_\_. Social Identities Of Black Females In English Language Textbooks Used In Brazil And Cameroon: Intersectionalities Of Race, Gender, Social Class And Critical Racial Literacy. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 20-40, 2019.

- \_\_\_\_\_. Epistemologies Of Critical Racial Literacy In The Brazilian Context: Identities Of Foreign Language Teachers, And Intersectionality With Race, Gender And Social Class. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, s.l., v. 8, n. 1, p. 130-156, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LADSON-BILLINGS, G. Preparing Teachers for diverse student populations: a critical race theory perspective. **Review of Research in Education**, online, v. 24, p.211-247, 1999.
- \_\_\_\_\_. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, New York, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.
- LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de LE**. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In*: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-60.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do povo brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2016.
- PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. de. Letramento Racial Crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019.

- SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: Estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.
- SILVA, C. Educação Étnico-Racial na base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma Educação Antirracista? XXV EPEN. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Anais...** 2020.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2ª Ed. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010.
- VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. New York: Oxford University Press, 2008.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2ª Ed. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.



# Subjetividades leitoras em meio a silenciamentos: fase inicial da educação de jovens e adultos

Rosângela Maria de Almeida Netzel  
Sheila Oliveira Lima

## INTRODUÇÃO

A familiaridade com a leitura do texto verbal escrito pode ser desenvolvida por meio da educação que o indivíduo, normalmente, recebe ao longo dos primeiros anos de vida, na convivência familiar, comunitária e escolar. No entanto, para muitas pessoas jovens e adultas do Brasil, o domínio desse tipo de leitura constitui-se, ainda hoje, como um objetivo a ser alcançado. Nesse contexto, cabe compreender como são as concepções das pessoas não alfabetizadas em relação à escola e à leitura e refletir sobre caminhos a serem traçados no sentido da superação. Esse foi o principal motivo pelo qual, em 2018 iniciou-se a pesquisa aqui relacionada, junto ao segmento da fase inicial da Educação de Jovens e Adultos - EJA - em uma escola pública do município de Londrina, da qual participaram dez estudantes e dois professores.

Netzel (2021), tese da qual este trabalho é desdobramento, versa sobre os desafios enfrentados por docentes e discentes da EJA, indicando que até mesmo no âmbito da pesquisa acadêmica há grandes desafios a serem superados quando o objetivo é relacionar teorias sobre subjetividade leitora e possibilidades de mediação literária na fase

inicial do segmento. Essas indicações são perceptíveis a partir da leitura atenta do texto produzido como resultado do processo, neste momento em que se realiza um retorno reflexivo sobre os passos envolvidos na pesquisa-ação empreendida. Assim, evidenciam-se indícios que professores e estudantes de EJA foram apresentando e as estratégias que a pesquisadora pôde traçar para persistir com o projeto de leitura literária em uma escola cuja ambiência cultural não se mostra propícia a uma iniciação nesse tipo de prática.

O recorte aqui empreendido destaca elementos subjetivos revelados pelas participantes, enquanto abertura para o ingresso à leitura de literatura. Sendo assim, é pertinente ressaltar que não foram revelados os nomes reais dos envolvidos, para preservar o sigilo que este tipo de pesquisa requer, utilizando-se pseudônimos para cada um dos participantes. Ressalta-se ainda que os dados relacionados às entrevistas com professores e estudantes de EJA encontram-se resumidos, sendo comentados e analisados em categorias, como pressupõe a Análise Textual Discursiva (Morais e Galiazzi, 2011).

Como referenciais teóricos principais há considerações sobre a nuance subjetiva da leitura, como em Freire (1984; 2005), Candido (2004), Petit (2009), Andruetto (2017), bem como quanto ao aspecto subjetivo que envolve toda a aprendizagem humana, apontado por González Rey (2003; 2005). Nesse sentido, defende-se que o processo de ensino da leitura, em todos os segmentos e em especial na EJA, seja pautado pela abertura ao diálogo entre as singularidades dos estudantes, suas vivências e experiências, para que as pontes entre os saberes prévios e os objetos de conhecimento sejam mais efetivas. Logo, essa abertura, no caso desta pesquisa, é proposta por meio da abordagem dialogada sobre leituras de teor literário, na modalidade EJA Fase I, com a intenção de ser um dos possíveis caminhos de reconhecimento das subjetividades no meio escolar, ampliando a relação de pertencimento cultural.

## LEITURA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO PECULIAR

De acordo com o Parecer CNE/CP N° 8/2012 (Brasil, 2012), “Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” é um dos sete Princípios da Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, o documento dá ênfase à necessidade de que o ensino contemple as singularidades dos aprendizes, isto é, desde a educação elementar, é preciso que as práticas escolares tenham base em indícios que os estudantes apresentem, para que potencialidades sejam ampliadas, de modo que o fazer docente atue como ponte entre a “leitura de mundo” que o estudante já domina e a “leitura da palavra”, como preconizado por Freire (1984; 2005).

Enquanto fenômeno social e cultural, a leitura está presente nos mais diversos contextos e se constitui como tema de interesse em diversas áreas. No campo educacional, quando relacionada ao código verbal escrito, ela assume caráter técnico por ser trabalhada enquanto matéria a ser aprendida, em possível concomitância com as experiências que tal habilidade pode promover quando envolve a escrita como meio de acesso ao fantástico, ao estético, ao deleite. Nesse sentido, essa habilidade permite ao ser humano a ampliação de possibilidades de diálogos (Freire 1984; 2005), gerando reflexões com potencial de transcender aquilo que é de sua realidade imediata. Esse movimento pode ser fator de maior sensibilidade e de criticidade frente às situações da vida, condição para o provimento da fantasia que todo ser humano tem como necessidade (Candido, 2004).

Com um olhar ao campo educacional da atualidade, é possível mirar documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), verificando-se que a aprendizagem é citada na Constituição Nacional como direito de todos. Porém, em outros tempos, esse direito não era totalmente reconhecido, na medida em que, a alguns sujeitos, era inacessível a matrícula e/ou a frequência à escola na idade considerada ideal. Diante disso, as políticas públicas propiciam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) 9.394/96 (Brasil, 1996). Em sua Fase I, esse segmento atende a estudantes com mais de 15 anos que não concluíram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>o</sup> a 5<sup>o</sup> ano, séries denominadas como 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em 2010).

A abertura aos sujeitos outrora excluídos do sistema educacional é, assim, apontada como iniciativa imbuída de caráter democrático. Nesse sentido, para efetivar essa política, diferentes tipos de leituras precisam estar acessíveis aos leitores em potencial, inclusive as literárias, privilegiando-se, assim, uma abordagem de caráter social, valorizando o viés cultural da leitura e as possibilidades subjetivas da linguagem.

Ao analisar documentos que versam sobre a EJA e os históricos descritos nas pesquisas acima citadas, observa-se que, ao longo do tempo e ainda na atualidade, há discriminação para com os indivíduos que não dominam o código escrito, o que muitas vezes leva os próprios não alfabetizados a se colocarem em posição de culpa, expressa pela negação de seus próprios direitos, sobretudo os de ordem cultural. Diante disso, é preciso enfatizar que o acesso a bens culturais é direito imprescindível a todo o ser humano.

Consoante a essa visão de democratização dos bens culturais, a literatura e a subjetividade leitora, enquanto possibilidade interpretativa, articulam-se à interface entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Nessa esteira, a metodologia do compartilhamento de leitura (Colomer, 2007), conforme aplicada na pesquisa, pode ser considerada ato revestido de caráter humanístico, a partir do posicionamento de que a educação é um processo histórico-cultural, permeado pela subjetividade (González Rey, 2003) e enriquecido pelo contato com a literatura, entre outros bens culturais, a exemplo dos apontamentos presentes em Petit (2009; 2010; 2013; 2019) e Andruetto (2017).

#### ALGUNS DESAFIOS SOCIAIS RELACIONADOS A ESTUDANTES DA EJA

Na vida em sociedade, a convivência com os outros pode levar a diversos desafios. Muitos são os mecanismos de diferenciação na

busca pelo poder, inclusive o emprego de formas que impedem ou dificultam o acesso a informações (Gnerre, 1991). Nessa lógica, pessoas não alfabetizadas são vítimas comuns, excluídas de diversas formas de atuação social, especialmente frente à burocracia, que coloca o domínio da escrita como sinônimo de razão, liberdade e possibilidade de defender direitos (Signorini, 1994a; 1994b). A falta de acesso à leitura do texto verbal escrito pode ser, portanto, um poderoso bloqueio à atuação cidadã, e a ideia de escolaridade como redenção perpetua a mensagem de que aquele que não domina a leitura e a escrita “nada sabe”.

Situações da vida em sociedade, em seus aspectos históricos e culturais vão determinando os espaços de inserção do sujeito, conforme pontua Gonzalez Rey (2003) ao conceituar a identidade enquanto sistema de sentidos articulados a partir das configurações subjetivas historicamente constituídas. Quando instado a reconhecer-se como sujeito, a falar de si, a emergência do inconsciente faz-se presente e as nuances da convivência com o outro podem vir à tona. Diante disso, afirma-se que é na interação com o outro e com elementos culturais que as tensões intersubjetivas se evidenciam. Entende-se, nesse contexto, que o contato com bens culturais pode potencializar os meios de expressão no cotidiano e para além dele, mediante relações operadas a partir das vivências e experiências do sujeito com seu entorno.

No que diz respeito aos saberes relacionados ao campo da fantasia e da elaboração por meio da linguagem, grandemente expresso por meio do texto verbal escrito, sobretudo o literário, os não alfabetizados também acabam por ficar em segundo plano. A falta de acesso à literatura enquanto negativa da sociedade a esse bem cultural, conforme critica Candido (2004), é exemplo claro disso. Por vezes, essa dinâmica é justificada pela necessidade instrumental que as classes menos favorecidas teriam em relação às experiências do cotidiano laboral. Na esteira de discursos desse tipo, ampliam-se argumentos de que a escola pública precisa dar maior atenção à decodificação e aos conhecimentos básicos, levando a literatura e outras práticas letradas a serem excluídas das propostas voltadas, entre outras, à EJA.

É pertinente citar, ainda, a persistência de discursos machistas, como aponta Manguel (1997) quanto à idade média, e de uma visão

temerosa de que o letramento, quando apropriado pelas mulheres, poderia levar a missivas amorosas. Esse tipo de pensamento é relatado ainda hoje, por pessoas de meia idade, quando se referem a motivos que as afastaram da possibilidade de estudos na infância. Na mesma direção, Petit (2009) indica o receio por parte das elites de que os limites sociais se movam quando é garantido o acesso igualitário a saberes como a leitura.

Considerando tantos desafios sociais relacionados à escolaridade e ao exercício da leitura, reportamo-nos ao que Petit (2009, p. 106) comenta a respeito do problema da indefinição sobre a utilidade da leitura, pois ler ou gostar de histórias pode ser algo que remeta ao ócio, a algo errado ou transgressor. Diante disso, a recusa em ler alguns tipos de texto, sobretudo os que não têm uma vinculação imediata com certas práticas cotidianas, por vezes acomete os sujeitos, gerando silenciamentos. Nesse aspecto, a dimensão subjetiva da leitura é, por vezes, pouco reconhecida ou desvalorizada por grande parte das pessoas.

No que se relaciona às possibilidades de posicionamentos subjetivos para a realização de atividades prazerosas, como pode ser a leitura, a religião figura como espaço privilegiado para muitos. Assim, especialmente entre pessoas que cresceram vivenciando determinadas práticas religiosas, essa esfera representa um ponto de interesse, por vezes único, relacionado às formas de leitura.

No entanto, como aponta Petit (2009, p. 107), em algumas épocas e localidades, foram impostas interpretações a textos considerados oficiais, como por exemplo os da bíblia. Diante disso, a leitura autônoma foi desestimulada em alguns contextos, para que apenas a interpretação dos mais célebres da religião cristã pudesse figurar como verdadeira. Nesse ponto, quando se evidencia o interesse pela leitura autônoma da bíblia, isso pode ser entendido enquanto ato de afirmação de subjetividade, a partir do desejo de transitar independente pelo texto considerado sagrado.

Na esfera do desejo, quanto ao pertencimento e às práticas de compartilhamento, destacam-se os apontamentos de Petit (2009, p. 106) referentes à possível desconfiança sobre o ato de ler, devido ao fato de

que ele estimula a “deserção”, exigindo afastamento da realidade imediata, para dedicação a algo com fundo mais teórico do que prático. Por conseguinte, surgem julgamentos sociais que separam leituras “edificantes” do que se poderia nomear como supérfluas, relacionando estas últimas justamente a práticas que levam o sujeito ao desenvolvimento pessoal, como é o caso das atividades de estudo. Frente a essas considerações, percebe-se o quanto é relativa a valorização das práticas letradas, e como os indivíduos podem estar sujeitos a enfrentar desafios sociais para trilhar sua formação leitora, se não tiveram oportunidade na infância e na juventude.

### EM BUSCA DE POTENCIALIDADES LEITORAS

O cotidiano observado nas duas turmas de EJA Fase I, acompanhadas por aproximadamente dois meses (de junho a agosto de 2018), evidenciou predominância de atividades pautadas na formação de palavras, em que era explorada a relação entre letras e sons, ou, em algumas ocasiões, a formação de frases. Em outros momentos havia a proposta de “continhas”, com os estudantes explorando o raciocínio matemático. Nesse sentido, a memorização do código e o exercício de registros escritos determinavam as práticas de sala de aula naquele contexto.

Mediante a realização de entrevistas com docentes de duas turmas de EJA Fase I, constataram-se desafios quanto à abordagem de literatura no segmento, inferidos a partir do entendimento dos entrevistados, e que apontaram dificuldades estruturais na modalidade. Essa percepção remete a situações identificadas em outras pesquisas sobre o segmento, como em relação à escassez de políticas de formação docente e de incentivo ao trabalho pedagógico voltado a esse fim, e ao número reduzido de materiais disponíveis a essa modalidade, o que pode levar a adaptações ou descontinuidades em propostas formativas. Logo, observa-se certo descaso para com a modalidade, caracterizado pelo desamparo ao professor no que tange à necessária superação de atividades mecânicas de leitura. Assim, preconiza-se maior espaço a estudos e pesquisas sobre ampliação das possibilidades de leitura no segmento.

Diante das observações realizadas, procurando valorizar a oralidade, modalidade de linguagem que os estudantes da EJA costumam dominar amplamente, e os saberes letrados, como uma das instâncias da interação verbal, almejou-se o estabelecimento de relações entre esses elementos no ensino de leitura, a partir de práticas de compartilhamento. Nesse contexto, planejaram-se intervenções com base em uma concepção de linguagem como rede de interação entre indivíduos, em articulação com os bens culturais que a envolvem.

Tendo em vista que a literatura é um bem cultural em que linguagem e significação se articulam, foram organizados momentos de leitura com as duas turmas de EJA Fase I. Nesse sentido, buscou-se valorizar a leitura coletiva em voz alta, para que os estudantes de diferentes níveis de alfabetização pudessem participar. Nessa mesma direção, procurou-se levar aos estudantes obras com tom poético e que remetesse a possíveis vivências dos participantes. Assim, foram escolhidos alguns livros entregues à escola no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca na Escola - PNBE <sup>1</sup>- em sua edição de 2014, voltada à EJA, considerando-se que já haviam passado por prévia seleção. Mediante essas considerações, as práticas de leitura foram planejadas e realizadas pela pesquisadora com a participação dos professores e das duas turmas de EJA.

A partir desse planejamento, foram realizados dez encontros de mediação literária, pautados em cinco livros do acervo do PNBE 2014. Do primeiro ao terceiro encontro foram trabalhados livros que priorizavam imagens em relação ao texto escrito: *O voo da asa branca* (Soud, 2012); *Quando Maria encontrou João* (Oliveira, 2012); *Caixinha de guardar o tempo* (Roscoe, 2012). Do quarto ao décimo encontros, foram levadas as seguintes obras, em que a escrita predominava: *Quarto de costura* (Amarante, 2013); *Cultura da terra* (Azevedo, 2008). A partir desses textos, foram criadas e realizadas propostas de leitura em sala de aula, conduzidas pela pesquisadora e avaliadas positivamente pela pesquisa, reconhecendo-se, entretanto, que constitu-

---

<sup>1</sup>O Programa em questão foi encerrado no ano de 2014, com uma reconfiguração dos programas governamentais, sendo que esse foi incorporado ao PNLD Literário.

íam apenas uma iniciação à leitura literária, uma ampliação das pequenas brechas, delicadamente pinçadas em meio a muitos desafios, silenciamentos e impedimentos.

Ainda em relação às práticas letradas, é pertinente mencionar que, aliados aos livros, foram levados poemas e canções, além de realizadas dinâmicas e exibição de vídeos, para incentivar os educandos a participarem das propostas. Nesse contexto, também foi fundamental a criação da “sacola da leitura”, um pequeno acervo de obras para ser emprestado por alguns dias pelos estudantes e que contava com livros abordados e outros materiais. Enfatiza-se o fato de que, entre as estudantes e a pesquisadora, constituiu-se, aos poucos, uma comunidade leitora, com trocas sobre gostos e com interlocução/endereçamento sobre leituras, de modo que, nas entrevistas, tais situações foram lembradas por algumas participantes, indicando que as práticas realizadas foram significativas para elas, pois tiveram oportunidade de manifestar suas subjetividades e experimentar alguns deslocamentos.

Quanto às entrevistas com estudantes da EJA, é pertinente apontar que a maioria foi realizada individualmente, exceto em dois casos, cujas participantes solicitaram responder juntas às questões da pesquisadora. Inicialmente caracterizando o grupo de estudantes<sup>2</sup> da EJA Fase I entrevistado no âmbito desta pesquisa, é possível indicar que seus percursos de escolaridade foram marcados pela exclusão. Com vistas a organizar os dados e possibilitar uma análise mais precisa, foram criadas categorias que agrupam situações semelhantes nesses processos. Nesta publicação, são citadas as que representam os casos mais frequentes de segregação, destacando-se algumas falas em que tal situação se mostra mais patente.

A primeira dessas categorias de exclusão refere-se “à dificuldade em participar de práticas sociais por não saber ler e escrever”. Tais considerações emergem de relatos como o de *Lourdes*<sup>3</sup>, que se descreveu como vítima de injustiça ao comprar um terreno e não saber ler o

---

<sup>2</sup> Apenas mulheres foram entrevistadas, pois os três homens que faziam parte das turmas de EJA Fase I estavam ausentes em grande parte do período em que a pesquisa foi realizada.

<sup>3</sup> Todos os nomes das participantes da pesquisa são fictícios de forma a preservar suas identidades.

contrato. Algo semelhante se observa na fala de *Rosália*, ao relatar ter sido humilhada por não saber preencher uma ficha de candidatura a um emprego como faxineira e que, diante da forma como fora tratada, preferia ter “levado um tiro” do que ter passado por aquilo. A mesma estudante ainda comentou que posteriormente teve necessidade de encerrar atividades comerciais de um pequeno negócio que estava empreendendo em seu quintal, sem condições de administrá-lo autonomamente. Nesse sentido, evidenciam-se dificuldades na atuação cidadã das entrevistadas, o que visivelmente marcou suas trajetórias de vida.

Os apontamentos destacados levam à percepção de que há preconceitos que persistem na sociedade quanto a pessoas não alfabetizadas e mesmo quanto à alta carga burocrática, que por vezes excluem ou menosprezam saberes vivenciais. Diante dessas situações, quando presentes na escola, essas pessoas tendem a primar pelo exercício da decodificação, acreditando que isso é o que lhes falta para que possam ter seus direitos de cidadão assegurados, sem dar maior abertura a outras formas de conhecimento, como a literatura, por exemplo.

Como segundo ponto entre os mais recorrentes, tem-se a categoria “silenciamento X necessidade de superação”, presente no discurso de oito das dez estudantes entrevistadas. Nesse contexto, são citados casos de pais que não deixavam filhas mulheres estudarem. Zilda encaixa-se nessa situação. A estudante foi impedida de estudar na infância porque o pai considerava que mulher não precisava (ou não deveria) estudar, pois poderia escrever para namorado. Também Lourdes declarou que não pôde dar continuidade aos estudos na infância porque seu pai achava que os estudos não eram para mulheres. Nesses dois casos evidencia-se a desvantagem sofrida pelas mulheres para acesso aos estudos, numa sociedade em que persistem valores machistas e patriarcais.

Uma visão também limitadora em relação às possibilidades da leitura e da escrita é evidenciada em falas como a de Cleide, que considera já suficientes os saberes que adquiriu na EJA Fase I, e que por isso entendia não precisar avançar para outra fase. Assim, ela parece atribuir possibilidades instrumentais aos conhecimentos, quando diz que “já está bom” conseguir realizar tarefas do campo social, como ter

autonomia ao procurar nomes de ruas, ver itinerários de ônibus, transitar pela cidade, ir a clínicas, mercados, não vendo motivo para querer aprender mais. Na mesma esteira, unindo a primeira categoria, relacionada às dificuldades no campo letrado, e o silenciamento da subjetividade, Catarina declarou que “*não sabia nada*” antes de estudar na EJA, ao se referir a algumas superações em atividades em que a leitura e a escrita potencializam o campo cotidiano, como ter autonomia no mercado e transitar de ônibus pelo espaço urbano.

Uma terceira categoria consiste na “relação entre leitura e religião”, estabelecida pelas entrevistadas em diversas passagens de suas falas. Sobre isso, Bárbara declarou que ouvia rádio em um canal religioso o dia todo e que assinava uma revista de mesmo cunho, de modo que conseguia ler algumas palavras quando estavam em letras grandes. Da mesma maneira, Selina indicou ter interesse exclusivo na temática religiosa, ao comentar que tem apenas um livro em casa e que é voltado à religião. Diante dessas falas, observa-se estreita relação entre leitura e religiosidade, de modo que o interesse religioso parece direcionar muitos contatos das participantes com os bens culturais letrados.

Nesse mesmo contexto do interesse religioso como balizador da leitura, Lourdes declarou vontade de “ler a bíblia de carreirinha”, ato que, na frente dos outros, não conseguia realizar. Na mesma perspectiva, Catarina disse ter um livro em sua bolsa que havia comprado e só conseguia ler “quando não havia ninguém por perto”. Em todos esses relatos, as participantes remeteram-se à leitura fluente em voz alta como um valor. Isso evidenciou que o emprego de habilidades de leitura no contexto social é um de seus desejos, mas que estão impedidas de realizá-lo, uma vez que se veem interdidas pelos desafios em relação ao código escrito e à habilidade leitora para realização de leitura oralizada.

Também Zilda e Olívia comentaram que gostariam de ler obras e materiais religiosos com autonomia. Ainda nesse âmbito temático, Cleide justificou que não estava conseguindo ler a bíblia por estar sem óculos, mas que quando a lia pedia “a Deus” que conseguisse entendê-la.

Algumas das participantes afirmaram apreço apenas por materiais religiosos, embora também tenham comentado aspectos agradáveis

quanto às práticas de leitura realizadas pela pesquisadora. Dessa forma, Rosália referiu-se a um livro religioso como sendo seu maior interesse, tendo aberto, no entanto, a possibilidade para as obras literárias, ao revelar ter gostado das leituras realizadas em sala. Do mesmo modo, Lourdes disse gostar de livros que “fala em Deus” e dos que têm fundo informativo. Entretanto, relembrou três dos livros apresentados pela pesquisadora em momentos de leitura com os estudantes das duas turmas de EJA, o que demonstra deslocamentos em relação à apresentação das obras, pois passaram a fazer parte de seu repertório cultural.

A quarta categoria a ser retomada trata da “expressão de desejos de compartilhamento e de pertencimento relacionados à leitura”. Nela há vários relatos permeados por diversas motivações para a leitura. É o caso das falas de Cleide, ao declarar autodidatismo na leitura, motivado pela curiosidade em conhecer o que havia nos cadernos dos filhos e pela vontade de acompanhar a vida escolar deles. A estudante declarou, ainda, que tinha vontade de estudar para poder ser costureira, mas que depois de idosa acreditava que não conseguiria mais, porém expressou um desejo ainda premente: o de escrever um livro sobre sua história de vida. Diante desses apontamentos, Cleide revela-se desejosa de ocupar outros espaços de interação, citando diferentes fases de sua vida, com conquistas alcançadas mediante sua persistência.

Também em relação ao desejo de compartilhar vivências por meio da leitura e da escrita, Rosália evidenciou três metas: dominar a leitura e a escrita; escrever uma carta para seu irmão que está distante; escrever um livro contando sua história de vida. A estudante mostrou a concepção comunicativa que tem em relação às possibilidades letradas, indicando desejo de aprimoramentos, com objetivos pontuais. Em outras passagens de sua fala, a mesma estudante disse que lia os “livrões” que a escola lhe fornecia, mas que também lia “historinhas” com suas netas, que gostava muito disso e que se tratava de uma atividade boa para ir treinando a leitura. Assim, ela evidencia, ainda, a nuance de interação que a leitura pode propiciar, aproximando-a e vinculando-a às netas por meio de práticas cotidianas das quais não poderia participar sem algum domínio letrado.

Relacionado à esfera da interação como possibilidade de vínculo, Lúcia destacou momentos das práticas de leitura propostas pela pesquisadora, com ênfase em seu apreço e sua atenção às imagens presentes nas obras, declarando ainda que o livro de que mais havia gostado foi “o da estrela”, em referência a um dos textos lidos nas intervenções. Na ocasião da entrevista, a estudante declamou alguns versos e os relacionou ao nome de seu filho, de quem estava afastada por ele estar em uma penitenciária. É pertinente mencionar, também, que, ao final de sua fala, recitou uma parlenda, indicando que as práticas com a pesquisadora a fizeram lembrar o “versinho” que proferia nas brincadeiras de criança. Considerando tal situação, é possível identificar que a participante reconheceu na pesquisadora uma interlocutora com quem comentar seus apreços. Ao expor suas memórias de vida, Lúcia indica que as práticas de linguagem compõem sua subjetividade, fazem parte de sua história e a mobilizam para a leitura.

Essa necessidade de ter um interlocutor para mediar o contato com a leitura é evidente também ao considerar os relatos de Amália, quando declarou ser a oferta de livros pelos professores decisiva em sua motivação para levá-los consigo, atuando como alguém que busca cúmplices para a efetivação da leitura. Essa participante comentou, ainda, a vontade de ser professora, pois considerava que tinha paciência com crianças, embora não soubesse “se tem cabeça para isso”. Assim, Amália indica apreço pela escola, mas ao mesmo tempo bloqueia seu desejo, justificando essa interdição a partir de uma condição que envolve sua saúde cognitiva ou mental. Em outro momento, ela disse “não ser muito de história”, ao mesmo tempo em que revelou ter gostado dos poemas apresentados pela pesquisadora nas práticas de leitura com a turma, bem como da narrativa “O voo da asa branca” (Soud, 2012). Em suas declarações, aparentemente paradoxais, ela faz referência à importância de ter um mediador/interlocutor, amparando seu percurso desejoso pela leitura.

O desejo de ler em público é também presente nos depoimentos das estudantes. Nesse contexto, Lourdes declarou a intenção de “ler a bíblia de carreirinha”, mas disse, em seguida, que não o faz em público. Ao reportar-se sobre as práticas de leitura realizadas no âmbito da pesquisa, a participante disse ter gostado do livro *O voo da Asa*

*Branca* e que apreciava a música “Asa Branca” por contar uma história sofrida. Ela declarou, ainda, que, ao levar a “sacola da leitura” para a casa, sua filha leu o mesmo livro com ela novamente. O mesmo desejo, quanto a compartilhar a leitura em voz alta, foi comentado pela estudante Zilda e por Catarina, que também mencionou que “não sonha muito alto”, mas que “não quer ficar parada”, indicando que busca ampliar seus horizontes e superar situações em relação à leitura e aos estudos. Os pontos por elas destacados vinculam-se ao desejo de compartilhamento e de desenvoltura em práticas sociais, desejo de pertencimento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das falas das participantes, observa-se que há silenciamentos de diversas ordens, tanto em relação à vida social, quanto às práticas cotidianas de que participam ou de que almejam participar. Nesse sentido, as subjetividades relativas a memórias e a desejos vêm à tona, a partir de momentos específicos, em que a expressão de afetos é incentivada. Por esse motivo, cabe basear as propostas de leitura escolar, também na EJA, em práticas que considerem o aspecto subjetivo, para que vivências e saberes possam emergir, serem expressos e relacionados aos objetos de ensino.

Com base no que foi desenvolvido na pesquisa, aqui retratada em alguns recortes, indica-se que a abordagem de leitura literária na modalidade de EJA, em sua Fase I, é uma das formas de abrir espaço para possibilidades de leitura e de expressão que articulem linguagem e subjetividades. No caso das práticas realizadas no período das coletas dos dados, tal espaço foi aberto por meio do contato inicial com a literatura, possibilitando que as participantes (re)visitassem seus desejos, (re)elaborassem suas subjetividades e experiências, almejando um devir e sendo impulsionadas pelos inevitáveis deslocamentos que ele provoca. Propostas como a que se realizou durante a pesquisa podem colaborar com a democratização do ensino, uma vez que consideram saberes prévios e ampliam as possibilidades de pertencimento, permitindo que a educação seja valorizada a partir das bagagens culturais presentes em diferentes espaços da sociedade e fases da vida humana.

## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, W. **Quarto de costura**. Ilustrações de Guignard. 3ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- AZEVEDO, R. **Cultura da terra**. São Paulo: Moderna, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984. p. 9- 24.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2005.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3 ed. Produção Gráfica de Geraldo Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GONZALEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

- NETZEL, Rosângela Maria de Almeida. **Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer**. 2021. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- OLIVEIRA, R. **Quando Maria encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- PETTIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- ROSCOE, A. **Caixinha de guardar o tempo**. Ilustrações de Alexandre Rampazzo. São Paulo: Gaivota, 2012.
- SIGNORINI, I. **Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita**. *The Specialist*, São Paulo, n. 1 e 2, v. 15, 1994a. p. 163-171.
- SIGNORINI, I. A letra dá vida mas também pode matá: os “sem leitura” diante da escrita. **Leitura: teoria & prática**, Campinas – SP, n. 24, v. 13, 1994b. p. 20-27.
- SOUD, R. **O voo da Asa Branca**. São Paulo: Prumo, 2012.

# Usos da linguagem em sentenças de retificação de nome e sexo: da expiação ao renascimento

Marcia Teshima  
Edina Regina Pugas Panichi

## INTRODUÇÃO <sup>1</sup>

O nome constitui uma expressão da individualidade de uma pessoa e é essencial e necessário para o reconhecimento social e o exercício de direitos. No entanto, surgem questões complexas quando a identidade de gênero de uma pessoa não corresponde ao sexo designado ao nascer, o que pode levar à discriminação e marginalização. Muitos desses indivíduos enfrentam uma vida marcada por sofrimento, abandono e humilhação.

A atuação como docente em uma instituição pública de ensino superior, no trabalho diário de orientar e supervisionar estudantes do Curso de Direito ao exercício da prática forense, nos propicia o contato direto com uma parcela significativa da população hipossuficiente da região metropolitana da Comarca de Londrina que busca por assistência judiciária gratuita na resolução de seus conflitos. Dentre essa população, um grupo minoritário buscava por retificação de nome e sexo

---

<sup>1</sup> Artigo extraído da tese, de igual título, disponível em <http://repositorio.uel.br/handle/123456789/174>.

em seus respectivos registros de nascimento. Esse pequeno grupo tinha, em comum, a incongruência entre um *ser* biológico e um *sentir* psíquico com o próprio corpo, bem como a pobreza<sup>2</sup>.

O caminho para solucionar o conflito de identidade desses indivíduos seria por intermédio dos processos judiciais de retificação de nome e sexo e, a partir dos primeiros atendimentos, foi possível a constatação de uma existência permeada de sofrimentos, abandono e um longo tempo de espera na vida desses indivíduos, inclusive, em relação aos processos judiciais. Metaforicamente, os sujeitos percorriam e percorrem uma *via crucis* na busca do reconhecimento e aceitação na sociedade.

Se as audiências de instrução e julgamento eram constrangedoras e em algumas ocasiões, humilhantes, as sentenças judiciais, por sua vez, se constituíam verdadeiro salvo-conduto para a liberdade, ou seja, o instrumento necessário e autorizador das alterações no registro civil dessas pessoas. Portanto, muito mais do que uma simples permissão, as sentenças propiciaram aos sujeitos não apenas o resgate de sua dignidade, mas descortinaram um campo de possibilidades de investigações<sup>3</sup>.

No Direito, as normas que asseguram a possibilidade de mudança com efeitos sobre a identidade social do indivíduo tratam o objeto que dá causa à demanda como **erro** ou **falha (retificar)** e como **exceção (desvio do padrão)**. Embora a lei permita corrigir algo involuntário ao indivíduo (nome e sexo sobre os quais não teve voluntariedade, escolha) e protegê-lo de danos que a vida em sociedade pode lhe causar (discriminação, humilhação, constrangimento e sofrimento), os termos em que ela trata desse direito são ligados a conceitos de transgeneridade como erro, falha e exceção.

---

<sup>2</sup> A pobreza, aqui, deve ser compreendida como condição de escassez, carência socioeconômico-financeira, ou seja, aquele que não pode dispor de recursos para custear as despesas de um processo judicial e o pagamento de honorários advocatícios. Portanto, distinto da condição de quem vive em estado de miserabilidade, indigência, mendicância.

<sup>3</sup> Cite-se como exemplos: no campo da Antropologia, História, Estatística, Geografia etc., o estudo sobre a designação de nomes em razão da profissão, em regiões do interior do Japão; no campo da Bioética e, por via reflexa no Direito e Medicina, os estudos sobre diferentes formas de gênero.

Demonstraremos como foram as alterações realizadas nos nomes desses indivíduos e como as escolhas lexicais e ênfases dadas a determinadas partes das sentenças revelam os posicionamentos dos juízes A e B.

## 2. TIPOS DE MUDANÇAS NOS NOMES

Analisando os tipos de mudanças nos nomes das pessoas que solicitaram alteração de nome e sexo em registro civil de nascimento, verificamos que todas elas optaram por mudanças radicais, sendo que à exceção de uma, todos adotaram nomes próprios, não-conotativos, concretos (Mill, 1974; Campos, 2004; Prado, 2005), em língua nacional, com significado, e em conformidade com o seu gênero autopercebido. A única opção radical, de natureza diferente da maioria, foi de um substantivo comum, numeral cardinal, com significado próprio e conotativo, grafado por extenso. Nenhum nome original ou posterior foi do tipo unissex. Todos os nomes originalmente recebidos concordavam com o sexo biológico e todos os nomes posteriormente adotados concordaram com o gênero autopercebido, inclusive o numeral adotado como nome.

Em razão do sigilo e confidencialidade, os dados pessoais dos sujeitos foram substituídos por informação padronizada para todas as sentenças<sup>4</sup> (S) sobre o respectivo tipo de supressão. A substituição de um importante atributo pessoal (o nome) nos impôs, infelizmente, uma perda importante de linguagem e seus significados. Nos exemplos a seguir (com nomes fictícios), mantivemos os usos de recursos como **negrito** e **grifos** no original:

De:

Depois de sopesadas todas estas circunstâncias e a prova produzida, **defiro os pedidos formulados por ADOLFO SILVA SOUZA**, com qualificação nos autos, com fundamento no art. 57 da Lei n.

---

<sup>4</sup> (S1) indica Sentença 1 e [L20-22] indica que o excerto de dados encontra-se entre as linhas 20 a 22. Para dar ênfase a certos trechos de excertos, valemos unicamente do recurso de sombreado. Os recursos gráficos **negrito**, sublinhado e *itálico* que aparecem nos dados (logo, nos excertos) são originais de cada sentença e assim foram mantidos.

6015/73 e art. 5º caput da Constituição Federal/88, para autorizar a retificação de seu registro civil de nascimento, lavrado no Livro [suprimido número], folha [suprimido número], Termo n.[suprimido número], **para fazer constar que seu nome passe a ser grafado como ‘ALINE SILVA SOUZA’ e que o seu sexo passe a constar como ‘feminino’**, com autorização para expedição-de certidão já com as retificações autorizadas (S1[L226-233]). (destacamos)

Para:

Depois de sopesadas todas estas circunstâncias e a prova produzida, **defiro os pedidos formulados por [suprimido NOME CIVIL ORIGINAL COMPLETO]**, com qualificação nos autos, com fundamento no art. 57 da Lei n. 6015/73 e art. 5º caput da Constituição Federal/88, para autorizar a retificação de seu registro civil de nascimento, lavrado no Livro [suprimido número], folha [suprimido número], Termo n.[suprimido número], **para fazer constar que seu nome passe a ser grafado como ‘[suprimido NOME SOCIAL COMPLETO]’ e que o seu sexo passe a constar como ‘feminino’**, com autorização para expedição-de certidão já com as retificações autorizadas (S1 [L226-233]). (destacamos)

O Quadro 1 contém detalhes de cada uma das 9 (nove) sentenças judiciais relativas ao sentido e aos tipos de mudança de gênero do nome original para o novo nome.

Quadro 1 - Sentido e tipos da mudança de gênero do nome original para o novo nome.

Sen- tença	Nome origi- nal	Novo nome	Sobre a mudança do nome
1	Mascu- lino	Femi- nino	<p style="text-align: center;">                     Prenome                      Significado                      Gênero  <i>Substituído o radical;</i>  <i>Mantida apenas a letra inicial do pre-                      nome.</i>  <i>Mantido sobrenome</i>                      Ex.: Adolfo Silva Souza / Aline Silva                      Souza                 </p>

2	Masculino	Feminino	<p>Prenome Significado Gênero</p> <p><i>Substituição do sufixo de gênero (o/a)</i> <i>Mantido o radical do prenome</i> <i>Mantido o sobrenome</i> <i>Suprimido o agnome (grau de parentesco)</i></p> <p>Ex.: <b>Bruno</b> Silva Filho / <b>Bruna</b> Silva</p>
3	Feminino	Masculino	<p>Prenome Significado Gênero</p> <p><i>Substituído o radical;</i> <i>Suprimido o sobrenome paterno</i> <i>Mantido sobrenome materno</i></p> <p>Ex.: <b>Cristiana</b> Silva Souza / <b>Ricardo</b> Silva</p>
4	Masculino	Feminino	<p>Prenome Significado Gênero</p> <p><i>Substituído o radical;</i> <i>Passa o prenome original para ser o segundo nome, no gênero feminino</i> <i>Mantido sobrenome composto</i></p> <p>Ex.: <b>Damásio</b> Silva Souza / <b>Solange</b> Damásia Silva Souza</p>
5	Feminino	Masculino	<p>Prenome e nome do meio Significado Gênero</p> <p><i>Substituídos os radicais;</i> <i>Mantida a letra inicial do prenome</i> <i>Mantido sobrenome</i></p> <p>Ex.: <b>Esmeralda</b> Tereza Silva / <b>Ernani</b> Antonio Silva</p>

6	Femi- nino	Mascu- lino	<p>Prenome Significado Gênero</p> <p><i>Substituídos dois radicais por um numeral cardinal</i></p> <p><i>Mantido sobrenome composto</i></p> <p>Ex.: <b>Fernanda Uane</b> Silva Souza / <b>[Numeral]</b> Silva Souza</p>
7	Mascu- lino	Femi- nino	<p>Prenome Gênero Significado</p> <p><i>Substituído o radical</i></p> <p><i>Suprimido nome do meio</i></p> <p><i>Mantido sobrenome composto</i></p> <p>Ex.: <b>Gilberto Valter</b> Silva Souza / <b>Vicentina</b> Silva Souza</p>
8	Femi- nino	Mascu- lino	<p>Prenome Significado Gênero</p> <p><i>Substituído o radical</i></p> <p><i>Mantida a letra inicial do prenome</i></p> <p><i>Suprimido nome do meio</i></p> <p><i>Mantido sobrenome composto</i></p> <p>Ex.: <b>Helena da Glória</b> Silva Souza / <b>Hélio</b> Silva Souza</p>
9	Mascu- lino	Femi- nino	<p>Prenome Significado Gênero</p> <p><i>Substituído radical</i></p> <p><i>Mantido nome do meio com sufixo de gênero feminino</i></p> <p><i>Mantido sobrenome</i></p> <p>Ex.: <b>Ibson Ângelo</b> Silva / <b>Kátia Ângela</b> Silva</p>

Fonte: A autora.

Na S1 foi substituído o radical, mantida apenas a letra inicial do prenome, com a manutenção do sobrenome composto (materno e paterno). Com isso, a pessoa deixou o nome *Adolfo Silva Souza* para adotar o novo nome: *Aline Silva Souza*. Portanto, a única semelhança com o nome anterior é a letra inicial do prenome. Esse tipo de mudança permite ao sujeito conservar a mesma abreviatura de seu nome original (ASS), isto é, o novo nome também se mantém com as mesmas iniciais (ASS).

Na S2 houve a substituição do sufixo de gênero (o/a), mantendo-se o radical do prenome e o sobrenome, contudo, houve supressão do agnome. O agnome tem a função de diferenciar pessoas da mesma família que possuem o mesmo prenome e sobrenome. Exemplo: Filho, Neto, Sobrinho. Com isso, deixa de ser *Bruno Silva Filho* para apenas *Bruna Silva*. Oportuno destacarmos que o nome original no gênero masculino era composto apenas de prenome, sobrenome e um agnome (Filho), sem sobrenome materno. Se acaso mantido o agnome (por grau de parentesco, alterando apenas para o gênero feminino), isto poderia conflitar com o sobrenome materno e, inclusive, criar situações de dúvidas, embaraço e sofrimentos desnecessários. Assim, o indivíduo optou por apenas suprimir o agnome, mantendo-se a homenagem ao sobrenome paterno, não mais “como desejo e modo de funcionamento de uma geração para outra” (Martins, 1991, p. 30), mas como sinal e desejo de uma filiação de ordem cultural e familiar (Martins, 1991; Vampré, 1935; Diniz, 1999; Guimarães, 2017).

Já, na S3, verifica-se a substituição do radical, com manutenção do sobrenome composto (materno), porém com supressão do sobrenome paterno. É dizer: de *Cristiana Silva Souza* para *Ricardo Silva*. Sobre a supressão do sobrenome paterno, Ricardo manifestou, verbalmente, seu desejo de removê-lo, quando da tomada de seu depoimento pessoal em audiência de instrução:

Na fase de instrução foram inquiridas duas testemunhas e tomado o depoimento pessoal do autor, momento em que foi formulado pedido de emenda à inicial para excluir o patronímico “[suprimido SOBRENOME]” de seu nome (S3 [L491-494]).

Esse desejo não havia sido manifestado anteriormente por Ricardo, quando da elaboração da petição inicial feita pelo advogado. Assim, e

por recomendação do representante do Ministério Público, essa modificação no pedido trouxe uma exigência: “a apresentação de documentos complementares (seq. 42.1).” (S3 [L492-493]).

Na S4, o radical foi substituído, o prenome original passou a compor o segundo nome, no gênero feminino. Foi mantido o sobrenome composto (materno e paterno). Com isso, passou-se de **Damásio** Silva Souza para o novo nome, **Solange** Damásia Silva Souza.

Na S5, foram substituídos os radicais do prenome composto, mantendo-se apenas a letra inicial do prenome e sobrenome inalterado. Assim, o nome de **Esmeralda** Tereza Silva passou a ser **Ernani** Antonio Silva.

Na S6, o prenome original era composto por duas palavras e foi substituído por apenas um nome de um só vocábulo, sendo este um numeral cardinal. Foi mantido o sobrenome composto (materno e paterno). Então, o nome de **Fernanda Uane** Silva Souza passou a ser [**Numeral**] Silva Souza. Mesmo sendo um número cardinal (Neves, 2011), que equivale a um “substantivo contável” (Neves, 2018, p. 256) nele subjaz um desejo e uma razão à livre escolha do sujeito.

Já, na S7, foi substituído o radical, com supressão do nome do meio e mantido o sobrenome composto (materno e paterno). Assim, a alteração foi de **Gilberto Valter** Silva Souza para o novo nome **Vicentina** Silva Souza.

Na S8, houve a substituição do radical, mantendo-se apenas a letra inicial do prenome. Foi suprimido o nome do meio e mantido o sobrenome composto (materno e paterno). Dessa forma, **Helena** da Glória Silva Souza passou a ter o novo nome **Hélio** Silva Souza.

Por fim, na S9, foi substituído o radical, mantido o nome do meio, com alteração apenas do sufixo no gênero feminino, mantendo-se o sobrenome. Em vista disso, do antigo nome **Ilson Ângelo** Silva, passou-se para o novo nome **Kátia Ângela** Silva.

Na escolha dos novos nomes, constatamos que a maioria dos indivíduos optou por manter algum elemento do nome anterior, seja na inicial do novo nome ou incluindo-o como segundo nome no gênero com o qual se identificam. À exceção de um, todos mantiveram os seus sobrenomes, quer simples ou compostos, como símbolo de pertencimento a uma família.

Essas pessoas escolheram nomes próprios e nenhuma delas escolheu um nome unissex, que normalmente geram ambiguidades, confusões e humilhações (Cunha, 2006; Carvalhinhos, 2007; Mariani, 2014). Os nomes escolhidos são *concretos* (Mill, 1978; Campos, 2004) e portam efeitos pretendidos da *discursividade de gênero do nome* (Cunha, 2006, p. 63).

Pelos tipos de mudanças dos nomes originais para os novos nomes, podemos reconhecer a grande importância da linguagem na vida das pessoas, pois uma simples partícula de gênero (-o, -a), em alguns casos, ou de a troca de palavras (substantivos próprios) marcadas por gênero para a maioria, assim como supressões necessárias das palavras que expressam o grau de filiação familiar, justificou, juntamente com o histórico pessoal de cada indivíduo, requerer as alterações em seus nomes aqui analisadas.

Passemos aos tipos de referência ao sujeito.

#### 4. TIPOS DE REFERENCIAÇÃO AO SUJEITO

Em todas as sentenças judiciais, as diversas formas de referência ao sujeito demandante são por meio de nome civil completo, prenome civil ou prenome social completo, prenome social ou ainda abreviatura do nome civil completo, pronomes pessoais do caso reto, oblíquos átonos, objeto direto e objeto indireto e substantivos de diversos tipos. Todas essas formas podem ser consideradas “pistas” (Willermart, 2007, p. 40) ou “rastros” (Biasi, 2010, p. 21) genéticos, pois elas revelam as escolhas feitas pelos juízes (A e B) quando da elaboração do texto jurídico sentença. Porém, aqui analisaremos apenas a referência por **pronomes pessoais do caso reto, oblíquo átono e objeto direto** e veremos como essas escolhas também produzem sentidos.

Na S1, referindo-se a Adolfo (nome fictício) (M→F), o juiz A emprega linguagem em conformidade com o sexo biológico do sujeito. Isso aparece na forma negativa do *pronome pessoal do caso reto*, na 3ª pessoa do singular. Em suas demais sentenças, o juiz A mantém esse tipo de uso da linguagem. Exemplos:

não se identifica com o sexo que a **ele** foi reservado naturalmente (S1 [L72-73])<sup>5</sup>.

mais do que isto, revela uma luta por **ele** assumida há mais de vinte anos e que, por problemas de (S1[L81])<sup>6</sup>.

A escrita do juiz B na S8, para Hélio (nome fictício), também foi numa linguagem em concordância com o sexo biológico de Helena da Glória (nome fictício). Tal referência se deu uma única vez pela forma feminina do *pronome pessoal do caso reto*, na 3ª pessoa do singular:

e que não tinha conhecimento de que **ela** se chamava (S8[L1555]).

Referenciação à parte interessada Aline (nome fictício) (S1) continua em concordância com seu sexo biológico, quando na linguagem do juiz A é utilizada a forma masculina do *pronome pessoal átono e objeto direto* (o). Esta é a ocorrência:

decidiu por se trajar e se comportar como mulher em todos os sentidos, o que **o** motivou a freqüentar o projeto de apoio (S1[L42-43]).

De igual modo, na S5 o juiz A, ao fazer a referência a Ernani (nome fictício), faz concordância com o sexo biológico feminino, por meio da forma feminina do *pronome pessoal átono e objeto direto* (a):

O que **a** motivou a procurar tratamentos que pudessem minorar ou mesmo alterar de forma definitiva sua condição de gênero (S5 [L875-876]).

O juiz B não faz referência ao sujeito por pronome pessoal átono e objeto direto.

Outro sentido pelo uso da linguagem com o mesmo pronome átono e objeto direto pelo juiz A foi em conformidade com o gênero autopercebido por [Numeral] (nome fictício), pessoa interessada da S6:

---

<sup>5</sup> S2 [L297-298] e [L306], S3 [L515-516] e [L524], S4 [L664-665] e [L673], S5 [L883-884], S6 [L1112-1113], S7 [L1345-1346] e [L1354], S8 nenhuma ocorrência, S9 [L1680-1681].

<sup>6</sup> S2 [L 306], S3 [L524], S7 [L1354].

o que **o** motivou a (sic) por tratamentos hormonais para reafirmação de identidades físicas de sua opção (S6 [L1104-1105]).

Todas as vezes em que os juízes (re)ativaram (Koch; Marcuschi, 1998; Marcuschi, 2005; Koch, 2006; Antunes, 2012) os referentes pelo emprego de pronome pessoal do caso reto e pronome pessoal átono e objeto direto concordando com o sexo biológico dos sujeitos, seus usos de linguagem implicaram em uma cadenciada e constante (e desnecessária) resistência e posicionamentos arraigados em uma cultura sexual binária.

Nas ocorrências de usos em que as formas gramaticais concordaram com o gênero autopercebido dos sujeitos, os sentidos que puderam ser apreendidos foram de acolhimento, compreensão, respeito, solidariedade e de posicionamentos abertos às demandas dos indivíduos.

Chamamos atenção para mais um uso de linguagem feita apenas pelo magistrado A em todas as suas sentenças (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S9). Trata-se de uma forma neutra, sem concordância em gênero, em relação às pessoas a quem se refere. A forma foi especificamente o *pronome pessoal do caso oblíquo átono*, na 3ª pessoa do singular (lhe)<sup>7</sup>.

São muitos os exemplos:

comportou-se como do sexo feminino, o que **lhe** resultou em muito constrangimento (S1[L5-6]).

ainda precisa se apresentar com o seu nome de registro, que é masculino, o que **lhe** causa sentimento de vergonha e implica em situações humilhantes; (S2 [L251-252]).

o que **lhe** permite maior conforto e veda constrangimentos de toda sorte (S3 [L543-544]), (S7 [L1379-1380]).

tem mais de 40 anos o que **lhe** garante decisão madura e consciente; (S4 [L628-629]).

---

<sup>7</sup> S1[L42] e [L107], S2 [L277], [L332] e [L375], S3 [L553], S4 [L652], [L696] e [L739], S5 [L955], S6 [L1102] e [L1143], S7 [L1335] e [L1427], S9 [L1669], [L1697] e [L1721].

comportamentos típicos dos homens do que aqueles adequados ao sexo que a natureza aparentemente **lhe** proporcionou (S5 [L872-873]).

não podem se prestar a revelar informações que apenas **lhe** custem sofrimento, constrangimento e humilhação (S6 [L1185-1186]).

apresenta prenome masculino em seus documentos, o que **lhe** gera transtornos (S9 [L1644-1645]).

Todas as formas pronominais são usualmente empregadas para evitar repetição do nome e, em princípio, contribuem para a elaboração de um texto mais elegante. No contexto de nossas análises a (re)ativação (Koch; Marcuschi, 1998; Marcuschi, 2005; Koch, 2006; Antunes, 2012) pela forma pronominal pessoal oblíqua (**lhe**) poupa a pessoa interessada de ser exposta por meio de quaisquer outras formas marcadas pelo sexo biológico ou gênero autopercebido. À medida em que esse tipo de uso de linguagem se faz presente, alivia-se a carga semântica e a **expição** sobre os sujeitos cujas histórias de vida se apresentaram cercadas de discriminação e sofrimento por sua condição.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar nessas tessituras do texto jurídico sentença e expor, ainda que por uma pequena pista ou rastro genético, as tramas do tecido escritural dos juízes, por meio de suas estruturas enunciativas, por escolhas lexicais e gramaticais como fonte inesgotável de recursos estilísticos, revela não apenas os efeitos de sentido produzidos, mas as marcas pela forma, ideologia, gênero e o estilo do criador-escritor.

Se, por um lado, os usos desse tipo de referência ao sujeito por **pronomes pessoais do caso reto, oblíquo átono e objeto direto** podem revelar posicionamentos fechados e resistentes, promovendo uma **expição** da pessoa demandante - cuja expiação resgata percalços vividos e ainda por viver, com disposto na sentença -, por outro lado, também evidenciam posicionamentos abertos, acolhedores e solidários à pretensão do sujeito, fazendo com que sua **via crucis** culmine no seu **renascimento** com nome e sexo coerentes com sua autopercepção de gênero.

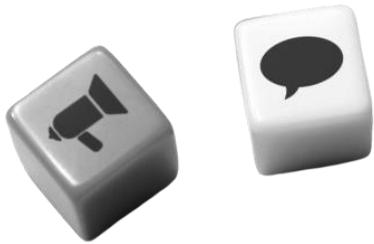
Esperamos que este artigo contribua para a conscientização das pessoas quanto a usos de linguagem livres da concepção binária de sexo e com isso possa poupar aqueles que buscam seus direitos de sofrimentos desnecessários em registros de usos de linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BIASI, Pierre-Marc de. **A genética dos textos**. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- CAMPOS, Jorge. **Os enigmas do nome**: na inferface lógico/semântica/pragmática. Porto Alegre: AGE: EDIPUCRS, 2004.
- CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. As origens dos nomes de pessoas. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11401>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CUNHA, Lauro José da. **O processo discursivo de designação de pessoas**: a determinação histórico-social do nome próprio. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.
- DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antonio. Processo de referenciação na produção discursiva. **Revista DELTA**, Número especial, p. 169-190, 1998.

- LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.53-101.
- MARIANI, Bethania. Nome próprio e constituição do sujeito. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n.48, p.131-141, jan./jun., 2014.
- McCULLOCH, Gary. Historical and documentary research in education. In: COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORISSON, Keith. **Research methods in education**. 7<sup>th</sup> ed. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011, p. 248-255.
- MILL, John Stuart. **Sistema de lógica dedutiva e indutiva**. Tradução de João Marcos Coelho. SP: Editor Victor Civita, 1974.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- PRADO, Lúcio Lourenço. Nomes próprios gerais no contexto da semântica de J.S.Mill. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, vol. 28, n. 1, p. 67-83, 2005. Disponível em: <https://revistas.mari- lia.unesp.br/index.php/transformacao/issue/view/93>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: uma introdução. Fundamentos dos estudos genéticos sobre manuscritos literários. São Paulo: EDUC, 1992.
- VAMPRE, Spencer. **Do nome civil**: sua origem e significação sociológica; teorias que o explicam; suas alterações; direitos e deveres correlativos. Rio de Janeiro: F. Briguiet & C. Editores, 1935.
- WILLEMART, Philippe. As ciências da mente e a crítica genética. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 1, p. 40-44, mar. 2007. Disponível em [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-)

67252007000100018&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 18 jul.  
2024.



# Implicações da promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professoras/as de inglês

Isadora Teixeira Moraes

Viviane Aparecida Bagio Furtoso

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Embora a avaliação seja uma atividade rotineira em diversos contextos educacionais, ela nem sempre é praticada com vistas à aprendizagem, sendo muitas vezes utilizada como uma ferramenta de controle e punição (Scaramucci, 2006). Mais que a última etapa no processo educacional, a avaliação é, na verdade, o elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem (Scaramucci, 2006), cuja função, idealmente, seria a de alavancar a aprendizagem, proporcionando tanto aos alunos quanto à professora<sup>2</sup> informações quanto ao seu desempenho no processo.

---

<sup>1</sup> Capítulo com base na tese “A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professoras/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada” (Moraes, 2023), disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/378311061\\_A\\_promocao\\_do\\_letramento\\_em\\_avaliacao\\_para\\_a\\_praxis\\_de\\_formadoras\\_de\\_professoras\\_de\\_ingles\\_implicacoes\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada](https://www.researchgate.net/publication/378311061_A_promocao_do_letramento_em_avaliacao_para_a_praxis_de_formadoras_de_professoras_de_ingles_implicacoes_para_a_formacao_inicial_e_continuada)

<sup>2</sup> Dou preferência pelo feminino, tendo em vista que a profissão é composta majoritariamente por mulheres.

Essa também é a compreensão dos documentos oficiais no Brasil (Silva; Furtoso, 2017); por exemplo, para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), avaliar deve envolver

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 17).

Apesar dessas orientações, são poucos os cursos de formação de professoras que ofertam disciplinas em avaliação em suas grades curriculares (Quevedo-Camargo, 2020), o que limita as possibilidades de as professoras discutirem e praticarem a avaliação de maneira mais ampla, não limitada apenas à sua função somativa, como comumente ocorre. Isto é, há poucas oportunidades de se desenvolver o letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL), conceito que se refere aos aspectos teóricos, práticos e éticos da avaliação (Moraes, 2023) que são necessários para se conceber e realizar a avaliação de maneira bem fundamentada e orientada para a aprendizagem (Giraldo, 2018; Inbar-Lourie, 2008).

Um dos motivos para a falta de disciplinas em avaliação é, justamente, porque as próprias formadoras de professoras podem não ter tido a oportunidade de estudar sobre o tema. Tendo em vista esta problemática, no primeiro semestre de 2021 eu ofertei, junto com minha orientadora, a professora Dra. Viviane Furtoso, uma oficina online em avaliação para formadoras de professoras de inglês. Esta oficina fez parte das ações do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos<sup>3</sup>, um laboratório multicêntrico que teve origem na Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo geral da pesquisa “[...] foi investigar o letramento em avaliação de formadoras de professores/as de inglês de Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná visando a implicações positivas tanto na sua formação continuada, quanto na formação inicial dos professores/as em formação dessas IES” (Moraes, 2023, p. 32). A minha tese era que “[...] a promoção do LAL de professoras formadoras é essencial

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/view/lilaparana/in%C3%ADcio>

para que mudanças em concepções e práticas em avaliação ocorram [...]” (Moraes, 2023, p. 32), de modo que a avaliação cumpra seu papel de promotora da aprendizagem, conforme indicam os documentos norteadores da educação. Para este capítulo, visando explicitar o impacto da oficina, analiso especificamente os dados gerados pela terceira pergunta de pesquisa: “Quais as percepções das professoras formadoras quanto às **implicações** da promoção do LAL na sua práxis<sup>4</sup>?” (Moraes, 2023, p. 32, grifo meu).

Na próxima seção, discuto brevemente outras pesquisas que reportaram iniciativas no formato de cursos, disciplinas ou oficinas para a promoção do LAL. Na metodologia, descrevo algumas ações realizadas na oficina, menciono o perfil das participantes, explico os instrumentos de pesquisa, entre outros. Na análise, me debruço sobre os dados relativos ao impacto da oficina na formação continuada das formadoras. Por fim, teço algumas considerações finais tendo em vista tudo que foi abordado ao longo do capítulo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos anos, diversos pesquisadores definiram o LAL de formas diferentes (Stabler-Havener, 2018); ainda assim, os três componentes mencionados anteriormente – aspectos teóricos, práticos e éticos – se mantiveram constantes nas discussões sobre o conceito. Os aspectos teóricos referem-se à compreensão de concepções de língua, ensino, aprendizagem e avaliação, bem como de conceitos-chave da área, como validade, confiabilidade, autenticidade, entre outros. Os aspectos práticos envolvem, por exemplo, a habilidade de desenvolver instrumentos de avaliação e rubricas que sejam coerentes e válidos com objetivos de aprendizagem, bem como de fornecer feedback eficaz e descritivo. Os aspectos éticos referem-se à compreensão do poder da avaliação na vida dos protagonistas, e ações voltadas à evitar situações de injustiça nesse sentido; por exemplo, ao usar e compartilhar critérios de modo a aumentar a transparência no processo (Giraldo, 2018).

---

<sup>4</sup> Entendo práxis como o processo contínuo de ação e reflexão, com vistas à transformação pedagógica (Freire, 2019).

De modo a suprir a lacuna mencionada na Introdução deste capítulo, referente à falta de formação em avaliação de professoras, diversas iniciativas têm sido propostas para a promoção do LAL, em especial no formato de cursos, disciplinas ou oficinas (CDO). Em Moraes (2023), identifiquei 17 trabalhos que reportaram esse tipo de iniciativa, os quais tiveram como público-alvo professoras em formação inicial (5), continuada (7), ambas (3) e pós-graduandas (2). As iniciativas ocorreram em nove países diferentes, espalhadas pela América, Ásia, Europa, Oceania e Oriente Médio. Cinco dessas iniciativas foram de curto prazo, durando algumas horas até uma semana; nove foram de médio prazo, com duração entre sete e 13 semanas; e três foram de longo prazo, durando dois a três anos.

Em termos do conteúdo dos CDO, todos os 17 reportaram terem promovido os aspectos teóricos do LAL, seja por meio de discussões e/ou leituras relativas aos conceitos-chave da avaliação. Os aspectos práticos foram promovidos em 15 CDO por meio da análise e/ou desenvolvimento de instrumentos de avaliação e rubricas. Em sete CDO, os aspectos éticos foram promovidos por meio da leitura e/ou discussão de questões relacionadas à justiça, ética, transparência e impacto da avaliação.

Quanto às implicações dos CDO, em 16 deles as participantes, no geral, expandiram seus conhecimentos teóricos em LAL, isto é, elas ampliaram suas concepções de avaliação e se tornaram mais cientes de conceitos como validade e confiabilidade. Em termos de aspectos práticos, em 12 CDO as participantes se tornaram mais habilidosas em desenvolver instrumentos de avaliação e/ou em reconhecer se um instrumento é coerente com as expectativas do contexto. Por fim, em sete CDO as participantes se tornaram mais críticas com relação à necessidade de práticas avaliativas mais justas e democráticas, como a importância de se estabelecer critérios de avaliação e compartilhá-los com os alunos e outros protagonistas de modo a promover a transparência.

Essas implicações estão alinhadas aos conteúdos dos CDO; isto é, como os aspectos teóricos foram os mais enfatizados, seguidos dos práticos e, em menor nível, os éticos, é de se esperar que as implicações também seguiriam este padrão.

Estas tendências fornecem informações importantes quanto à formação em avaliação que tem sido realizada e suas implicações. No entanto, não foram encontrados trabalhos com foco em professoras formadoras, um público-alvo importante tendo em vista que são estas profissionais que formarão as próximas gerações de professoras (Villa Larenas; Brunfaut, 2022).

Na próxima seção, descrevo o percurso metodológico que buscou abordar essa lacuna.

## METODOLOGIA

Esta foi uma pesquisa de natureza qualitativa crítica caracterizada como estudo de caso. Primeiramente, ela foi qualitativa por contar com dados referentes a opiniões, sentimentos, reflexões, crenças e percepções muito mais que dados numéricos, embora esses também estejam presentes. Ela foi crítica por ir além de investigar determinadas práticas, mas almejou transformá-las, isto é, trazer mudanças em indivíduos e na sociedade. Por fim, ela pôde ser considerada um estudo de caso por analisar um contexto específico com um número limitado de participantes. Isso permite uma análise e descrição mais aprofundada dos dados, embora esses possam ser menos generalizáveis (Cohen; Manion; Morrison, 2018).

Os dados foram gerados por meio da oficina<sup>5</sup> em avaliação, que foi ofertada na modalidade online no primeiro semestre de 2021, com duração de 20 horas, sendo 15 para encontros síncronos e 5 para atividades assíncronas. As participantes foram 15 professoras formadoras de sete IES do Paraná. A oficina foi planejada com base em suas necessidades (Scarino, 2013), averiguadas por um questionário por meio do qual identificou-se que as formadoras contemplavam, em sua práxis, os aspectos teóricos e práticos do LAL, mas nem tanto os éticos. Isso refletiu naquilo que gostariam de aprender, pois elas identificaram rubricas, critérios e estratégias de autoavaliação e avaliação por pares como as necessidades mais urgentes. Nesse sentido, havia um leve

---

<sup>5</sup> Handbook dos materiais da oficina disponível em: <https://sites.google.com/view/lilaparana/publica%C3%A7%C3%B5es/materiais?authuser=0>

descompasso entre o que os documentos de suas instituições orientavam e aquilo que as formadoras reportavam em sua prática (Moraes, 2024).

Com isso em mente, os primeiros sete encontros da oficina envolveram a leitura, análise e discussão dos documentos norteadores das instituições em que atua(va)m as formadoras; especificamente os projetos pedagógicos dos cursos (PPs) (encontros um a quatro) e os programas de disciplina (encontros cinco a sete). Durante essas discussões, buscou-se identificar os aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL nos documentos. Não se pretendia usar tantos encontros para essas discussões, mas elas foram mantidas porque as formadoras as acharam úteis. Após essa discussão, foi sugerido o preenchimento de um documento intitulado 'A avaliação no meu curso', no qual as participantes fariam um resumo das discussões realizadas.

Na metade da oficina, as participantes preencheram o questionário de autoavaliação e avaliação da oficina para que fosse possível identificar se suas necessidades estavam sendo atendidas. Os últimos três encontros focaram no desenvolvimento de rubricas em pares ou pequenos grupos, com uma rodada de feedback por pares e edição das rubricas. Para o último encontro, as formadoras escolheram e apresentaram uma imagem que representasse sua jornada em LAL até então. Finalmente, um ano e meio após a oficina, as formadoras receberam um resumo da análise de dados para que pudessem revisá-la e avaliá-la.

Os instrumentos de pesquisa que permitiram identificar as implicações da oficina na práxis das formadoras foram: a) o questionário de autoavaliação e avaliação da oficina; b) os artefatos de aprendizagem (isto é, algumas das atividades que as formadoras realizaram), e c) as transcrições dos encontros.

Em relação ao questionário, foi analisada uma pergunta de resposta aberta que indagou quanto às implicações da promoção do LAL na práxis das participantes. Os artefatos de aprendizagem utilizados foram a análise dos programas de disciplina, o documento 'A avaliação no meu curso', a imagem autorreflexiva e o documento 'Retorno às participantes'. As transcrições complementam os dados gerados pelos artefatos; por exemplo, a análise dos programas de disciplina incluiu

tanto os slides com as conclusões feitas pelas participantes (texto escrito) quanto suas falas e discussões sobre o tema (texto oral).

Os dados quantitativos foram analisados em termos de sua frequência. Já os dados qualitativos passaram por um processo de análise de conteúdo (Bardin, 2016). As categorias foram tanto *theory-driven*, ou seja, originadas da teoria – os aspectos teóricos, práticos e éticos do LAL – quanto *data-driven*, isto é, originadas dos dados, como costuma ocorrer em pesquisas qualitativas (Schreier, 2012).

Com relação aos cuidados éticos, procedimentos relativos à ética burocrática como aprovação da pesquisa no Comitê de Ética (CAAE 19612319.1.0000.5231) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram seguidos. Em termos da ética emancipatória (Egido; Reis, 2015), as participantes escolheram seus próprios pseudônimos e tiveram a oportunidade de revisar a análise de dados feita pela pesquisadora antes de sua publicação, podendo comentá-la, aceitá-la, refutá-la, questioná-la, etc. Para preservar o anonimato das participantes, além dos pseudônimos, as instituições (I) em que elas trabalha(va)m foram identificadas numericamente.

Na seção seguinte, analiso e discuto os dados gerados a partir desse percurso metodológico.

## ANÁLISE

Nesta seção, apresento, primeiramente, o resultado geral da análise dos dados, resumido por meio do Quadro 1, a seguir. O símbolo (✓) indica a presença da categoria no instrumento de pesquisa, enquanto as cores indicam a frequência com que a categoria foi identificada. Verde indica que a categoria foi mais frequente; amarelo, mais ou menos frequente, e vermelho, menos frequente. Depois do quadro, trago dados representativos de cada categoria e, na sequência, comparo estes resultados com a literatura da área.

Quadro 1 – Principais implicações relatadas da promoção do LAL

Instrumento	(Análise dos) Programas de disciplina	Questionário de autoavaliação e avaliação da oficina	Documento ‘A avaliação no meu curso’	Imagem autor-reflexiva	Documento ‘Retorno às participantes’
Categoria					
Ampliação de aspectos teóricos	✓	✓	✓	✓	✓
Ampliação de aspectos práticos		✓		✓	✓
Ampliação de aspectos éticos	✓	✓	✓	✓	✓
Percepção da necessidade de formação continuada em avaliação				✓	✓
Promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças em concepções e práticas avaliativas				✓	✓
Ações ou desejo de promover o LAL de outros protagonistas		✓	✓	✓	✓

Fonte: Adaptado de Moraes (2023, p. 211).

A categoria mais frequente em se tratando das implicações reportadas da oficina na práxis das formadoras foi *ampliação de aspectos teóricos*, seguida da *ampliação de aspectos éticos*. Categorias mais ou menos frequentes foram a *percepção da necessidade de formação continuada em avaliação* e a *promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças em concepções e práticas avaliativas*. Por fim, as categorias menos frequentes foram *ações ou desejo de promover o LAL de outros protagonistas* e *ampliação de aspectos práticos*.

Em termos da *ampliação de aspectos teóricos*, as formadoras expandiram sua compreensão de conceitos em avaliação, como o papel da avaliação, suas funções, e o que são instrumentos de avaliação. Por exemplo, Joana e Bonnie, ao analisarem seus programas de disciplina, notaram que havia informações nos lugares errados, como ‘instrumentos de avaliação’ estarem especificados em ‘conteúdo’. Bruna percebeu que indicar se um instrumento de avaliação será diagnóstico, formativo ou somativo no programa da disciplina pode não ser produtivo, já que o que determina a função do instrumento é a forma como os resultados são usados.

Além disso, as participantes mencionaram terem compreendido melhor o que significa, na prática, a avaliação formativa. Por exemplo, Lisa tem “[...] visto a avaliação como um processo”, e Joana relatou entender “[...] que o ciclo só se completa com a avaliação, isto é, agora enxergo não mais ‘ensino-aprendizagem’, mas sim ‘ensino-aprendizagem-avaliação’ como o ciclo completo.” A formadora reportou ter começado a refazer as provas com os alunos, usando-as como mais uma ferramenta para a aprendizagem.

As participantes também mencionaram que a oficina permitiu que elas aprendessem novos conceitos e ressignificassem outros. Por exemplo, Luna considerou que “[...] muitos conceitos que eu tinha foram desconstruídos, né, foram descosturados, foram reformulados [...].” Para Rhaíssa, a oficina foi como ter “[...] lentes que nos ajudam a... a enxergar melhor, né, muitas questões que nós precisamos, a compreender melhor muitos conceitos, né?”. Lisa comparou sua participação na oficina com abrir uma caixa de Pandora “[...] porque tinha muitos conceitos que eu não- não tava acostumada”, os quais possibilitaram “[...] começar a pensar em avaliação de uma outra forma.”

Quanto à *ampliação de aspectos éticos*, as formadoras parecem ter entendido a importância da transparência no processo avaliativo, um ponto-chave dessa vertente do LAL. Esta categoria foi percebida em propostas relacionadas ao compartilhamento e/ou discussão da avaliação com os alunos (I 2 e 5), bem como naquelas relacionadas à explicitação da avaliação em políticas institucionais (I 3, 6 e 7). Especificamente, as formadoras se tornaram mais cientes da importância de se estabelecer e compartilhar critérios e descritores com os alunos.

Por exemplo, Val considerou relevante adicionar descritores ao programa de disciplina; similarmente, Bonnie percebeu que instrumentos de avaliação, critérios e descritores não são sempre especificados no documento e deveriam ser adicionados. Luna, além de adicionar instrumentos e critérios de avaliação, considerou relevante incluir uma rubrica. Daniela mencionou ter adicionado critérios aos instrumentos de avaliação que ela usa, bem como no programa de disciplina. Jéssica percebeu quão importante era “[...] estabelecer melhor propro aluno, né, o que que a gente espera dele quando, é... solicita uma tarefa que a gente vai avaliar.” Lisa considerou esses tópicos “Uma responsabilidade, porque a gente... como professor, a gente tem que fazer os critérios, né, muito bem elaborados pra- pra avaliar os nossos alunos [...].”

Yasmin comparou a aprendizagem sobre avaliação com aprender a letra A do alfabeto, porque ela começou a vê-la em todo lugar, em especial ao revisar seus programas de disciplina. Ela comentou que sua colega a questionava quanto aos seus critérios de avaliação, “Daí eu, que raio de critério, que que ela tá falando, pelo amor de Deus, né? E... e eu acho que depois que eu... que eu... fiz essa- é, esse curso, né, esses momentos, aí, pra pensar em avaliação, de repente eu pego os meus planos de ensino e eu vejo: cadê os meus critérios? A Jéssica tinha razão!”

Algumas participantes também mencionaram terem percebido o impacto da avaliação na vida dos seus alunos. Bonnie relatou estar “[...] sempre me questionando se fui clara o suficiente na elaboração dos comandos e na especificação das tarefas.” Melissa considerou “[...] importante pensarmos na avaliação como um processo em construção, para não sermos injustas com as dificuldades que nossos alunos

trazem para a sala de aula.” Yasmin se disse motivada a, cada vez mais, “[...] incorporar os conhecimentos em LAL em minhas práticas docentes, sobretudo por ter compreendido o impacto disso na aprendizagem e formação docente de meus acadêmicos.”

A *percepção da necessidade de formação continuada em avaliação* foi mencionada por Joana, que confessou “[...] que ainda tenho minhas dúvidas se avalio da forma correta. Gostaria de aprender mais sobre, de ter formação continuada no assunto e um acompanhamento por parte de quem estuda sobre isso.” Outras participantes relataram que estudar sobre a avaliação é um caminho sem volta (Luna; Alice), um processo sem fim e uma formação incompleta (Joana; Alice; Daniela) porque ainda há muito a aprender (Rhaíssa). Val entendeu o quanto precisava aprofundar seus conhecimentos sobre o tema e “[...] olhar pra essa questão da avaliação da forma que ela merece ser olhada [...]”.

Aprender sobre avaliação redirecionou as percepções e ações das participantes, isto é a *promoção do LAL* foi um *catalista para reflexão e mudanças em concepções e práticas em avaliação*. Para Daniela, “[...] a avaliação para a aprendizagem, pra mim, hã, vai aparecer assim, repensando tudo desde o começo, então foi muito útil e- e- essa oficina pra pensar isso que eu nem parava pra pensar.” Bruna disse que a oficina a fez “[...] reativar essa- é- essa- essa reflexão sobre a minha própria prática [...].” Para Rhaíssa, a oficina permitiu “[...] ressignificar, né, as nossas práticas.” Luna considerou a oficina positiva, visto que “[...] muitas questões que a gente discutiu aqui já foram, né, eu já consegui aplicar em sala de aula com os meus alunos, né, os meus alunos-professores em formação.” Alice ponderou que a oficina “[...] foi, sem dúvida, um divisor de águas na minha prática. [...] Antes as avaliações eram realizadas de maneira mais automática, como parte do processo. Agora avalio as avaliações, rs. Observo, investigo, refaço, peço sugestões.”

Além disso, as formadoras citaram *ações ou desejo de promover o LAL de outros protagonistas*, como alunos ou colegas. Daniela disse que adicionou um tópico em avaliação em sua disciplina de Linguística Aplicada, e Luna relatou ter trazido algumas das discussões sobre ava-

liação para sua disciplina de Produção e Compreensão Oral. Uma instituição também expressou o desejo de incluir uma disciplina em avaliação no currículo do curso (I 3).

Similarmente, Val refletiu em sua intenção de levar a formação em avaliação “[...] para além, aqui, desse ambiente que é- é acolhedor, é coletivo, né? Levar pra fora, aí, pros nossos... é... outros colegas [...]”, assim como Bruna, que pretendia “[...] promover, é, momentos, cursos ou discussões junto com a pró-reitoria de ensino, é, que po- que posamos então fazer com que os nossos docentes do ensino superior possam então olhar para os seus PPCs, olhar para as suas práticas docentes, e possam rever esse processo de avaliação [...]”, e Bonnie pretendia “[...] propor um momento específico para discutirmos avaliação em nosso colegiado.”

Em se tratando da *ampliação de aspectos práticos*, Bee indicou estar “[...] produzindo rubricas para as disciplinas para as quais ainda não tinha produzido” e proporcionando “[...] feedback contínuo para que o processo seja acompanhado”, assim como Joana, que passou a fornecer “[...] feedback mais específico nas rubricas [...].” Rhaíssa disse que “[...] avancei em algumas coisas no sentido de: experimentar usar algumas das sugestões que vocês trouxeram pra avaliação [...]”, e Alice relatou já ter usado “[...] várias outras ferramentas que ela usou aqui, usei, é... não é plágio, né, gente, é colaboração, vamos lá [risadas].” Assim que retornasse à sala de aula, Yasmin pretendia repensar o desenvolvimento de rubricas.

Nos CDO reportados no referencial teórico, os componentes do LAL mais ampliados foram os aspectos teóricos, seguidos dos práticos e, em menor grau, os éticos, tendo em vista que estes também foram os conteúdos mais e menos enfatizados pelos CDO. No caso da oficina aqui descrita, os aspectos teóricos foram os mais ampliados, mas estes foram seguidos dos aspectos éticos e, por último, os práticos. A maior parte da oficina (sete encontros) lidou com a análise dos componentes do LAL nos documentos institucionais, em especial com relação a concepções de avaliação e a importância da transparência, e a menor parte (três encontros) com o desenvolvimento de rubricas, que também le-

vou a discussões sobre a importância do estabelecimento e compartilhamento de critérios. Parece lógico, portanto, que os aspectos práticos seriam os menos desenvolvidos.

Outras categorias também já se mostraram presentes na literatura, como a *percepção da necessidade de formação continuada em avaliação* e a *promoção do LAL como catalisadora de reflexões e mudanças em concepções e práticas avaliativas* (Fernandes, 2019; Giraldo, 2021). No entanto, não há outros relatos de *ações ou desejo de promover o LAL de outros protagonistas*. Isso pode ter relação com o perfil profissional das participantes, isto é, por serem responsáveis por formar as próximas gerações de professoras, elas sentem a necessidade de repassar o conhecimento que adquiriram para as professoras em formação.

Na próxima e última seção, teço algumas conclusões com base no que foi apresentado até o momento.

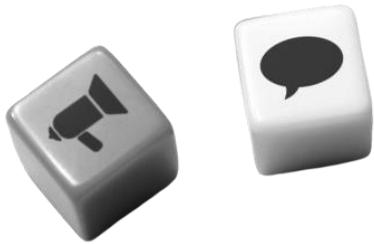
## CONCLUSÃO

Neste capítulo, busquei identificar as percepções de professoras formadoras quanto às implicações da promoção do LAL na sua práxis. Os resultados indicam que os aspectos teóricos e éticos foram mais ampliados que os aspectos práticos, o que difere um pouco de pesquisas com professoras em formação inicial e/ou continuada. Além disso, algumas formadoras relataram ações ou desejo de promover o LAL de outros protagonistas, o que sugere que a formação em LAL desse público-alvo pode reverberar diretamente em outros atores do processo educacional. Outras iniciativas como essa são necessárias para que, mais e mais, a avaliação cumpra seu papel ímpar como propulsora da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 14 jul. 2021.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London, UK: Routledge, 2018.
- EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 75–88, 2015.
- FERNANDES, M. N. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação**. 2019. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- GIRALDO, F. Language assessment literacy: Implications for language teachers. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 179–195, jan/jun. 2018.
- GIRALDO, F. Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 23, n. 2, p. 265–279, 2021.
- INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. **Language Testing**, Londres, v. 25, n. 3, p. 385–402, 2008.
- MORAES, I. T. **A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada**. 2023. 295 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
- MORAES, I. T. Concepções e práticas de avaliação em diálogo em cursos de formação de professores/as de inglês em instituições de

- Ensino Superior do Paraná. **Revista X**, v. 19, n. 02, p. 327-352, 2024.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em línguas no Brasil. **Calidoscopio**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435-459, 2020.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64.
- SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. **Language Testing**, Londres, v. 30, n. 3, p. 309-327, 2013.
- SCHREIER, M. **Qualitative Content Analysis in Practice**. Thousand Oaks, California: SAGE, 2012.
- SILVA, C. S.; FURTOSO, V. A. B. Entre o papel de aluno e o de professor de inglês: considerações sobre a formação em avaliação nas licenciaturas. *In*: ARAÚJO, V. C.; SILVEIRA, P. (org.). **Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 43-70.
- STABLER-HAVENER, M. L. Defining, Conceptualizing, Problematising, and Assessing Language Teacher Assessment Literacy. **Working Papers in Applied Linguistics & TESOL**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 1-22, 2018.
- VILLA LARENAS, S.; BRUNFAUT, T. But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy. **Language Testing**, Londres, p. 1-30, 2022.



# Contribuições do projeto ALiB para a busca de falares no Centro- Sul do Brasil<sup>1</sup>

Valter Pereira Romano  
Vanderci de Andrade Aguilera

## 1 INTRODUÇÃO

O Atlas Linguístico do Brasil é um projeto de pesquisa de grande magnitude, em franco desenvolvimento desde 1996, contribuindo para a descrição geolinguística do Português Brasileiro (PB) em diferentes níveis e abordagens teórico-metodológicas. A partir dos núcleos regionais distribuídos em diferentes universidades, têm fomentado a formação de recursos humanos na pesquisa geolinguística e a UEL, sede da Regional Paraná, é um dos núcleos formadores. Este capítulo traz as contribuições do Projeto ALiB, em especial da Regional Paraná, com os resultados de uma tese de doutoramento de impacto na área, desenvolvida na linha de pesquisa descrição e análise linguística do PPGEL.

---

<sup>1</sup> ROMANO, Valter Pereira. *Em busca de falares a partir de áreas lexicais no Centro-Sul do Brasil*. 2015. 2v. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Volume1: 285 p.. Volume 2: Uma carta introdutória, 71 cartas linguísticas e 10 relatórios. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/94acf1c5-55a7-451e-8aa1-oed8dbae6735>

A tese intitulada “Em busca de falares a partir de áreas lexicais no Centro-Sul do Brasil” parte da proposta de divisão dialetal de Antenor Nascentes (1953) no que tange à área geográfica designada como sub-falar sulista com o objetivo de contribuir para uma possível redefinição desta divisão sob uma perspectiva lexical em correlação com aspectos sócio-históricos. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de (i) descrever a realidade do PB pautando-se em dados empíricos; (ii) preencher a lacuna existente, na Geolinguística, com um trabalho sistemático de área não contemplada por atlas linguísticos regionais e estaduais e (iii) comparar dados da língua oral de estados pertencentes a regiões administrativas diferentes.

A pesquisa inovou quanto à análise estatística de dados lexicais utilizando o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e ao desenvolver uma ferramenta de cartografia linguística automatizada, o SGVCLin (Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas) (Romano, Seabra, Oliveira, 2014). O trabalho compreende dois volumes: o primeiro introdutório, teórico-metodológico e com análise dos dados de discussão das áreas lexicais no centro-sul do Brasil, e o segundo contendo 71 cartas linguísticas de produtividade pontual e de arealidade com representação das formas.

Nesta oportunidade, apresenta-se um recorte da pesquisa com análise da estatística descritiva em números absolutos e relativos de algumas variantes lexicais de cada uma das cinco questões analisadas no trabalho. Para tanto, foram adaptados os mapas para este texto que revelam as semelhanças e diferenças entre as regiões, bem como alguns traços linguísticos que definem e caracterizam cada um dos estados, evidenciando áreas lexicais que extrapolam os limites administrativos das unidades federativas em questão.

## 2 ÁREAS DIALETAIS DO PB

Os trabalhos de natureza geolinguística, dentre outros objetivos, buscam apresentar dados que comprovem ou não a existência de áreas dialetais em determinado território. Embora Amadeu Amaral, em 1920, já apontasse a necessidade de trabalhos empíricos com a finalidade de retratar “com segurança quais os caracteres gerais do dialeto

brasileiro, ou dos dialetos brasileiros” (AMARAL, 1981, p. 44), as tentativas de divisão e sistematização de tais ‘dialetos’ vieram a se consolidar na obra *O linguajar Carioca*, de Antenor Nascentes (1953), transformando-se na clássica divisão dialetal do Português Brasileiro (PB). Assim, na segunda edição da obra, Nascentes revisita as primeiras propostas de divisão dialetal faz uma reformulação do mapa dialetal brasileiro a partir da seguinte justificativa: “Hoje que já realizei o meu ardente desejo de percorrer todo o Brasil, do Oiapoc ao Xuí, de Recife a Cuiabá, fiz nova divisão que não considero nem posso considerar definitiva, mas sim um tanto próxima da verdade.” (NASCENTES, 1953, p. 24).

Em 1953, o estudioso apresenta um novo mapa dialetológico. Com base em critérios prosódicos e fonéticos - a cadência e a abertura das vogais médias [e] / [o] em posição pretônica, como em p[e]cado/p[ɛ]cado e c[o]ração/c[ɔ]ração - Nascentes divide o PB em seis subfalares, compreendidos em dois grandes grupos, o do Norte e o do Sul (Figura 1).

Figura 1 – Divisão dialetal de Nascentes (1953)



Fonte: Nascentes (1953)

O falar do Norte engloba os subfalares Amazônico e Nordestino e o falar do Sul contempla o subfalar Baiano, intermediário entre os dois

grupos, o Fluminense, o Mineiro e o Sulista. Soma-se a esse conjunto a área denominada Território Incaracterístico, à época, praticamente despovoado.

Essa proposta sedimentou-se entre os dialetólogos, tornando-se a clássica divisão do PB, confirmada por Cardoso (1986; 1999) sob a perspectiva fonética. Todavia, trabalhos recentes discutem essa divisão, sob o ponto de vista lexical. Ribeiro (2012), por exemplo, estudou o *subfalar Baiano*; Portilho (2013), o *Amazônico*; Romano (2015), o *subfalar Sulista*; Santos (2016), o *Fluminense*, Santos (2018) e Serra (2014), o *Nordestino*. Essas pesquisas atestam que esses falares não se limitam à faixa territorial estabelecida por Nascentes, mas adentram outras áreas.

Ao fazer uma retrospectiva das divisões dialetais, já em 2006, Mota (2006) ressaltara a ausência de uma nova divisão, mesmo com o substancial avanço dos estudos dialetológicos e geolinguísticos, principalmente, devido à dificuldade de intercomparação entre os dados dos atlas estaduais e regionais por motivos de ordem metodológica e temporal. Para a autora, seria necessário conhecer as áreas dialetais brasileiras, “especialmente daquelas que ainda não dispõem de atlas regionais assim como de uma amostra atualizada, recolhida simultaneamente, com mesma metodologia e sob coordenação geral em todo o País” (MOTA, 2006, p. 351). Nesse sentido, atualmente, os dados coletados para o Projeto ALiB podem contribuir para uma nova proposta de divisão dialetal cientificamente justificável.

### 3 MATERIAIS E MÉTODOS

O *corpus* analisado refere-se aos dados inéditos coletados pela equipe do Projeto em 118 cidades. Em cada uma das localidades, foram entrevistados quatro informantes, dois homens e duas mulheres, pertencentes a duas faixas etárias – Faixa I: 18 a 30 anos e Faixa II: de 50 a 65 anos, naturais da localidade e com grau máximo de escolaridade,

o ensino fundamental (completo ou incompleto)<sup>2</sup>, encerrando o registro da língua falada de 472 brasileiros de nível básico de escolaridade.

A área investigada contempla localidades de nove estados: Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Minas Gerais (MG), Goiás (GO), Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS). Além dessa área, consideraram-se pontos adjacentes aos limites desse subfalar (pontos de controle), como já o fizeram Ribeiro (2012) e Portilho (2013).

A rede de pontos do subfalar sulista compõe-se de 108 localidades, às quais foram acrescentados 10 pontos, por se considerar relevante verificar a fronteira deste subfalar com os outros subfalares (mineiro e fluminense) e com o território incaracterístico. No total, o estudo engloba: nove localidades do MT, seis do MS, oito do GO, duas do RJ, 11 de MG, 38 do SP, 17 do PR, 10 de SC e, por fim, 17 do RS<sup>3</sup>.

Foram selecionadas questões que (i) evidenciam diversidade de formas lexicais, (ii) apresentam variantes diatópicas possíveis para traçar isoglossas e (iii) revelam áreas lexicais no território. Reconhece-se, todavia, que os limites geográficos definidores da abrangência de uma variante em detrimento de outra são fluidos, sobretudo pela natureza dos dados.

A pesquisa traz análise de variantes lexicais de cinco questões do Questionário Semântico-Lexical (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001):

Questão 001 – Córrego – “Como se chama um rio pequeno, de uns dois metros de largura?”, da área semântica Acidentes geográficos;

Questão 039 – Tangerina – “As frutas menores que a laranja, que se descasca com a mão, e, normalmente, deixam um cheiro na mão?”, da área Atividades agropastoris;

Questão 132 – Menino – “Criança pequenininha, a gente diz que é bebê. E quando ela tem de 5 a 10 anos, do sexo masculino?”, da área Ciclos da vida;

---

<sup>2</sup> Nas capitais, foram entrevistados, além de informantes de nível fundamental, quatro informantes de nível superior. Neste trabalho, os dados dos informantes de nível superior não foram considerados.

<sup>3</sup> A rede de pontos linguísticos do Projeto ALiB é identificada por números. Para a lista completa, confira: [https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/rede\\_de\\_pontos\\_.pdf](https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/rede_de_pontos_.pdf)

Questão 156 – Bolinha de gude - “Como se chamam as coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar?”, da área Jogos e diversões infantis;

Questão 177 – Geleia - “Como se chama a pasta feita de frutas para passar no pão, biscoito?”, da área semântica Alimentação e cozinha.

Estes dados foram levantados a partir do *corpus* mediante consulta às transcrições/revisões e às gravações em áudio. Após a revisão, o *corpus* foi armazenado no banco de dados do software [SGVCLin] (ROMANO; SEABRA; OLIVEIRA, 2014), criado especificamente para agilizar o processo de geração de relatórios e de cartografia linguística.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados são apresentados nesta seção sob uma perspectiva macroanalítica sem entrar em especificidades de cada um deles. A discussão atém-se à distribuição diatópica de alguns itens lexicais com vistas a discutir as áreas lexicais. Para tanto algumas cartas lexicais foram adaptadas para representação visual e sintética dos dados.

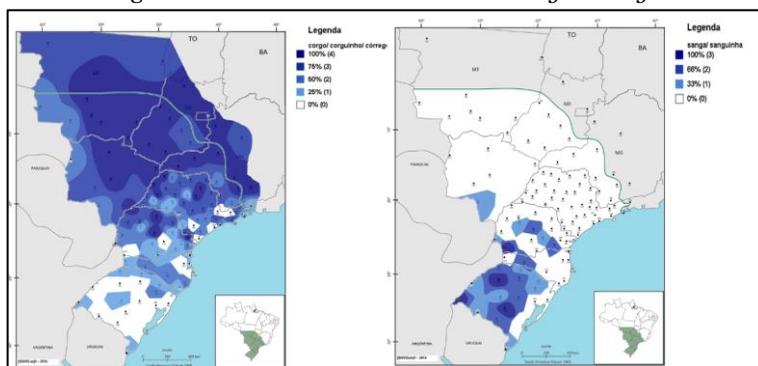
A validade de uma forma lexical, considerada ou não como um designativo para o referente, pautou-se nas aceções constantes de dois principais dicionários da língua portuguesa, Houaiss e Villar (2001) e Ferreira (2004) e na descrição do informante, quando questionado sobre tal designativo. Quanto à etimologia de alguns itens, recorreu-se ao Dicionário Etimológico de Cunha (2010) e ao Dicionário da Real Academia Espanhola (2001).

##### 4.1 CÓRREGO E SANGA

Para a questão 001 do QSL foram documentados 644 registros, distribuídos em 25 formas. Diante desse polimorfismo, foi necessária a criação de alguns rótulos bem como o agrupamento de variantes. As cinco variantes mais produtivas são: *córrego* e suas variantes morfofonêmicas (261 ocorrências – 40,5%), *riacho* e variantes (122 ocorrências – 19%), *riozinho* (82 – 12,7%), *ribeirão* (38 ocorrências – 5,9%) e *sanga/sanguinha*, com 37 registros (5,8%) e *valeta* e variantes (26

ocorrências – 4%).<sup>4</sup> As formas contempladas sob o rótulo “sugestão na pergunta” (rio, rio pequeno, rio estreito e rio raso) apresentam 21 registros (3,2% do corpus). A variante arroio figura com 19 ocorrências (2,9%), e rego obtém 17 registros (2,6%). Com menor índice, encontram-se oito “respostas inadequadas” (*lago, lagoa, açude e poço*). A variante corixo obteve apenas cinco registros, representando 0,7% do corpus. Ainda em menor produtividade, encontram-se canal (0,4%), grotá d’água (0,3%) e as *hapax legomena* (*bocaina, braço do rio e lajeado*) que, sob o rótulo “formas pouco produtivas”, representam juntas 0,47%.

Figura 2 – Arealidade das variantes *córrego* e *sanga*



Fonte: Romano (2015)

A Figura 2 traz as cartas de arealidade gradual de *córrego* e *sanga*. *Córrego*, embora amplamente difundida pelo território, exceto no RS, apresenta variações quanto à produtividade na rede de pontos. É representativa em grande parte do território do Centro-Oeste e no Triângulo Mineiro, onde alcança 100% de incidência. Por outro lado, em SP oscila entre 75% e 25%, adentrando os estados da Região Sul, sobretudo, a partir do centro-sul do PR, em que o índice não passa de 50%, portanto, um comportamento heterogêneo de *córrego* no território do subfalar sulista conforme mostram os mapas da Figura 2.

<sup>4</sup> Neste artigo, a análise restringe-se ao comportamento diatópico das variantes: *córrego* e *sanga*.

*Sanga* é a quinta mais produtiva, equivalendo a 5,8% do *corpus*, distribuída por quatro dos nove estados que compõem a pesquisa: MS, PR, SC e RS, com diferentes índices de produtividade: no RS, 27,9%; no PR, 9,2%; em SC, 3,8% e no MS, 3,0%.

A distribuição de *sanga* permite o traçado de uma isoléxica (Figura 2) irradiando-se por quase todo o RS, exceto a faixa leste (ponto 243 – Porto Alegre, 244 – Osório e 249 – São José do Norte). Embora não prossiga numa faixa contínua, *sanga* ocorre também em uma localidade sul-mato-grossense – ponto 117 – (Ponta Porã). No PR, *sanga* forma uma segunda área lexical (no sentido transversal do Estado), percorrendo um feixe do noroeste em direção ao sudeste, englobando quatro localidades: 212 – Campo Mourão, 213 – Cândido de Abreu, 218 – Imbituva e 222 – Lapa. Essas duas áreas de ocorrência podem evidenciar traços da história social da região, sobretudo ao associar esse fato linguístico ao caminho dos tropeiros, nos séculos XVIII e XIX (ROCHE, 1969).

Retomando-se aspectos históricos sobre o povoamento da Região Sul, sabe-se que o Tropeirismo representou um importante movimento econômico e de ocupação humana, contribuindo para o surgimento de inúmeras cidades (ALMEIDA, 1981). Sabe-se ainda que as tropas, constituídas, em sua maioria, por gaúchos, paulistas, mamelucos e castelhanos, deixaram traços de sua cultura por onde passaram. A ocorrência de *sanga* nesta região do subfalar sulista (oeste de SC e sudoeste paranaense) coincide com uma das rotas dos tropeiros (o Caminho das Missões), aberto no século XIX, depois de expulsos os jesuítas.

Ferreira (2004), na primeira entrada do verbete *sanga* para designar “um pequeno regato que seca facilmente”, traz o vocábulo como um brasileirismo do RS e de SC cuja etimologia remete ao espanhol platino *zanja*. Ferreira (2004) e Houaiss e Villar (2001) propõem outra etimologia para o vocábulo, proceder do quicongo ou do quimbundo, *dizanga*.

É interessante notar que, apesar de o termo ter duas possibilidades etimológicas e indicar sua presença na história da língua portuguesa desde tempos seculares, a distribuição areal do item *sanga* parece revelar traços do contato linguístico do português com o espanhol ao

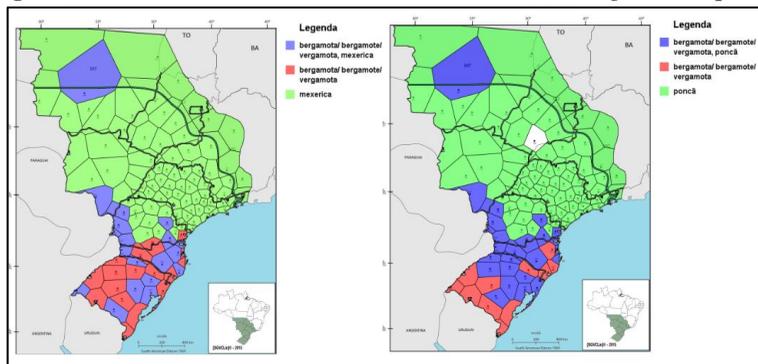
acompanhar o processo de movimentação interna dos gaúchos rumo aos estados de SC e PR.

Considerando as duas variantes, a região do subfalar sulista (Nascentes, 1953) apresenta dois comportamentos: (i) a parte setentrional caracterizada pela difusão da variante padrão (*córrego*) e (ii) a parte meridional com o maior número de formas lexicais, dentre elas, *sanga*.

#### 4.2 MEXERICA, BERGAMOTA E PONCÃ

A questão 39 do QSL apresenta um total de 1106 registros distribuídos em 29 formas, incluindo-se variantes fonéticas e morfofonêmicas. Quanto à distribuição diatópica das variantes *bergamota/vergamota*, *mexerica* e *poncã*, a Figura 3 sintetiza as duas grandes áreas lexicais no centro-sul do país: a do *falar paulista*, com predomínio das formas *mexerica* e *poncã* (cor verde) e a do *falar sulista de influência sul-rio-grandense e línguas de colonização (bergamota/vergamota)* (cor vermelha), indicando, inclusive, áreas de heteroléxicas, ou seja, em que as duas formas ocorrem indistintamente (cor azul).

Figura 3 – Áreas de iso e heteroléxicas de *mexerica*, (*v*)*bergamota* e *poncã*



Fonte: Romano (2015)

Enquanto *mexerica* e *poncã* denotam formas mais difundidas pelo território brasileiro, a variante *bergamota* (10% do *corpus*) revela traços do contato do português com línguas de imigração. Para Ferreira

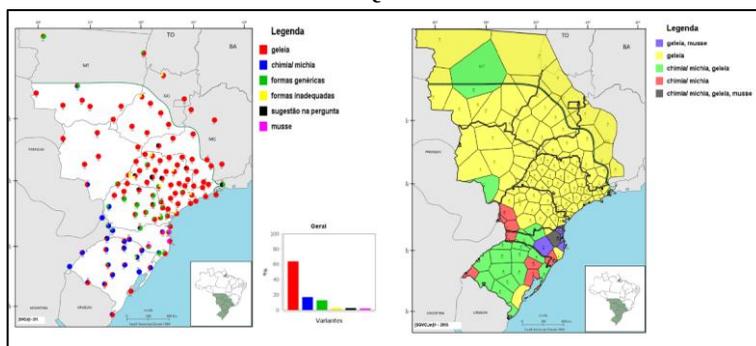
(2004) o termo vem do turco *beg armudi*, ‘pêra do príncipe’, pelo italiano *bergamota*, anotado como brasileirismo de SC e RS com remissiva à tangerina. Para Houaiss e Villar (2001), com remissão para tangerina, trata-se de regionalismo do RS e SC. Cabe observar que o item é mais representativo em áreas de colonização europeia, sobretudo, italiana, pois em termos quantitativos, nas localidades gaúchas, *bergamota* ultrapassa metade das respostas válidas (55,1%), seguindo-se SC (28%), PR (8,63%) e ocorrências únicas, no MT (1,2%) e MS (1,8%).

#### 4.3 – GELEIA E CHIMIA

Para a questão 177 do QSL, documentaram-se 420 registros, além de 85 abstenções de respostas. As 420 ocorrências distribuem-se em três variantes: *geleia*, *chimia/michia* e *musse*.

*Geleia* predomina com 63,6%, seguida de *chimia* (17%), formas genéricas (12,6%) e, em menor produtividade, encontram-se as formas inadequadas (12,6%), itens em que a própria pergunta sugere a resposta (2,3%) e, por fim, a variante *musse*, com oito ocorrências (1,9%). Para essa questão, não se documentou o polimorfismo lexical pelo fato de o índice de abstenção de resposta ser alto. No entanto, as ocorrências das variantes delimitam áreas lexicais no território investigado (Figura 4).

Figura 4 – Distribuição diatópica das variantes lexicais para a questão 177 do QSL



Fonte: Romano (2015)

Observa-se a maior concentração de *geleia* no estado de SP, difundindo-se pela Região Centro-Oeste e por MG mineiro. No PR, concentram-se formas genéricas a partir do item *doce*, enquanto *musse* se apresenta significativamente em SC e *chimia*, pelo RS.

A segunda variante mais produtiva é *chimia/michia* representando 16,9% do corpus. De acordo com Houaiss e Villar (2001), *chimia* é uma variante fonética de *chimiê* e *chimier*, caracterizadas como um regionalismo do RS para designar a "geleia para passar no pão da merenda; chimiê" e provém do alemão "Schimiere" que significa lubrificante, graxa, proveniente do verbo *schmieren* 'untar, lubrificar, borrar, sujar'.

Considerando-se a origem do vocábulo, aliada à história social da Região Sul, a presença de *chimia* evidencia traços de bilinguismo e empréstimo do português de línguas de colonização. Dos nove estados contemplados, esse item lexical está presente em cinco, com diferentes índices de representatividade. A distribuição diatópica de *chimia* revela uma área quase total do RS, adentra o centro e oeste de SC e, em um feixe lateral, perpassa o oeste paranaense até atingir Ponta Porã-MS (ponto 117).

Por fim, a variante *musse* delimita uma área lexical uma vez que, apesar de representar apenas 1,9% do corpus, distribui-se por uma área específica do subfalar sulista, em cinco cidades catarinenses: pontos 225 (São Francisco do Sul), 227 (Blumenau) e 228 (Itajaí), no nordeste do estado; ponto 230 (Florianópolis), capital e 231 (Lages), no sul de SC.

Considerando essas três variantes, a região do subfalar sulista novamente apresenta dois comportamentos: (i) a parte setentrional, com a difusão da variante padrão (*geleia*) e (ii) a parte meridional, com o maior número de variantes e áreas de heteroléxicas, correspondendo, em grande parte, aos Estados do PR, SC e RS, com a presença de *musse* e *chimia*, formas reveladoras do contato do português com línguas europeias, no caso o alemão.



RS (25%), em detrimento da ocorrência representativa de outros itens, como *bolita* e suas variantes morfofonêmicas.

*Bolita* apresenta-se em seis estados (RS, SC, PR, MS, MT e GO) com diferentes índices de produtividade, não ocorrendo na Região Sudeste, mas representativa no Centro-Oeste e Sul. *Bolita* predomina em localidades mato-grossenses e sul-mato-grossenses. Em GO, a produtividade de *bolita* atinge 7,7%. Já na região Sul, SC apresenta o menor índice de produtividade (6,7%) e, no PR, o item representa 11,6% das respostas. Nas localidades gaúchas, *bolita* é a forma mais produtiva (63,8%).

A área correspondente ao uso da variante *bolita* na Região Sul contempla quase todo o RS, principalmente, uma porção central, adentrando SC e PR pela região oeste desses estados, ou seja, pela área fronteira do Brasil com a Argentina e o Paraguai.

Ferreira (2004) e Houaiss e Villar (2001) registram *bolita* como procedente do espanhol platino típica do RS na acepção da *bolinha de gude*. Entretanto, os trabalhos geolinguísticos têm mostrado que não se trata de um regionalismo/brasileirismo exclusivo do RS, como afirmam os lexicógrafos. Na carta linguística 109 do Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste do Mato Grosso, Cuba (2009) o documenta em 100% das respostas. O Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA, 2007) também traz os designativos para o referente, o que comprova a ampla distribuição deste item pelo estado. Reis (2006), na carta 218, apresenta a distribuição das variantes para *bolita* em Ponta Porã/MS, na fronteira do Brasil com o Paraguai, expondo a forma mais produtiva na maioria dos pontos, concorrendo apenas em três localidades com a variante *bola/bolinha de gude*.

No Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALTE-NHOFEN; KLASSMANN, 2011), a carta linguística 302 documenta as variantes lexicais para a *bolinha de gude*. Na referida carta, verifica-se que a área correspondente à *bolita* coincide, em grande parte, com a documentada pelo ALiB, sobretudo no que tange à faixa oeste de SC e PR. *Bolita* ocorre no centro e oeste do RS, caracterizando-se como variante majoritária. À medida que avança no território de SC e do PR, a representatividade diminui, figurando na área fronteira destes dois últimos estados com a Argentina e o Paraguai.

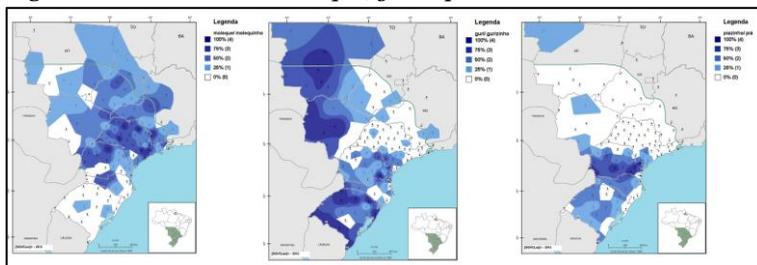
Esse panorama geolinguístico revela traços de empréstimos lexicais do português com línguas de contato fronteiriço, no caso o espanhol. No Dicionário da Real Academia Española (2001), *bolita* apresenta uma remissão à forma utilizada na Argentina, *canica*, cujas acepções são: “Juego de niños que se hace con bolas pequeñas de barro, vidrio u otra materia dura” ou mesmo, “cada una de estas bolas”. Ou seja, a forma *bolita* no português evidencia traços das línguas em contato nessa região do país.

Nos limites deste artigo, não são abordadas as demais variantes, embora os dados evidenciem heterogeneidade linguística dentro do território investigado e apontem, novamente, a existência de dois falares: *paulista (bolinha de gude)* e *sulista (bolita)*. O *falar paulista* distribui-se na parte setentrional da divisão de Nascentes (1953), envolvendo o estado de SP, sul de MG, centro e interior de GO, além do noroeste e centro do PR, onde predomina a forma padrão: *bola/bolinha de gude*. O *falar sulista*, por sua vez, está no RS, de onde, por um corredor lateral do oeste catarinense e paranaense, atinge os estados do MS e MT. Essa distribuição pode ser justificada pelos fluxos migratórios dos gaúchos rumo às novas fronteiras agrícolas do Centro-Oeste. Para esse item específico, esse falar está caracterizado pelo contato do português com outras línguas, no caso, o espanhol. Os limites desses falares são fluidos e cabe notar que cada um deles apresenta outras áreas lexicais.

#### 4.5 – MENINO/GURI

A questão 132 do QSL apresenta oito variantes: *menino*, representando 38,6% do *corpus*, seguida por *moleque* (20,1%), *guri* (17,2%), *garoto* (10,5%) e *piá* (9,6%). Em menor índice, encontram-se *pivete* (1,8%), *rapazinho* (1,7%). Com destaque para três formas lexicais: *moleque*, *guri* e *piá*, apresenta-se a Figura 6 com a arealidade gradual de cada item, respectivamente:

Figura 6 – Arealidade de *moleque*, *guri* e *piá* na área do subfalar sulista



Fonte: Romano (2015)

No primeiro mapa à esquerda, *moleque* concentra-se no estado de SP, estendendo-se para MG e GO. Por outro lado, a forma *guri* (mapa central) distribui-se amplamente pelo RS, adentrando o MS e MT. No PR e SC (último mapa à direita) *piá*, além da maior concentração no PR, abrange também o interior de SC e grande parte do território gaúcho.

Quanto à variante *moleque*, observa-se que esse item representa índices percentuais diferenciados: maior concentração no território paulista, mas baixa produtividade no MT e no RS. Na maior parte dos territórios paulista e paranaense, figura com 75%, irradiando para uma faixa central de SC indo do ponto 225 (Porto União) ao 229 (Concórdia). A variante *moleque* distribui-se também por uma longa faixa territorial do sul de MG, pelos estados do MS e MT com 50% e atinge 25% de produtividade nas regiões mais distantes em relação ao estado de SP, por exemplo, em localidades gaúchas e pontos situados ao norte do MS, MT e GO.

Cunha (1986, p. 528) registra que esse vocábulo veio do quimbundo mu'leke, para designar o “menino”, “rapazote”, com datação na língua portuguesa de 1731. Ferreira (2004) apresenta dez acepções para o vocábulo, dentre elas, “Menino de pouca idade” (FERREIRA, 2004). Houaiss e Villar (2001), por sua vez, apresentam 17 acepções para “moleque”, das quais 13 são para emprego como substantivo masculino e quatro como adjetivos. Desta última obra, merecem destaque as acepções: “1. menino novo, de raça negra ou mista.

A terceira variante mais produtiva é *guri*, forma majoritária no RS (48,6%), o que compensa a baixa produtividade de *moleque* nas cidades gaúchas. *Guri* concentra-se, além do RS, no MS (36%) e MT (37,1%), com índices decrescentes nos demais estados. Irradia-se a partir do território gaúcho e, por um corredor oeste catarinense, atinge o MS e o MT; a partir deste, chega ao sudoeste goiano refletindo-se no ponto 137 (Campina Verde), no Triângulo Mineiro. No PR, *guri* está em quase todo o estado, exceto em localidades do noroeste paranaense, de colonização mais recente por mineiros e paulistas na primeira metade do século XX.

Por outro lado, essa variante reflete-se no estado de SP, na região limítrofe com o PR, além de se difundir para as localidades situadas no Vale do Ribeira, conforme relatam Romano e Seabra (2014, p. 485):

a presença da variante “guri” em determinadas localidades paulistas, tais como Itararé, Itapetininga e Sorocaba, pode ser explicada pela influência vinda do sul do país, haja vista que algumas dessas localidades eram pontos pertencentes à antiga rota proveniente do Caminho das Tropas, pela consequência do Tropeirismo.

A presença de *guri* no MS e no MT, conforme esses autores, revela traços dos movimentos recentes da migração gaúcha que deixaram marcas no léxico da região, bem como influências na formação da cultura local. Esses movimentos advêm das novas fronteiras agrícolas no Centro-Oeste, a partir da década de 1970, com o incentivo governamental.

Quanto à variante *piá*, ela é mais frequente na Região Sul. No PR, é variante majoritária (29%) e representativa no RS (18,1%) e SC (13,5%). São baixos os índices de ocorrência em SP, MT e MS.

A distribuição de *piá* não contempla integralmente o noroeste paranaense, de colonização mineira, expandindo-se, porém, para uma localidade sul-mato-grossense (117-Ponta Porã) e cidades paulistas no Vale do Ribeira. Assim como ocorre com a variante *guri*, a presença de *piá* nesta área de SP evidencia traços da história social das localidades, uma vez que essa forma típica da Região Sul teria sido trazida para essa região paulista pelos tropeiros, durante o ciclo do Tropeirismo, persistindo até hoje.

Conforme Romano e Seabra (2014), tanto a variante *guri* quanto *piá* documentam a influência das línguas indígenas no português. Para Cunha (2010), a forma lexical “guri” veio do tupi *üü’ri* com a acepção que designa o “bagre novo” (tipo de peixe), por extensão de sentido, a criança. O etimologista remete ao verbete “guiuri - 'sm bagre' / curi 1587, guori datada aproximadamente 1631”. Houaiss e Villar (2001), em contrapartida, registram a datação de 1890. Para os lexicógrafos, trata-se de um regionalismo brasileiro para designar o “menino”. Ferreira (2004), apesar de apresentar a mesma acepção, entende que “guri” também vem do tupi, porém com o sentido de pequeno, sem alusão ao peixe.

*Piá*, de acordo com Houaiss e Villar (2001), refere-se ao menino indígena e, analogamente, denomina o menino mestiço de indígena com branco, ou mesmo qualquer criança do sexo masculino. Segundo esses lexicógrafos, trata-se de um regionalismo de SC e RS para designar o peão menor de idade que não é de etnia branca. Ferreira (2004) informa que se trata um brasileirismo para designar o índio jovem ou mestiço jovem de branco com índio, remetendo ao verbete “menino”. Em SC e RS é uma variante usada para designar “qualquer menor que não é branco e trabalha como peão de estância” (FERREIRA, 2004), ou seja, a mesma acepção dada por Houaiss e Villar (2001).

Observando-se o comportamento e a distribuição de três variantes lexicais: *moleque*, *guri* e *piá*, podem-se fazer algumas considerações acerca das áreas em que ocorrem, caracterizando dois padrões de variação lexical: um de influência paulista, denominado *falar paulista*, em que se verifica dentre outras variantes, a maciça presença de *moleque* expandindo-se para outros estados como MG e GO e outra de influência sul-rio-grandense e paranaense, denominado *falar sulista*, em que se observa a difusão das formas *guri* e *piá*, pela Região Sul, com reflexos no MS e MT.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* dá indícios da existência de dois grandes falares na área geográfica do subfalar sulista: o *falar paulista* e o *falar*

*sulista*, O *falar paulista* difunde-se a partir do estado de SP, com influência na região norte do PR, oeste do MS, sudoeste e interior de GO, sul de MG e Triângulo Mineiro. Esse falar alcança os pontos de controle, não se limitando à área geográfica do subfalar sulista definida por Nascentes (1953) e diferencia-se da região meridional do território. Na área do *falar paulista*, predominam as formas: *córrego*, *geleia*, *bolinha de gude*, *menino*, *moleque* que, à medida que avançam para a porção sul do país, apresentam uma diminuição em sua produtividade. Os limites que definem o *falar paulista* são virtuais e fluidos, ora alcançando toda a região Centro-Oeste, ora adentrando o PR, e, por um corredor central em SC (região dos Campos de Lajes), atingindo o norte do RS e, em alguns casos, expandindo-se ao sudoeste paranaense e oeste catarinense.

O *falar sulista*, por sua vez, localiza-se principalmente na porção meridional do Brasil, contemplando o RS e, por um corredor do oeste catarinense e sudoeste paranaense, atinge o MS. Esse corredor lateral em SC e PR já fora identificado sob o ponto de vista fonético e morfosintático, inicialmente, por Koch (2000) e, posteriormente, por Altenhofen (2005) e, sob a perspectiva lexical, por Romano e Aguilera (2014). Trata-se, portanto, de um falar de influência sul-rio-grandense que revela o contato do português com o espanhol em áreas de fronteira, e de contato com línguas de imigração, o que se evidencia por variantes presentes na norma lexical, como *sanga*, *arroio*, *chimia*, *bolita*, *bergamota*. Este falar também apresenta variantes que revelam o contato do português com o tupi, por exemplo, *guri* e *piá*. No tocante a esses itens, o *falar sulista* alcança o MT e MS, em consequência de correntes migratórias mais recentes. Os limites desse falar também são virtuais e fluidos e, além de se expandir para o Centro-Oeste, adentra SC e, por um corredor central do PR, passando em localidades como Lapa e Piraí do Sul, atinge cidades paulistas localizadas no Vale do Ribeira até chegar a Itapetininga e Sorocaba.

Nos limites desta análise, sob o ponto de vista lexical, este estudo vem ratificar que, atualmente, o mapa dialetal do Brasil estabelecido por Nascentes (1953) merece um olhar mais atento, haja vista a heterogeneidade lexical atestada nesta região do país. O Projeto ALiB tem contribuído para caracterização das diferentes áreas em busca de uma

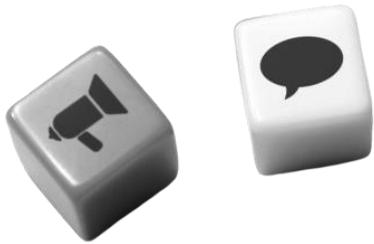
mapa dialetal com um dados linguísticos atualizados e recolhidos com uma mesma metodologia em todo o território nacional, retratando a língua falada por 1100 brasileiros de 250 cidades, do Oiapoque (Amapá) ao Chuí (Rio Grande do Sul) e de Cruzeiro do Sul (Acre) a Recife (Pernambuco). A pesquisa aqui apresentada é uma amostra que evidencia a diversidade diatópica do PB e sua correlação com os aspectos históricos de sua constituição. O grande volume de dados demonstra os desafios para sua caracterização que apenas com uso de *softwares*, como o que foi desenvolvido para a pesquisa, o SGVCLin, é possível tratar grandes *corpora* geolinguísticos como o do ALiB.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. de. *Vida e morte do tropeiro*. São Paulo: Martins; EDUSP, 1981.
- AMARAL, A. *O dialeto capira: gramática, vocabulário*. 4. Ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1981 [1920].
- ALTENHOFEN, C. Áreas linguísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias geolinguísticas do ALERS. In: AGUILERA, V. de A.(org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005, p. 177-208.
- ALTENHOFEN, C. V.; KLASSMANN, M. S. (orgs.) *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS: Cartas Semântico-Lexicais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.
- CARDOSO, S. A. M. Tinha Nascentes razão? Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil. *Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador: UFBA, n. 5, 1986, p.47-59.
- CARDOSO, S. A. M.. Vogais médias pretônicas no Brasil: uma visão diatópica. In: AGUILERA, V. de A. (org.). *Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos*. Londrina: EDUEL, 1999, p. 95-108.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001*. Londrina: EDUEL, 2001.

- CUBA, M. A. *Atlas Linguístico da Mesorregião Sudeste de Mato Grosso*. 2009 2 v. (Dissertação) Mestrado em Estudos de Linguagens. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2009.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua Portuguesa*. Versão eletrônica 5.0. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KOCH, W. O povoamento do território e a formação de áreas linguísticas. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C. SCHÖNBERGER, A. (eds.). *Estudos de geolinguística do português Americano*. Franckfurt am Maim: TFM, 2000, p.55-69.
- MOTA J. Áreas dialetais brasileiras. In: CARDOSO, S. A. M; MOTA, J.; MATTOS e SILVA, R. V. *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 321-357.
- NASCENTES, A. *O Linguajar Carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953 [1922].
- OLIVEIRA, D. G. de (org.). *ALMS – Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.
- PORTILHO, D. A. S. *O falar amazônico: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB*. 2013. 155 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 22 ed. Madrid: Real Academia Española, 2001.
- REIS, R. C. P. *Atlas Linguístico do município de Ponta-Porã-MS: um registro das línguas em contato na fronteira do Brasil com o Paraguai*. 2. v. 2006. (Dissertação) Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2006.
- RIBEIRO, S. S. C. *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do falar baiano*. 2012, 466 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-

- graduação em Letras e Linguística). Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2012.
- ROCHE, J. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Trad. Emery Ruas. Porto Alegre: Globo, 1969.
- ROMANO, V. P.; AGUILERA, V. de A. Padrões de variação lexical no sul do Brasil a partir dos dados do Projeto ALiB. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 43, n 1, p. 575-587, 2014.
- ROMANO, V. P.; SEABRA, R. D. Menino, guri ou piá? Um estudo diatópico nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, UNESP, v. 58, n.2, p. 463-497, 2014.
- ROMANO, V. P.; SEABRA, R. D. Do presente para o passado: a variação lexical em Minas Gerais a partir de corpora geolinguísticos sobre brinquedos infantis, *RELin Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, UFMG, v. 25, n.1, p. 111-150, 2017.
- ROMANO, V. P.; SEABRA, R. D.; OLIVEIRA, N. [SGVCLin] – Software para geração e visualização de cartas linguísticas. *RELin Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, UFMG, v. 22, n.1, p. 119-151, 2014.
- SANTOS, L. A. dos. *Brincando pelos caminhos do falar fluminense*. 197 p. 2016. (Dissertação) Mestrado em Língua e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- SANTOS, Grazielle Ferreira da Silva. *O léxico dos jogos e diversões infantis no corpus do Projeto ALiB: visitando o Falar Nordestino*. 207f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- SERRA, F. S. *Subfalar Nordestino em foco: proposta de subdivisão da demarcação de Nascentes (1953) a partir de dados lexicais do Projeto ALiB*. Tese. 2 v. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.



# Atlas Linguístico do Sul Amazonense (ALSAM): concepção, desafios, resultados e impactos

Edson Galvão Maia  
Vanderaci de Andrade Aguilera

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O ALSAM é a tese de doutoramento de Edson Galvão Maia, defendida em junho de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação de Vanderaci Andrade Aguilera. Três volumes integram o ALSAM: a tese propriamente dita (volume I), um conjunto de cartas fonéticas (volume II) e um conjunto de cartas semântico-lexicais (volume III).

O volume I, além dos capítulos teóricos e metodológicos, traz o estudo “Mesorregião Sul Amazonense” sobre os aspectos históricos, ge-

---

<sup>1</sup> O capítulo origina-se da tese de doutorado intitulada *Atlas Linguístico do Sul Amazonense – ALSAM*, de autoria de Edson Galvão Maia e orientação de Vanderaci de Andrade Aguilera. A tese foi defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: Atlas linguístico do sul amazonense - ALSAM (uel.br):

<https://repositorio.uel.br/items/a23bd480-coa7-429a-b739-b888c271fe5a/full>

ográficos, sociais e culturais da região investigada, bem como informações particulares de cada localidade que compõe a rede de pontos do atlas. Destaca-se, no quadro teórico apresentado, a revisão bibliográfica sobre os estudos dialetais no Amazonas, abordando os principais aspectos considerados para a caracterização do falar amazonense. No capítulo de resultados, “Considerações sobre o falar sul amazonense”, destaca-se a análise estatística e comparativa dos aspectos linguísticos (fonéticos) mais relevantes observados na região, somada à clássica exposição dos resultados, por meio de frequência e ocorrências, de todas as variáveis consideradas.

O volume II traz uma apresentação do ALSAM com informações sobre as cartas, os informantes e a rede de pontos, as notações fonéticas, quatro cartas introdutórias, 100 cartas fonéticas e 50 cartas-síntese fonéticas, abordando, entre outros, a realização das vogais pretônicas, da lateral palatal, da nasal palatal, do /S/ e do /R/ pós-vocálicos, entre outros.

O volume III, por sua vez, é constituído das 285 cartas semântico-lexicais, que abordam o universo linguístico e cultural nos grandes campos: meio físico (terra e água, fenômenos atmosféricos), meio biótico (fauna e flora) e meio antrópico (alimentação e cozinha, habitação, relações sociais, vida urbana, atividades de produção e meios de transporte).

Para melhor conhecimento e aproveitamento dos dados, foi organizado um CD com uma versão estendida do ALSAM, contendo todas as 644 cartas linguísticas que precederam a versão impressa. São quatro cartas introdutórias, 400 cartas semântico-lexicais, 190 cartas fonéticas e 50 cartas-síntese fonéticas.

Este capítulo, por sua vez, está dividido em quatro seções. A primeira aborda a concepção do ALSAM, na qual se aponta o lugar do atlas no quadro teórico da Dialectologia brasileira e amazonense e descreve-se a metodologia de coleta de dados adotada. A segunda seção trata dos desafios do fazer dialetológico do ponto de vista da autoria e da orientação. A terceira discute os principais resultados da pesquisa realizada para o ALSAM a partir dos objetivos da pesquisa e das hipó-

teses levantadas no projeto. Por fim, a quarta seção apresenta os impactos para a Dialetoлогия a partir dos frutos já colhidos nesses seis anos desde a elaboração do atlas.

## 1 DE SUA CONCEPÇÃO

### 1.1 O ALSAM NO CENÁRIO DA DIALETOLOGIA BRASILEIRA

A Dialetoлогия, disciplina linguística essencialmente variacionista, cujo objetivo é a identificação e a descrição da diversidade linguística, conta com o método da Geolinguística ou Geografia Linguística. Esse método remonta ao final do século XIX, com os estudos de Wenker, na Alemanha, consolidada-se com a elaboração do Atlas Linguístico da França (ALF, 1910-12), no início do século passado, e vem se aperfeiçoando a partir do advento da Sociolinguística, na década de 1960 e, na sequência, no que se convencionou chamar Geossociolinguística ou Geolinguística Pluridimensional. Concebida desta forma, a Dialetoлогия Pluridimensional (Thun, 1998) possibilita o conhecimento das variedades linguísticas de uma região, considerando ainda aspectos de sua realidade social. O resultado de uma pesquisa de campo dessa natureza é um conjunto de mapas que apresenta um panorama geral do falar da região em estudo, além de constituir-se numa fonte de informação preciosa sobre a história cultural daquele território. No Brasil, os estudos dialetais têm contribuído significativamente para a caracterização do português, registrando e analisando os seus diversos fa- lares.

### 1.2 O ALSAM NO CENÁRIO DA DIALETOLOGIA AMAZONENSE

O primeiro trabalho dialetológico de que se tem notícia no Amazonas é a dissertação de mestrado *O Falar do “Caboco” Amazonense: aspectos fonético-fonológicos e léxico-semânticos de Itacoatiara e Silves*, defendida por Hidelvídea Corrêa, em 1980, cujo objetivo era a caracterização do falar do amazonense dessas localidades por meio do registro de formas lexicais e alguns aspectos fonético-fonológicos, como o alçamento da vogal tônica /o/. No entanto, o primeiro atlas

linguístico amazonense tem abrangência estadual e investiga aspectos semântico-lexical e fonético-fonológico do falar de nove localidades, representativas de cada uma das microrregiões do Estado. Trata-se do Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM, desenvolvido como tese de doutoramento de Maria Luiza de Carvalho Cruz-Cardoso, em 2004.

Sob a influência do ALAM, retoma-se o interesse na descrição do falar amazonense e surgem os primeiros trabalhos dialetológicos de cunho geossociolinguístico no estado, dentre os quais se destacam o Atlas dos Falares do Baixo Amazonas (Brito, 2011) e o Atlas Linguístico dos Falares do Alto Rio Negro (Justiniano, 2012), os quais, seguindo a metodologia do ALAM, ampliam os pontos de inquérito desse atlas.

Os resultados apresentados no ALAM também despertaram o interesse de outros pesquisadores em estudar os fenômenos linguísticos, principalmente, fonéticos, com a investigação de três fenômenos variáveis considerados relevantes para a caracterização do falar amazonense: (i) o comportamento fonético-fonológico do /S/ em coda silábica (Martins, 2007; Maia, 2012; Martins e Santos, 2020); (ii) o alicamento da vogal média posterior tônica /o/ para [u] (Maia, 2006; Martins, 2006; Silva, 2009; Campos, 2009; Tavares, 2019; Santos, 2020) e (iii) a realização fonética das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ (Maia, 2009; Silva, 2009; Quara, 2012; Tavares, 2019).

O ALSAM, por sua vez, configura-se como o quinto atlas amazonense. Diferentemente dos outros, abrange uma área maior do estado, uma Mesorregião, e apresenta outra distribuição social dos informantes, com a inclusão da variável escolaridade, apresentada na seção 1.3.

### 1.3 O PROJETO ALSAM

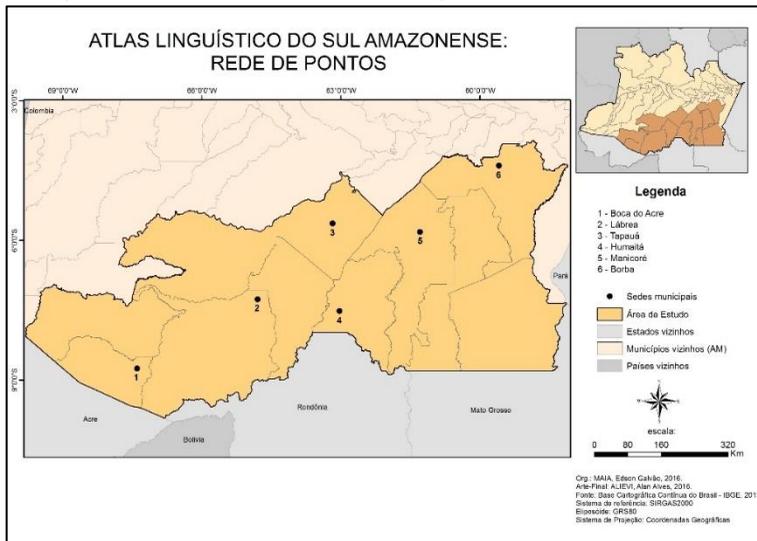
A área de investigação em uma pesquisa dialetológica é definida em razão do espaço ou de suas características linguísticas. A composição da rede baseia-se na situação geográfica, na história, nas interferências de que tem sido objeto, no tipo de povoamento, na situação econômica e demográfica e na relação com outras áreas. Desse modo, apresenta-se ao pesquisador uma gama de opções: uma localidade, um estado, uma região, um país, até mesmo um continente (Cardoso,

2010). Para a elaboração do atlas, optou-se pela Mesorregião do Sul Amazonense a qual compreende dez municípios, situados às margens dos rios Purus e Madeira.

A mesorregião do Sul Amazonense limita-se com as mesorregiões Sudoeste Amazonense e Centro Amazonense e com os estados do Acre, Rondônia e Mato Grosso. Compreende dez municípios amazonenses, totalizando uma área de 474.021,814 km<sup>2</sup>, onde habitam cerca de 327.127 sul-amazonenses (IBGE, 2017). Dessa forma, a densidade demográfica da mesorregião corresponde a 0,69 hab./km<sup>2</sup>.

A seleção da rede de pontos obedeceu a critérios históricos, geográficos e socioeconômicos. Assim, dentre os dez municípios da mesorregião, foram selecionados: Boca do Acre (Ponto 1), Lábrea (Ponto 2), Tapauá (Ponto 3), Humaitá (Ponto 4), Manicoré (Ponto 5) e Borba (Ponto 6), conforme se observa na figura 1:

Figura 1: Rede de Pontos do Atlas Linguístico do Sul Amazonense



Fonte: ALSAM

A disposição dos pontos do mapa deixa clara a configuração das localidades amazonenses, sempre à margem dos rios. Os pontos se distribuem em duas linhas do sul ao centro amazonense, seguindo o curso das águas do Purus (Ponto 1, 2 e 3) e do Madeira (Pontos 4, 5 e 6)<sup>2</sup>.

Escolhido o *locus* da pesquisa, indagou-se: Quais seriam as particularidades linguísticas das comunidades do sul amazonense? Como os fatores linguísticos, históricos e sociais têm definido a fala desses grupos humanos?

Essas questões apenas poderiam ser respondidas a partir de uma coleta de dados *in loco* com informantes que atendessem a um perfil específico. Além da dimensão diatópica, o estudo contou com 48 informantes, oito por localidade, sendo quatro homens e quatro mulheres, distribuídos em duas faixas etárias (de 20 a 35 anos e de 50 a 65 anos de idade) e dois níveis de escolaridade (de 4 a 7 anos e de 10 a 13 anos de escolaridade).

Para a coleta de dados, optou-se pela aplicação de dois tipos de questionários<sup>3</sup>, com questões adaptadas do Atlas Linguístico do Brasil – ALiB (COMITÊ NACIONAL DO ALiB, 2001), do ALAM e algumas questões inéditas para atender à realidade sul amazonense: a) Questionário Semântico-Lexical (QSL), com 264 questões, abrangendo três grandes áreas semânticas – Meio Físico, Meio Biótico e Meio Antrópico e suas respectivas subáreas, com o propósito de apurar as variedades lexicais também presentes no universo linguístico do homem sul-amazonense; b) Questionário Fonético-Fonológico (QFF), composto de 125 questões, no âmbito do vocalismo e do consonantismo, com vistas a apurar variantes fonéticas também presentes em outros atlas e apontadas como promissoras para a caracterização e delimitação da área linguística pesquisada.

---

<sup>2</sup> O município de Apuí é o único município que não se localiza às margens de um desses rios, tendo se desenvolvido às margens da Transamazônica (BR230).

<sup>3</sup> Além da aplicação do QSL e do QFF, foram coletados dados por meio de entrevista semiestruturada com vistas a compor banco de dados para pesquisas futuras.

Esses questionários compreendem juntos 389 questões, a grande maioria sob orientação onomasiológica, cujo objetivo é revelar características do falar sul amazonense, resultados de profunda pesquisa em trabalhos anteriores e na própria região investigada, permitindo garantir tanto uma análise geral em primeira instância, quanto análises mais aprofundadas *a posteriori*.

O tratamento dos dados, por seu turno, foi realizado em seis etapas: (i) transcrição grafemática das entrevistas e fonética dos vocábulos específicos; (ii) separação dos dados em planilhas e (iii) alimentação do programa computacional SGVCLin<sup>4</sup>; (iv) geração e seleção das cartas linguísticas; (v) codificação dos dados para análise estatística por meio do pacote *Goldvarb X* e (vi) tabulação dos resultados obtidos.

## 2 DE SEUS DESAFIOS

### 2.1 DO PONTO DE VISTA DA AUTORIA

Elaborar um atlas linguístico de qualquer área geográfica por si só já é uma tarefa cheia de desafios, mas fazer uma pesquisa para um atlas linguístico no interior de floresta amazônica é uma tarefa mais árdua ainda.

Entre esses desafios, o mais espinhoso certamente é o deslocamento para e na região. As distâncias entre os pontos de inquérito são gigantes e os meios de transportes limitados e dispendiosos. Foram utilizados os mais variados meios de transporte como carro, avião, ônibus, barco (recreio) e lancha a jato, totalizando 4.659 km por via rodoviária, 1.761 km por via fluvial e 566 km por via aérea.

Para dar conta, pelo menos em parte, da riqueza da cultura amazônica e sul amazonense, foi necessário elaborar um instrumento a partir

---

<sup>4</sup> *Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas*, programa desenvolvido, no Instituto de Matemática e Computação da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), por Rodrigo Seabra e Nathan Oliveira, para atender à cartografia de dados da pesquisa de doutoramento de Romano (2015).

dos questionários do ALAM, do ALiB, além de questões inéditas. A testagem desse instrumento indicou a exclusão de questões improdutivas.

Vencidos os obstáculos do deslocamento até as localidades, a busca pelos informantes que atendessem ao perfil estabelecido para a pesquisa também se apresentou como um desafio. Em algumas localidades, era difícil preencher algumas células sociais como, por exemplo, informantes mais idosos e mais escolarizados ou até alguns mais jovens e menos escolarizados, já que no Brasil há um esforço para reduzir o analfabetismo que também tem se tornado realidade na região.

Realizada a coleta, o tratamento dos dados foi igualmente desafiador porque se tratava de um volume robusto para ser executado em tempo insuficiente. Nesse aspecto, tornou-se imprescindível a composição de uma equipe de apoio para as transcrições e para a alimentação do sistema computacional com os dados, incluindo um cartógrafo para criar os mapas introdutórios e a base cartográfica para as cartas linguísticas<sup>5</sup>.

## 2.2 DO PONTO DE VISTA DA ORIENTAÇÃO

Aguilera, na qualidade de orientadora, reconhece que Edson Maia se destacou como um dos melhores doutorandos sob a sua orientação, nos últimos anos, em vários aspectos: (i) Resiliência: como amazonense, assumiu o compromisso de desvendar a variação linguística de grande parte do seu estado e o fez magistralmente vencendo muitos obstáculos; (ii) Dedicção: durante o curso, além de realizar todas as atividades do currículo, atuou em comissões, atuou na educação técnica e tecnológica, participou de cursos de aperfeiçoamento, participou de eventos nacionais e internacionais, publicou artigos, entre outras atividades; (iii) Espírito de pesquisador: não se contentava com o que já estava estabelecido em trabalhos anteriores ao seu, buscando, criticamente, contribuir para o avanço da ciência linguística nas áreas da Dialetoлогия e da Geolinguística; (iv) Maturidade: chegou com uma

---

<sup>5</sup> É importante observar que a pesquisa foi totalmente financiada pelo pesquisador, complementada com uma bolsa de estudos oferecida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

bagagem diferenciada para a sua idade, agindo com segurança em todas as etapas da elaboração da tese; (vi) Qualidade do trabalho final: destaca-se como um dos mais completos e amigáveis atlas regionais já elaborados na academia brasileira.

### 3 DE SEUS RESULTADOS

#### 3.1 A PARTIR DOS OBJETIVOS

Os objetivos estabelecidos para a pesquisa do ALSAM foram alcançados independentemente dos desafios apresentados na seção anterior.

No Quadro 1, destaca-se um resumo desses resultados que contemplam o objetivo geral da tese: *Investigar, documentar e descrever parte da realidade linguística da mesorregião Sul Amazonense, no que diz respeito à língua portuguesa falada, em seus aspectos fonético-fonológicos e léxicos-semânticos, por meio da elaboração do Atlas Linguístico do Sul Amazonense – ALSAM.*

Quadro 1: Principais Resultados do ALSAM (Aspectos fonético-fonológicos)

Variáveis Fonético-fonológicas	Principais Resultados do ALSAM
Vogais médias pretônicas /e/ e /o/	Realizam-se prioritariamente como média alta (fechada), porém em alguns contextos linguísticos predominam outras variantes;
Vogal tônica /o/	O alçamento, que caracterizava o falar amazônico há algumas décadas, foi inexpressivo (apenas 12 casos em 1.387 ocorrências da vogal);
Vogal nasalizada por consoante nasal em ataque silábico	Na maioria dos casos, também é nasalizada como em <i>boneca</i> e <i>tomate</i> , pronunciados [bõ'nekə] e [tõ'matʃi];
Vogal média tônica (Timbre)	O timbre das vogais médias tônicas em palavras como <i>pego</i> , <i>fecha</i> , <i>grelha</i> e <i>poça</i> apresentam índices paritários de abertura e fechamento;
Ditongo /ej/	Apresenta índices expressivos de manutenção, porém é frequentemente reduzido a [e] antes de tepe e fricativa alveopalatal;

Ditongo /ow/	Apresenta frequências acima de 63% de redução a [o] na maioria das localidades, porém em Humaitá a manutenção é prioritária;
Ditongo /aj/	Apresenta forte concorrência entre manutenção e redução, sendo a primeira prioritária em Humaitá e Tapauá e a segunda nas demais localidades
Ditongo /jo/ em final de vocábulo	É prioritariamente mantido, além de redução para [u]: aniversár[u], e [ɪ]: reméd[ɪ];
Ditongo nasal /ẽ/ em final de vocábulo	É prioritariamente mantido, no entanto em 26% dos casos foi reduzido para [ɪ] com perda de nasalização: virg[ɪ], ont[ɪ];
Ditongo nasal /ãw/ postônico final	Mantém-se na maioria dos casos, mas apresenta casos de redução para [u]: cantar[u];
/S/ em coda silábica	Realiza-se prioritariamente como alveolar em Boca do Acre, Lábrea, Tapauá e Humaitá e como alveopalatal em Manicoré e Borba;
/R/ inicial e intervocálico	Concretiza-se quase categoricamente como fricativa glotal [h];
/R/ em coda silábica	É prioritariamente realizado como fricativa glotal. Em coda silábica externa, porém, apresenta forte concorrência entre essa e o apagamento;
Oclusivas alveolares /t/ e /d/ antes de [i, j]	São palatalizadas.
Lateral antes de [i, j]	Realiza-se prioritariamente como alveolar em Boca do Acre, Lábrea, Tapauá e Humaitá e como palatal em Manicoré e Borba;
Nasal palatal /ɲ/	Pode ser semivocalizada, [fa'ɲjɐ], ou apagada, [fa'ɲɐ] mantendo-se, nos dois casos a nasalidade, principalmente em Boca do Acre, Lábrea, Tapauá e Humaitá, ao passo que em Manicoré e Borba prevalece a pronúncia palatal [ɲ];
Nasal alveolar antes de [i, j]	É quase categoricamente palatalizada: bo[ɲ]jito;

Fonte: Autoria própria com base no ALSAM.

No que se refere aos aspectos semântico-lexicais, as variantes nas diversas subáreas semânticas apontam para a influência das configurações geográficas, históricas, socioeconômicas e culturais da mesorregião.

Quanto ao alcance dos objetivos específicos propostos, selecionaram-se apenas três para esta exposição: o primeiro, *identificar, se possível, tendências linguísticas e agrupamentos de variantes que permitam localizar geograficamente diferenças linguísticas nos níveis fonético-fonológico e semântico-lexical na área investigada*, revelou, no âmbito fonético, que as localidades de Manicoré e Borba se distinguem das demais, principalmente no que se refere à palatalização do /S/ em coda, da lateral antes de [i] e da nasal palatal. No campo lexical, foi possível efetuar três agrupamentos linguísticos: localidades do rio Purus x localidades do rio Madeira, Manicoré e Borba x demais localidades, e Boca do Acre e Lábrea x demais localidades. Dessa forma, as localidades de Tapauá e Humaitá apresentaram, nesses casos, comportamentos linguísticos distintos do das localidades de sua microrregião por apresentarem ligações com Manaus e Porto Velho, respectivamente.

Quanto ao segundo objetivo específico, *observar a influência das variáveis sociais escolaridade, sexo e idade na concepção do falar sul amazonense, assim como de variáveis linguísticas (contextos fonológicos) em alguns fenômenos fonéticos característicos da região em estudo*, foram elaboradas 172 cartas pluridimensionais, no âmbito lexical, que envolvem pelo menos uma das variáveis, para comprovar a atuação desses fatores na caracterização linguística da comunidade, identificando variantes com *status* padrão, (*onda, foz, galinha-d'angola, amarelinha, pipa, rotatória*, etc.), que estão adentrando a região pelos meios de comunicação ou pela escolarização, ou variantes regionais (*banzeiro, boca, capote e picote, macaca, papagaio, bola*, etc.), variantes mais arcaicas, (*cheia e inverno, pororoca e maresia, tapiri, cruzeta, taberna, aviação*, etc.), sobretudo na fala dos idosos, e variantes mais inovadoras (*enchente, cabana e barraco, cabide, rancho*, etc.), mais frequentes na fala dos jovens.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, *realizar estudos interpretativos dos fenômenos considerados na perspectiva de sua*

*interface com outras áreas do conhecimento, com vistas a contribuir para a fundamentação teórica acerca da natureza da implementação e desenvolvimento da língua portuguesa falada na região em estudo*, observa-se uma caracterização linguística distinta em alguns aspectos, principalmente entre as localidades fundadas no século XVII, Borba e Manicoré, que serviram de apoio à ocupação portuguesa na região amazônica, e aquelas fundadas no século XIX, à época do ciclo econômico da borracha. As configurações contemporâneas das localidades também foram observadas na análise linguística, considerando as localidades que se relacionam com outros estados, a partir da fronteira geográfica da mesorregião e as que mantêm relações mais próximas com Manaus pela proximidade geográfica com esta cidade.

#### 4 DE SEUS IMPACTOS

O ALSAM, desde a defesa da tese em 2018, tem-se mostrado bastante profícuo. Inicia pela indicação ao prêmio CAPES, feita pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Além disso, frutificou sob a forma de artigos completos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros; capítulos de livros publicados por editoras nacionais bem-conceituadas e trabalhos completos publicados em anais de congressos nacionais e internacionais. É importante ressaltar que o ALSAM deu origem a uma pesquisa em nível de doutorado na UFSC, objetivando compreender em que medida os estudos geolinguísticos podem subsidiar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no estado do Amazonas, no que se refere à variação linguística, sobretudo, a diatópica. Esse projeto está se servindo das cartas do ALSAM para a criação de jogos educativos (palavras cruzadas, criptogramas, caça-palavras, bingo linguístico, roleta linguística, tabuleiro, entre outros).

Os dados coletados e armazenados pelo ALSAM, também servirão de *corpus* para um subprojeto futuro de dialetometrização das cartas do atlas, inserido em um projeto maior que envolve a participação de dialetólogos do Norte e do Sul do país. Está nos planos do autor a preparação dos originais para a publicação do atlas, dando maior visibilidade aos trabalhos que se desenvolvem na academia e que precisam ser disseminados e disponibilizados para o grande público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ALSAM, por materializar mais um trabalho dialetal sobre o português brasileiro, em especial o português amazônico, por si só já representa uma contribuição relevante, tendo em vista a necessidade de conhecer os falares regionais e reconhecer a língua como sistema heterogêneo e mutável. Tal reconhecimento, por sua vez, tem implicações sobre um ensino-aprendizagem da língua mais concreto e mais real, considerando a diminuição da distância entre o saber linguístico compartilhado na escola e o saber linguístico compartilhado fora dela.

Nesse aspecto, o conjunto de cartas linguísticas apresenta uma amostra da variação da língua portuguesa falada no Brasil, por meio da investigação linguística no Sul Amazonense, porém, não se depreende de seus resultados que essa diversidade seja caótica ou aleatória, mas evidencia tratar-se de uma heterogeneidade sistemática, de acordo com que preceitua a Teoria da Variação (Labov, 2008), uma vez que a diversidade encontra motivações nos diversos fatores, internos e externos à língua.

O trabalho permitiu relacionar principalmente os aspectos geográficos, históricos, socioeconômicos e culturais aos resultados linguísticos obtidos na pesquisa, sempre na perspectiva de que a língua é reflexo da cultura de seus usuários. É certo que o ALSAM representa uma macro visão sobre a língua e a cultura dos sul-amazonenses que claramente não esgota as possibilidades de pesquisas linguísticas na macrorregião. Pelo contrário, abre um leque de possibilidades para explorações mais profundas que deem continuidade à jornada de conhecimento sobre o Português Brasileiro, especialmente na variedade amazônica.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, S. F. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

- BRITO, R. de M. *Atlas dos Falares do Baixo Amazonas - AFBAM*. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia) – UFAM, Manaus, 2011.
- CAMPOS, M. S. *O alicamento das vogais posteriores em sílaba tônica: um estudo do português falado em Borba no Amazonas*. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.
- CARDOSO, S. A. M. S. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- COMITÊ NACIONAL DO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil – Questionários 2001*. Londrina: Editora da UEL, 2001.
- CORRÊA, H. C. *O falar do Caboclo: Aspectos Fonético-fonológicos e Léxico-Semânticos de Itacoatiara e Silves*. 1980. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Portuguesa) – PUC, Rio de Janeiro, 1980.
- CRUZ-CARDOSO, M. L. *Atlas Linguístico do Amazonas (ALAM)*. 2004. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE @cidades. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 15 de dezembro de 2017.
- JUSTINIANO, J. S. *Atlas Linguístico dos Falares do Alto Rio Negro – ALFARiN*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – UFAM, Manaus, 2012.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- MAIA, E. G. *Comportamento fonético-fonológico da vogal posterior /o/, em contexto tônico, no falar dos municípios de Itacoatiara e Manacapuru*. Relatório Técnico Científico (Programa de Pesquisa e Pós-graduação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC). Departamento de Pesquisa, UFAM, Manaus, 2006.
- MAIA, E. G. *Estudo dialetológico e sociolinguístico do falar de Itacoatiara: as vogais médias pretônicas*. Monografia (Especialização em Linguística) – UFAM, Manaus, 2009.

- MAIA, E. G. *A realização fonética do /S/ pós-vocálico nos municípios de Boca do Acre, Lábrea e Tapauá*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – UFAM, Manaus, 2012.
- MAIA, E. G. *Atlas Linguístico do Sul Amazonense – ALSAM*. Tese (Doutorado Estudos da Linguagem) – UEL, Londrina, 2018.
- MARTINS, F. S. *A realização da vogal posterior média fechada /o/, em posição tônica, nos municípios de Parintins e Tefé*. Relatório Técnico Científico (Programa de Pesquisa e Pós-graduação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC) – Departamento de Pesquisa, UFAM, Manaus, 2006.
- MARTINS, F. S. *A pronúncia do –S pós-vocálico nos municípios de Itacoatiara, Manacapuru, Parintins, Tefé, Barcelos e Benjamin Constant*. Relatório Técnico Científico (Programa de Pesquisa e Pós-graduação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC) – Departamento de Pesquisa, UFAM, Manaus, 2007.
- MARTINS, F. S.; SANTOS, V. L. S. A variação do /s/ em coda silábica no falar dos moradores da cidade de Tonantins, no Amazonas. *Letras Escreve*, Macapá, v. 10, n. 1, 1º. sem., 2020.
- QUARA, H. R. G. *As vogais médias pretônicas no falar de Manaus (AM)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – UFAM, Manaus, 2012.
- ROMANO, V. P. *Em busca de falares a partir de áreas lexicais no centro-sul do país*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UEL, Londrina, 2015.
- SANTOS, C. J. M. *Realização da vogal /o/ em posição tônica no falar paulivense- zona rural (Amazonas)*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – UFAM, Manaus, 2020.
- SEABRA, R. D.; ROMANO, V. P.; OLIVEIRA, N. [SGVCLin]. Versão 1.0. Mídia em CD-ROM e manual explicativo impresso, 2014..
- SILVA, L. H. F. *Comportamento da vogal tônica posterior média fechada /o/ e das vogais pretônicas /e/ e /o/ nos municípios de Itapiranga e Silves*. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia) – UFAM, Manaus, 2009.

- TAVARES, B. K. A. *O comportamento da vogal tônica posterior média fechada o e das vogais pretônicas /e/ e /o/ no falar manauara*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – UFAM, Manaus, 2019.
- THUN, H. La géographie linguistique romane à la fin du XX siècle. In: RAENDONCK, D. V. et al. (orgs.). *Actes du XXII Congrès International de Linguistique e Philologie Romanes*. Bruxelles, 1998, p. 367 - 409.

# Variação léxica e fonética no espanhol de Tierra del Fuego

Romina Toranzos  
Dircel Aparecida Kailer

## INTRODUÇÃO <sup>1</sup>

O trabalho aqui apresentado faz parte da tese de Doutorado em Estudos da Linguagem do PROPPG-UEL. A região que consideramos para nossa pesquisa representa uma das regiões que menos atenção tem recebido por parte dos estudos linguísticos. Trata-se da mais nova das províncias argentinas: Tierra del Fuego. Pertencente à região patagônica, em sua superfície abrigou e ainda abriga uma multiplicidade de culturas, línguas e variedades, decorrentes de sua colonização e das diferentes ondas migratórias acontecidas sobretudo ao longo do século XX.

A Ilha Grande de Tierra del Fuego está localizada no extremo Sul da América e encontra-se separada do continente pelo Estreito de Magalhães. Após uma organização territorial definitiva, em 1881, sua superfície foi compartilhada por duas nações: Chile, na área ocidental, e Argentina, no setor oriental. Pela sua singularidade, Tierra del Fuego, a mais nova das províncias argentinas, recebeu importante atenção por parte de geógrafos, historiadores, sociólogos e economistas, entre outros estudiosos.

---

<sup>1</sup> Orientada pela professora Doutora Dircel Aparecida Kailer, o presente capítulo baseia-se no trabalho de conclusão de Doutorado, defendido em 2022, intitulado Estudo Geosociolinguístico sobre o espanhol de Tierra del Fuego com vista à construção de uma Atlas, disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/d3003a35-8685-482c-b21a-08499386db56/full>

As atividades desenvolvidas até 2015 levaram milhares de pessoas a instalar-se na ilha, muitas vezes concebida como uma terra promissora, de grandes oportunidades de trabalho. A partir de 2009, e com base nas políticas de promoção implementadas (reforma dos impostos internos e restrições à importação de artigos eletrônicos), a atividade industrial produziu um alto valor econômico. A partir dos dados do último censo nacional, pode-se afirmar que, para 2010, 65,1% da população residente não era nascida em Tierra del Fuego. Assim, constitui-se numa província com características demográficas especiais: uma matriz populacional maioritariamente exógena, dinâmica e heterogênea.

Pelo cenário diversificado, que compõe a atual província, surgiu a motivação para a realização de um trabalho que propõe a descrição dialetal com vistas à construção de um Atlas Linguístico de Tierra del Fuego, uma das províncias que menos atenção recebeu no que diz respeito a estudos linguísticos (Sinner, 2016). Assim, esperamos que os dados obtidos a partir do trabalho de campo nos permitam descrever a variedade, nos níveis fonético-fonológico e semântico-lexical, presente na província, bem como contrastar com os resultados já conhecidos sobre as variedades linguísticas da Argentina e, especialmente, com os das outras províncias que integram a Patagônia.

## METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, entendemos que a Geolinguística e, em especial, a Dialectologia Pluridimensional (Thun, Forte, Elizaincín, 1989; Thun, 1998) proporcionam as ferramentas necessárias para o estudo da variedade linguística nos níveis propostos considerando as dimensões diatópica, diassexual, diageracional e diastrática. Assim, selecionamos prioritariamente informantes nascidos na ilha (ou que tenham morado pelo menos 3/4 da sua vida nela), que foram estratificados conforme o sexo (feminino e masculino); faixa etária (de 18 a 30 anos e de 45 a 60 anos) e grau de escolaridade (ensino médio e ensino superior completo). Desse modo, privilegiamos as dimensões diatópica, diagenérica, diassexual e diastrática.

Para a coleta dos dados, contamos com os seguintes instrumentos: (i) um questionário único não diferenciado<sup>2</sup>; (ii) narrativa de experiência pessoal; (iii) a leitura de um texto breve; e (iv) perguntas metalinguísticas que indagam sobre as crenças e as atitudes dos falantes fueguinos.

Sobre a rede de pontos, foram delimitados um total de cinco pontos: Río Grande, Ushuaia, Tolhuin, Estâncias y Porvenir (Chile). A eleição dos pontos Ushuaia, Río Grande e Tolhuin, do lado argentino, deu-se pelo seguinte motivo: trata-se dos únicos pontos habitados, as únicas localidades argentinas na ilha que apresentam população. O ponto Estâncias justificou-se pela necessidade de conhecer a realidade desse ambiente considerado rural. Ainda, observando a riqueza que supõe o estudo de contato linguístico e das influências intervárias, pensamos em entrevistar o único ponto do lado chileno que apresenta as condições para nossa pesquisa e cuja população se ajusta à nossa estratificação: Porvenir. O pequeno povoado supõe um interessante aporte por se tratar de uma localidade que apresenta várias atividades compartilhadas com a população argentina fueguina, tais como circuitos culturais, como encontros de teatro e o evento conhecido como “Asado Internacional más Grande de Tierra del Fuego”, e no plano automobilístico, pelas “Carreras de la Hermandad”.

## FUNDAMENTAÇÃO

Esta seção aborda as principais noções e formulações teóricas que serviram como base para a nossa análise. Na sequência, são apresentados aspectos referentes à Geografia Linguística, seguidos de conceitos fundamentais da Dialetoлогия e Sociolinguística, bem como de alguns textos seminais sobre os estudos de contato linguístico. Em seguida, dadas as características do nosso grupo de estudo, fortemente

---

<sup>2</sup> Consta de 300 questões e foi dividido da seguinte forma: Corpo humano (85 questões); Vestuário: roupas utilizadas pelas mulheres (29 questões), roupas utilizadas pelos homens (26 questões); A família/ a vida humana/tabu (31 questões); Enfermidades (16 questões); A casa/ aspectos domésticos (30 questões); O tempo/fenômenos atmosféricos (26 questões); TDF, específicas da ilha (18 questões); Lã (19 questões); Pesca/embarcações (20 questões).

atravessado pelas situações migratórias, abordamos aspectos referentes à adequação linguística.

A Geografia Linguística constitui-se como uma metodologia ou conjunto de métodos que tentam compilar de forma sistemática os testemunhos das diferenças dialetais (Chambers, Trudgill, 1994). Ao longo do século XIX, distintos estudiosos, localizados em diversas latitudes, evidenciaram interesse pelos dialetos do seu entorno e iniciaram a tarefa de estudá-los.

Uma mudança evidente quanto à orientação nos estudos dialetológicos foi o interesse em outros âmbitos. Não apenas os rurais, onde ecoavam as variantes mais conservadoras; em outro momento, iniciou-se uma preocupação em documentar também os dialetos urbanos e sociais. Os aportes realizados pelos especialistas indicavam a procura de resposta sobre os aspectos sociais envolvidos que anteriormente tinham sido criticados como um ponto limitante da Geografia Linguística. Os aportes da Dialectologia aliados à Sociolinguística permitem não apenas captar as formas vernáculas mais antigas e tradicionais, não influenciadas pelo contato com outras variedades, mas também focar no estudo da fala nos centros urbanos, para compreender melhor a heterogeneidade linguística, com toda a complexidade que isso implica e assim conseguir identificar possíveis mudanças linguísticas em processo. Nos parágrafos seguintes, comentamos a forma como a Dialectologia Pluridimensional tem conseguido enfrentar esses desafios.

Estudos mais recentes possibilitam conhecer o debate gerado no interior da Geolinguística quanto às inter-relações no espaço. Sobre esse assunto, Thun (1996) formula algumas perguntas: até que estrato social se estende um fenômeno linguístico que foi identificado dentro de uma área, ou seja, entre falantes do mesmo estrato social? Ou, ao contrário: até onde chega, em determinada área, um fenômeno que tem sido constatado nos distintos grupos sociais que moram em uma localidade? Nas palavras do autor, é a Geolinguística convertida em Dialectologia Pluridimensional e Relacional, a disciplina responsável por dar respostas a esses tipos de interrogações.

Afastada do conceito de homogeneidade, ferramenta analítica básica para os linguistas estruturalistas, a Sociolinguística preocupa-se

com a língua como fenômeno social e passa a pensá-la em termos de sistema linguístico heterogêneo, porém, estruturado funcionalmente.

Sabe-se que a língua é variável e que se manifesta de forma variável, mas temos de compreender que a utilização de certas unidades linguísticas em vez de outras, independentemente do seu nível, pode dar origem a significados diferentes ou, de forma mais ampla, a valores semânticos diferentes (Moreno Fernández, 1998, p. 17). Contudo, como um sistema linguístico pode mudar? Que mudanças são possíveis nas línguas naturais? Quais são os fatores que impedem ou promovem a mudança nos sistemas linguísticos? Estas são algumas das perguntas que, em diferentes momentos históricos, os linguistas tentaram responder.

Com relação às mudanças linguísticas, não podemos ignorar um dos principais assuntos envolvidos: os aspectos relacionados com o contato linguístico. Elizaincín (2007) propõe alguns pontos que devem ser considerados. O primeiro refere-se ao contato linguístico não pensado de forma isolada, mas intimamente ligado ao contato cultural, do qual sempre será uma parte. Por outro lado, existe um reconhecimento dos movimentos migratórios e de seu papel fundamental como uma espécie de motor de contato. Neste contexto, Elizaincín (2007) destaca algumas situações que podem ocorrer; entre elas, o contato dentro dos limites de um estado (aqui pensamos no nosso caso, nos imigrantes das várias nacionalidades que chegaram na Tierra del Fuego, entre eles, os europeus) e aquele que surge nas fronteiras entre países diferentes (também no nosso caso, a fronteira Argentina/Chile). Diante disso, o autor adverte que as condições do contato, apesar de serem diferentes em ambos os casos, compartilham aspectos gerais do processo no que diz respeito às questões psicológicas e sociológicas envolvidas.

## CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS

As caracterizações realizadas para o espanhol da Patagônia nas pesquisas que precederam nosso estudo têm fornecido apontamentos

a respeito de diversos traços fonéticos. Referimo-nos ao caso do yeísmo<sup>3</sup>, de /r/ e grupo /tr/ assibilados e aspiração de /s/ intervocálica em final de palavra e final absoluta. Em muitos desses estudos, é comum a associação desses traços a um menor nível de escolarização ou/e à fala rural, enquanto pessoas com nível de escolarização alto, apresentavam, segundo essas pesquisas, traços semelhantes ao espanhol bonaerense. Entretanto, Acuña e Menegotto (1995) chamavam a atenção sobre a heterogeneidade linguística urbana na Patagônia. Segundo as autoras, é necessário olhar para a distribuição da população, bem como para as tarefas e atividades desenvolvidas.

Os processos fonético-fonológicos que estudamos trazem resultados que apontam para a primazia de certas variáveis sociais que comentamos a seguir.

Em relação ao uso do /S/, em contexto intervocálico, no estilo entrevista, nossos dados confirmam predominância entre as mulheres, o que encontra eco nas pesquisas de Fontanella de Weinberg (1973). Quanto às preferências por essa variante entre os grupos etários, verificamos que não há diferenças entre os mais jovens e os informantes de mais idade. Ao compararmos com estudos precedentes, nossos dados trazem resultados que se contrapõem à afirmação de que “pessoas cultas realizam /s/” (Vidal de Battini, 1964). No grupo de informantes com ensino superior, no estilo mais cuidado (entrevista), a aspiração<sup>4</sup> e inclusive o apagamento<sup>5</sup> foram mais produzidos do que a sibilante plena. Ou seja, nesse grupo, e no grupo com estudos secundários, a aspiração evidencia um interessante número de realizações, o que permitiria confirmar a hipótese sobre a mudança linguística referente ao enfraquecimento de /s/ implosiva, em muitas áreas da geografia hispânica (Molina Martos, 2006, p. 138). Por fim, o apagamento da sibilante teve maior frequência entre os homens, no grupo de informantes

---

<sup>3</sup> Em palavras de Rona (1964), o fenômeno do *yeísmo* refere-se à desfonologização da oposição entre os fonemas do espanhol /y/ e /ll/. No caso do *žeísmo*, trata-se da realização de qualquer desses fonemas, /y/ e /ll/, como fonos fricativos ou africados palatais, sonoros ou surdos

<sup>4</sup> Em realizações como: [ˈka<sup>h</sup>pa],[bo<sup>h</sup>ˈteso], entre outras.

<sup>5</sup> Em realizações como: [suːˈpiro],[opiˈtal].

de mais idade e uma marcada presença entre os informantes com alto nível de escolaridade.

No estilo espontâneo, a sibilância também obteve maiores realizações por parte das mulheres. Ainda, foi significativa produção no grupo dos mais velhos (31,22% no Grupo II e 23,18% no Grupo I) e em informantes com nível superior. Quanto à aspiração, observamos que, embora não haja grande diferença entre homens e mulheres, estas apresentaram maior ocorrência da referida variante. Situação similar foi observada quanto às diferenças de idade. Enquanto no grupo etário I a aspiração foi de 56,96%, no grupo dos mais velhos foi de 48,33%. O apagamento da consoante obteve cifras semelhantes em ambos os grupos etários. Já os homens mostraram maior produtividade na realização do zero fônico, enquanto as mulheres obtiveram a metade (27,26% contra 13,99%). Cabe destacar que, diferentemente do que pesquisas prévias (Vidal de Battini, 1964) afirmaram sobre a preponderância do apagamento na fala dos informantes com baixa escolaridade, neste estudo verificamos que os informantes com nível superior também realizam o apagamento (12, 66%).

Na leitura de texto, foi possível confirmar que, em estilo monitorado, o falante cuida da sua imagem, evitando a realização das variantes consideradas estigmatizadas, neste caso o [Ø]. Ainda, verificamos que a realização da variante de maior prestígio [s] foi maior no estilo mais cuidado, do que na fala menos monitorada.

## GRUPOS CONSONANTAIS CULTOS (GCC)

O enfraquecimento e queda das consoantes oclusivas tem recebido a atenção de estudiosos que, desde diversas perspectivas e olhares, centraram parte de suas pesquisas na análise dessas consoantes (Hualde, 2014; Alarcos Llorach, 1981). Entre os nossos dados notamos que os GCC (em realizações como [eruk'tar], [transpira'sion], [dok'tor]) estudados, são realizados mediante: i) enfraquecimento das consoantes, fato que deriva em processos tais como aspiração [traØhpira'sion] e fricativização [do'vor]; ii) mudanças no ponto de articulação, referimo-nos à labialização [e'rupto]; iii) elisão, sobretudo no grupo -ct, em que o apagamento tem-se mostrado muito produtivo. Por fim, as

formas plenas dos GCC ([erup'tar],[transpira'sion], [dok'tor]) foram apresentadas praticamente como exceções. Quanto à presença de variantes com [Ø] como [doØ'tor], [e'ruØto], encontra ecos no apontamento de Arias Álvarez (2007) a respeito da procura por “conseguir a estrutura CV” própria do espanhol e de outras línguas, como o português.

A diferenciação segundo as quatro dimensões consideradas possibilitou olhar em detalhe traços e aspectos que, na tradição dos estudos desenvolvidos na Argentina, não tinham sido atendidos. Assim, verificamos que GCC foram realizados exclusivamente por mulheres com nível secundário. Junto com isso advertimos que a tendência indicada em pesquisas prévias para Argentina (Vidal de Battini, 1964; Donni de Mirande, 1978; Fontanella de Weinberg, 2000), de que pessoas com o nível máximo de escolaridade são usuários de GCC, não foi comprovada nos nossos dados. Ao contrário, esse grupo de informantes demonstrou presença de apagamento dos GCC<sup>6</sup>.

## YEÍSMO

Conforme os dados referentes aos falantes das localidades pesquisadas na ilha, foi possível observar a primazia da variante surda, com percentual de 66,91%, predominante em todo o território argentino da ilha, utilizada principalmente por mulheres, jovens e pessoas com nível de estudo superior. Já a variante sonora mostrou-se como preferência no grupo masculino, em informantes mais velhos e naqueles com estudos secundários. Esses comportamentos foram identificados com ocorrências semelhantes tanto no contexto medial ([la'ðriʒo]) quanto no início de palavra ([ 'zaβe]).

Em ambos os eixos diastráticos, embora reduzida, nota-se presença de outras variantes próprias do espanhol do Chile, o que indica a influência do grupo migrante chileno na área argentina. Nos pontos urbanos de Rio Grande e Ushuaia observamos comportamentos semelhantes quanto ao uso das fricativas pós-alveolares surda ([ko<sup>h</sup>'kiʃas]) e sonora ([ 'zema]). No caso do âmbito rural, os dados coletados para

---

<sup>6</sup> [do:'tor], [tra:pira'sion], [eru:'tar]

Tierra del Fuego oferecem um comportamento diferente aos documentados em outras áreas da Patagônia, pois as únicas variantes observadas nesse âmbito foram as fricativas pós-alveolares surda e sonora. Isso se distancia dos comportamentos em áreas rurais de Chubut e Santa Cruz apontados por Virkel (2000) e Muñoz e Musci (2007), já que as autoras advertem sobre presença das variantes fricativa pré-palatal sonora não *rehilada* e de semiconsoante pré-palatal sonora com leve *rehilamiento*.

Na Tierra del Fuego, muitas das pessoas que têm acesso à educação superior são de origem chilena ou filhos de pais chilenos. Assim, a associação dos traços da fala chilena a estratos baixos ou pessoas de baixa escolaridade, como já fora feito para outras províncias da Patagônia (Fontanella de Weinberg, 2000; Virkel, 2000), não cabe para TDF. Junto a isso e voltando às categorias sociais expostas por Hermida, Malizia e Van Aert (2013), podemos imaginar que a categoria *Antiguo poblador*, que organiza e hierarquiza a sociedade, pode ser estendido ao plano linguístico. Nesse contexto compreendemos o fato de que os traços que eles e seus descendentes possuem, demonstram certo prestígio, ou, no mínimo, não são estigmatizados.

## SOBRE OS ASPECTOS SEMÂNTICO-LEXICAIS

Apesar dos números e da quantidade de dados serem escassos para propor generalizações que sejam extensivas ao conjunto da população fueguina, a análise permitiu verificar a existência de polimorfismo lexicológico nas localidades pesquisadas. Nesse sentido, verificamos que as variações originam-se principalmente pelas diferenças geracionais, o que confirma a ideia de que o transcorrer do tempo na vida de um indivíduo pode modificar não apenas os hábitos sociais, mas também os comunicativos e os puramente linguísticos. Ainda, a variação registrada neste eixo, permite levantar alguma hipótese quanto às influências que as redes sociais (Bertonha; Zavaglia, 2017) e o uso das novas tecnologias têm na esfera lexical. Assim, constatamos que a faixa etária I destaca-se pela sua influência na escolha das variantes consideradas próprias do lunfardo, como *buzarda*, *zapán*, enquanto os informantes da faixa II realizaram a variante *estómagu*.

Sobre os resultados encontrados na análise das cartas do campo “família/ vida humana”, evidenciamos grande produtividade de unidades lexicais, bem como presença de algumas unidades fraseológicas como *mano de guagua*, *tiene um cocodrilo en el bolsillo*, o que permite observar a grande riqueza linguística e cultural. Já no campo “corpo humano”, identificamos vozes que provêm do lunfardo<sup>7</sup> (*capocha*, *zapán*), bem como variantes que respondem a criações lexicais por meio do recurso metafórico, presentes também em outros países da América. Nesse sentido, constatamos variantes como *sindi*, cujo registro consta como próprio dos países vizinhos. Ainda, verificamos a presença da variante *castor*, motivada possivelmente pelo contexto e o ambiente *fueguino*.

O contraste entre os dados coletados com os resultados do Atlas Linguístico de Chile e com as variantes dicionarizadas permitiu algumas reflexões a respeito das variantes inovadoras e da variação lexical, produto dos contatos linguísticos que ocorreram na ilha. Ainda, a leitura das cartas revela diferenças diageracionais e mostra que os mais jovens optaram por variantes como *rata*, *guampudo* e *corneta*, totalmente ausentes nas escolhas do outro grupo etário.

A análise das cartas pertencentes ao campo “vestuário” permitiu observar a linguagem apresentada como reveladora de concepções de gênero, produto das diferenças nos processos de socialização de homens e mulheres. O eixo diastrático mostrou-se relevante no caso do item *sandalias*, pois no grupo com nível superior, verificamos a ausência de variação, ou seja, constatamos apenas a realização de uma única variante: *sandalias*. Por outro lado, o grupo com estudos secundários ofereceu, além de *sandalias*, as variantes *tacos* e *zapatos/zapatitos*, juntamente com as formas compreendidas como demais variantes (*chanquetas*, *chalitas*, *chatitas*). Ainda, constatamos diferenças de uso no eixo diageracional: as variantes *tacos* e *tanga* são utilizadas do

---

<sup>7</sup> A gíria nascida nos “conventillos” (na Argentina, nome dado às moradias onde se congregava um número grande de pessoas, geralmente imigrantes italianos), conhecida como lunfardo, foi um código compartilhado por grandes setores da população. Longe de ser um código marginal, foi incorporado à vida cotidiana e difundido por meio de expressões artísticas como o tango e o sainete. A vigência na atualidade levou os pesquisadores à criação da Academia Porteña del Lunfardo, que registra e documenta periodicamente sua riqueza.

lado argentino da ilha, apenas pelos mais jovens, enquanto os mais velhos registraram outras variantes, todas de ocorrência única.

No que se refere ao campo “TDF/ específicas da ilha”, este mostrou-se como o mais produtivo, pois apresentou muitas informações etnográficas. O fato de os pontos urbanos apresentarem novas variantes (*patinoso* e *jabón/jabonoso*), muitas delas ausentes nos pontos rurais, além do aumento do número de informantes, pode estar relacionado com o fluxo migratório, ou seja, essas variantes podem ser resultado da necessidade de nomear um fenômeno novo para muitos moradores, originais de zonas quentes ou menos frias do que Tierra del Fuego, ao verem pela primeira vez as calçadas, ruas e estradas cobertas por uma camada de gelo. No caso de *estalactitas*, a presença de maior quantidade de “outras variantes” no grupo etário II poderia ser explicada pelo fato desses informantes, na sua infância, aproveitarem essas estalactitas para comerem e brincarem, ao contrário dos mais jovens, que perderam esse costume e o contato com o objeto.

Quanto à incidência das variáveis, a forma *raspadita* foi realizada exclusivamente pelos mais jovens, o que poderia indicar que se trata de uma variante inovadora que demonstra abertura dos jovens para a incorporação de variantes de outras regiões. Já entre os mais velhos foi mais frequente a lexia *hallulla*.

A partir desses resultados, é possível pensar na existência de chilenismos presentes na parte argentina da ilha, de lunfardismos ou unidades lexicais típicas do espanhol da Argentina do outro lado da fronteira? Quais termos têm maior presença e quais foram coletados nos pontos mais afastados? Para refletir sobre essas questões, os tipos de contato ao longo do tempo devem ser considerados. Porém, sabe-se que nem sempre é possível determinar a origem exata do léxico registrado no contexto de fronteira. Sobre isso, González Salgado indica que: “En una zona en la que han existido influencias diversas, y teniendo en cuenta que en muchos casos son muchas las variedades lingüísticas que convergen, resulta bastante incierto y problemático” (González Salgado, 2019, p. 153). Ainda, acreditamos que a mídia e as redes sociais exercem um papel fundamental nas relações e dinâmicas comunicativas (Amoros, 2012) o que pode influenciar na incorporação de novas lexias.

A leitura das cartas escolhidas<sup>8</sup> segundo a divisão por isoléxicas permitiu verificar heterogeneidade na distribuição areal das formas, bem como demonstrar a vitalidade e difusão de alguns vocábulos no espaço geográfico. Nesse contexto, surge a pergunta: Quais as tendências que sinalizam algumas das características encontradas na fala dos fueguinos? A identificação de certas transferências foi apontada por Altenhofen (2013) que explica, no caso de duas variedades encontradas no sul do Brasil, que é preciso “comparar essas transferências de marcas distintivas nas duas direções” (Altenhofen, 2013, p.42). As cartas de arealidade levaram a verificar os pontos urbanos como áreas de covariação de formas, o que poderia estar relacionado à grande mobilidade da população localizada nessas áreas. Assim, identificamos que formas como *hallulla* e *guata*, consideradas por vários autores e em algumas obras lexicográficas como chilenismos, tem se estendido pela área argentina. Outra situação similar foi o caso de *calzón*, que demonstra amplo uso no Chile e documentou-se também nos pontos urbanos da Argentina. Por outro lado, foi observada a presença da variante inovadora *raspadita* nos pontos urbanos. Abre-se, dessa forma, a pergunta sobre a atitude de receptividade dos falantes dos pontos urbanos para a incorporação de formas novas, procedentes de outras regiões.

## CONCLUSÃO

Ao longo da revisão e análise das cartas lexicais estudadas, podemos afirmar que as variações originam-se principalmente pelas diferenças geracionais, o que confirma a ideia de que o transcorrer do tempo na vida de um indivíduo pode modificar não apenas os hábitos sociais, mas também os comunicativos e os puramente linguísticos. Nesse contexto, salientamos o impacto que o uso das redes sociais tem nos diferentes grupos etários, o que leva a refletir sobre o dinamismo lexical (Bertonha, Zavaglia, 2017). Desta forma, entre os mais jovens

---

<sup>8</sup> Devido à limitação de páginas não foi possível apresentar aqui as cartas. O leitor as encontrará disponíveis no seguinte link <https://repositorio.uel.br/items/d3003a35-8685-482c-b21a-08499386db56/full> a partir da página 319.

documentamos a existência de variantes diageracionais em quatro campos semânticos, com destaque para o campo da “família/vida humana”.

A incorporação da variável sexo possibilitou observar diferenças quanto aos comportamentos de homens e mulheres. Sobre as formas evidenciadas como marca da diageracionalidade, constatamos a presença de vozes que podem ser resultado do contato dos mais jovens com as novas tecnologias ou com a mídia. Tudo isso, em contexto em que, talvez, Buenos Aires continue a funcionar como capital irradiadora de norma, o que leva os falantes adquirirem marcadores sociolinguísticos identitários da referida capital.

Olhar para o repertório linguístico da população, sua configuração étnica e as formas como as variedades ocupam determinadas territorialidades, permitiu descobrir o modo como se constitui uma variedade linguística no contato com a diversidade de “modos de falar” do novo meio para onde migraram essas populações (Altenhofen, 2013). Aqueles construtos quase estanques descritos ao longo do século XX, hoje estão longe do que acontece na realidade linguística da província mais austral da Argentina. As distâncias, o contato multivarietal, a especial mobilidade dos grupos de migrantes, bem como o assentamento recente, confirmam que se trata de um território com ampla variação.

Embora o território seja pequeno e sua colonização recente, a presente pesquisa apresenta um retrato importante da variação linguística nos níveis fonético-fonológico e semântico-lexical do espanhol da Tierra del Fuego. Essa variação profícua observada provavelmente ocorra pela convivência de diferentes variedades, pelas migrações e mudanças sociais na província. A Tierra del Fuego é um território marcado pela heterogeneidade sociocultural e diversidade linguística desde seus inícios e sabe-se que contextos com essas características tendem a promover o contato entre variedades que, com o decorrer do tempo, podem ser avaliadas, absorvidas ou rejeitadas pelos falantes pertencentes à comunidade.

Como mencionado, o fato de termos uma ocupação recente e contato entre variedades de uma mesma língua nos faz refletir a respeito da possibilidade de pensar na formação de um dialeto emergente, ou seja, aqueles que podem surgir produto de situações coloniais, bem

como resultado da formação de novas cidades. Apontamentos semelhantes foram propostos anteriormente para o território patagônico em termos da formação de koiné (Virkel, 2000; Sinner, 2016).

## REFERÊNCIAS

- ACUÑA, María Leonor, MENEGOTTO, Andrea. Algunas observaciones sobre variedades dialectales en Patagonia. In: IV CONGRESO ARGENTINO DE HISPANISTAS. “La cultura hispánica y Occidente”, 1995, Mar del Plata. Actas [...], Mar del Plata, 1995, p. 99-103.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. Fonología española. Madrid: Gredos, 1981.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da Geolinguística pluridimensional e contatual. Revista de Letras Norte@mentos. v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez., 2013.
- AMOROS, Carla. El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideograma en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica, Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, n. 19, p. 127-148, 2012.
- ARIAS ÁLVAREZ, Beatriz. Estudio sobre la realización de algunas consonantes en coda en el habla popular de la Ciudad de México: hacia una interpretación causal de los hechos. Boletín de Filología, v. XLII, p. 11-35, 2007.
- BERTONHA, Flávio Henrique de Carvalho; ZAVAGLIA, Claudia. Dinamismo lexical nas redes sociais: contribuições para a Lexicografia. Calidoscópico, v.15, n. 3, p. 407-416, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.01>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BÜRKI, Yvette; MORGENTHALER GARCÍA, Laura. En torno al olvido en el estudio de la variación lingüística del español. Estudios de Lingüística Del Español, 37, p. 3-15, 2016.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. La dialectología. Madrid: Visor, 1994.

- DONNI DE MIRANDE, Nélica. Fonología del español en Rosario. *Thesaurus*. Tomo XXXIII. Núm. 3, p. 407-421, 1978.
- ELIZAINCIN, Adolfo. Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico. *Linguística*. v. 19, 2007, p. 117-132, 2007.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (Coord.) *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial, 2000.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. Comportamiento ante -s de hablantes femeninos y masculinos del español bonaerense. *Philology*, Vol. XXVII, No. 1, Agosto, 1973.
- GONZÁLEZ SALGADO, José Antonio. Variación léxica en la frontera hispano-portuguesa: vocabulario compartido y elementos constitutivos. *Labor Histórico*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p.147-171, jul./dez., 2019.
- HERMIDA, Mariano, MALIZIA, Mariana, VAN HAERT, Peter. Ser fueguino. Un estudio sobre migración y construcción de pertenencia. In: *JORNADAS DE SOCIOLOGÍA*, 10., 2013, Buenos Aires. Actas [...]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013. Disponible em: <https://cdsa.academica.org/000-038/692.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- HUALDE, José Ignacio. *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- MOLINA MARTOS, Isabel. Innovación y difusión del cambio lingüístico en Madrid. *Revista de Filología Española*, v. 86(1) p. 127-149, jun., 2006.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- MUÑOZ, Nora; MUSCI, Mónica. *Estudios lingüísticos en la Patagonia Sur. El habla en Río Gallegos*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2007.
- RONA, José Pedro. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. *Presente y Futuro de La Lengua Española*, v. 1, p. 215-226, 1964.
- SINNER, Carsten. La periferia olvidada: el español de Ushuaia. *Estudios de Lingüística Del Español*, 37, p. 127-147, 2016.

- THUN, Harald. La geolingüística como lingüística variacional general (com ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: International Congress of Romance Linguistics and Philology. Tübingen: Niemeyer, v. 5, p. 701-729, 1998.
- THUN, Harald; FORTE, Carlos; ELIZAINCÍN, Adolfo. El Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU) Presentación de un proyecto. *Iberoromania*, 30, p. 26-63, 1989.
- VIDAL DE BATTINI, Berta Elena. El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1964.
- VIRKEL DE SANDLER, Ana. El español hablado en Chubut. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico. 2000. Tese (Doctorado) Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Lengua Española, 2000.

# Estudo sobre as vogais médias em manuscritos paranaenses

Dayme Rosane Bençal  
Fabiane Cristina Altino

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Dentre os vários níveis da linguagem, o léxico é particularmente significativo para compreender a evolução. Silva Neto (1952) ressalta é que as línguas faladas hoje resultam de uma longa e complexa evolução histórica, marcada por trajetórias diferentes ao longo do tempo e do espaço. Cada língua carrega consigo uma história única, refletindo as mudanças culturais e sociais das sociedades que a utilizam. O léxico é, pois, o reflexo direto da história social e cultural dos povos, por conter palavras e expressões que registram aspectos importantes da vida cotidiana, das crenças e das mudanças ao longo do tempo. Através do estudo e da preservação desse vocabulário, é possível, não apenas entender o passado das comunidades, mas também manter viva a nossa própria trajetória cultural. Sua análise permite recuperar e a conservar a rica tecitura das experiências e transformações sociais ao longo dos séculos.

Nesse sentido, este artigo busca conciliar os conhecimentos agrupados ao longo de seis anos de formação continuada no PPGEL, no mestrado e doutorado, sobre o comportamento das vogais médias em

---

<sup>1</sup> Artigo baseado da tese de doutorado Registros escritos paranaenses dos séculos XVIII e XIX: um estudo sobre o alçamento das médias pretônicas <e> e <o>. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/5796a60f-fo23-4779-8f45-ficc3o0fdof6>.

manuscritos paranaenses e esta “revisita” proporciona, de maneira sintética, dar visibilidade aos estudos aqui mencionados.

No ensejo de conhecer um pouco do caminho trilhado pelo português brasileiro, Bençal (2018) estudou sobre os vestígios deixados em manuscritos notariais remanescentes de antigas vilas paranaenses, imortalizados pela pena que figuraram neste determinado cenário e séculos. Esta pesquisa é o resultado de estudos que se complementam. Inicialmente, Bençal, (2014), identificou os condicionamentos fonológicos que favorecem a ocorrência dos fenômenos de abaixamento das vogais altas /i/ e /u/, como em *lugar>logar*, *milícia>melícia*, e o alçamento das médias altas /e/ e /o/, como em *gentio>gintio*, *costume>custume*, em manuscritos do século XIX, pertencentes à antiga vila de Castro – Paraná. Na tese elegeram-se a análise a descrição do alçamento das médias pretônicas /e/ e /o/, ampliando o recorte temporal para os séculos XVIII e XIX, e, neste trabalho, incorporando à vila de Castro, as de Antonina, Curitiba, Guaratuba e Paranaguá. Em ambas as pesquisas, foram analisadas questões linguísticas e extralinguísticas, dentro de uma abordagem quantitativo-qualitativa.

Na esteira do que expõe Labov (1994) no seu Princípio do Uniformitarismo<sup>2</sup>, conjectura-se que a memória linguística preservada no objeto de observação pode evidenciar resíduos da oralidade em uso nestes séculos, perpetuada por escribas considerados relativamente cultos, em decorrência do cargo que ocupavam, e principalmente por ainda não haver uma padronização no sistema ortográfico. Conforme aponta Mattos e Silva (2008):

[...] não havendo uma normatização, a análise da variação da escrita oferece indícios para alguma percepção da voz, ou seja, da língua no seu uso primeiro, em qualquer dos níveis em que se pode estruturá-la: fônico, mórfico, sintático, discursivo (Mattos e Silva, 2008, p. 21).

Relativamente aos séculos anteriores ao XX, em que não há material oral disponível, a interpretação de textos é a única forma de chegar ao conhecimento dessa possível língua em uso. Assim, obter dados até

---

<sup>2</sup> “following the general strategy of using the present to explain the past, and the past to explain the present.” (tradução nossa). Princípio do Uniformitarismo, de Labov (1994, p. 829).

certo ponto seguros, permitem chegar a conclusões valiosas. Todavia, entende-se que uma língua escrita nunca retrata fielmente a linguagem falada, mas não impede de conjecturar sobre essa língua baseando em particularidades expressas reiteradamente nos documentos. Desta forma, neste texto, estão expostos, de maneira ampla, os principais resultados de Bençal, (2018), esperando, novamente, resgatar a memória linguística presente em documentos históricos e instigar novas investigações.

### APORTES TEÓRICOS

A descrição da variação das médias pretônicas associou a análise linguística estrutural à perspectiva histórico-social, entendendo que, na base da Linguística Histórica, encontram-se forma e tradição na descrição dos fatos linguísticos. É nesta perspectiva que Coseriu (1979, p. 236-237) afirma que “a descrição e a história da língua situam-se, ambas, no nível histórico da linguagem e constituem juntas a linguística histórica”. Para o autor, a língua, como objeto histórico que é, faz-se historicamente e não cotidianamente: “é um fazimento num quadro de permanência e de continuidade” e, embora funcionando sincronicamente, constitui-se diacronicamente, sendo diacronia e sincronia duas faces do mesmo fenômeno.

Ao considerar a questão da mudança, Coseriu assinala que ela não pode ser considerada na sincronia, uma vez que ocorre em dois momentos e, por isso, é necessariamente diacrônica. Segundo o autor o estado de uma língua é a constituição de outro estado anterior e a mudança na língua “só o é em relação a uma língua anterior, enquanto o ponto de vista da língua atual é cristalização de uma nova tradição, isto é, justamente, não-mudança: fator de descontinuidade em relação ao passado, a mudança é, ao mesmo tempo, fator de continuidade em relação ao futuro” (Coseriu, 1979, p. 28).

Numa perspectiva contemporânea, Faraco (1991 e 2007) explica que a gênese da Linguística Histórica, que é a reflexão sobre as mudanças das línguas ao longo tempo, feita de forma sistemática com base nos métodos da ciência moderna, envolve analisar como as lín-

guas evoluem e se transformam. Conduzido com rigor científico e utilizando diversas ferramentas e técnicas para entender como e por que as línguas mudam, coincide com a criação da própria Linguística, como disciplina científica.

Em Mattos e Silva (2008), a Linguística Histórica é definida como:

[...] o campo da linguística que trata de interpretar mudanças – fônicas, mórficas, sintáticas e semântico-lexicais – ao longo do tempo histórico, em que uma língua ou uma família de línguas é utilizada por seus utentes em determinável espaço geográfico e em determinável território, não necessariamente contínuo (Mattos e Silva, 2008, p. 8)

Desde o início das investigações sobre a mudança linguística, os estudiosos procuram entender o processo da mudança linguística. Ao longo do tempo, a forma de apreensão e caracterização dessa mudança diverge, quer focando o parentesco entre as línguas ou seu estágio evolutivo, quer abstraindo-a do foco de análise. Porém, o estudo da variação de formas flutuantes, entendida como início de mudança gradual, só foi incorporado com o modelo variacionista.

Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), pedra angular da Sociolinguística Variacionista, propuseram ultrapassar a primazia sincrônica nos estudos linguísticos e resgatar para a Linguística Histórica uma posição de centralidade nas pesquisas, bem como renová-la teórica e metodologicamente. (Faraco, 2007). De forma ampla, essa teoria tem como princípio uma revisão crítica dos modelos estruturalistas anteriores e dos neogramáticos que, excluía as variações dos estudos linguísticos, uma vez que não se acometiam da *parole*, e os isolavam o idioleto como objeto principal do estudo linguístico, respectivamente. Dessa forma, os autores ultrapassam os paradoxos introduzidos pelos adeptos da concepção homogeneizante de língua, e aliam os preceitos dialetológicos e sociolinguísticos utilizando seus fundamentos empíricos para refletir sobre a heterogeneidade natural das línguas vivas, unindo estrutura e história, sincronia e diacronia, para conceber o processo de mudança linguística.

É sabido que questões que envolvem as formas pretéritas de uma língua não são tão facilmente resolvidas quanto aquelas que se delinham no presente, dadas as dificuldades encontradas pelos pesquisadores históricos, como a fragmentação, preservação e conservação dos

documentos analisados. Tais óbices se tornam mais expoentes nas análises que se debruçam sobre fatos de natureza fonética e social, embora o nível fonológico se destaque neste tipo de estudo. Ainda assim, conforme salienta Labov, é possível “fornecer algumas interpretações plausíveis com os princípios que têm suporte empírico e então iluminar o passado pelo presente, como fazemos o presente pelo passado” (Labov, 1994, p. 829, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Partindo desse pensamento, Suzanne Romaine (2009) propõe um método que alia a Sociolinguística Variacionista à Linguística Histórica, concebendo a Sociolinguística Histórica. Segundo ela, os estudos sociolinguísticos devem abarcar amostras de língua falada e escrita, uma vez que a língua escrita é tão valiosa quanto a língua falada nos estudos sobre variação, e cada uma possui o seu estatuto de importância nos estudos que tangem à mudança. Romaine destaca que a fala e a escrita são maneiras diferentes de representar a língua, e a Sociolinguística não deve priorizar apenas uma das facetas, mas ampliar seu leque de amostras analisadas.

Partindo de tais pressupostos, este estudo foi apoiado nos precursores dos estudos da variação e mudança linguística, Weinreich, Labov e Herzog (2006), nos preceitos da Sociolinguística Histórica, proposta por Romaine (2009). Além disso, quando se fala em implementação de mudança sonora, dois modelos teóricos são invocados: o mais tradicional, neogramático, do final do séc. XIX e, mais recentemente, o difusionista, da segunda metade do séc. XX. Essas duas teorias se diferenciam basicamente na concepção de como a mudança se propaga e, embora distintas, contribuem de forma potencial para os estudos sobre a variação e mudança linguística.

Sobres os modelos Neogramático e Difusionista, pode-se afirmar que o cerne da teoria neogramática é estabelecer leis gerais. Para os neogramáticos, a implementação da mudança se dá por meio do fonema, portanto, as mudanças são condicionadas por fatores fonéticos que não admitem exceções, por isso, foneticamente graduais e lexicalmente abruptas. Trata-se das famosas leis fonéticas. Nas palavras de

---

<sup>3</sup> “we can provide some plausible interpretations with principles which have full empirical support and so illuminate the past by the present as we do the present by the past” (LABOV, 1994, p. 829).

Tarallo (1990), foneticamente gradual, porque a mudança ocorre por meio de etapas imperceptíveis e lexicalmente abruptas, porque afeta todas as palavras, sem exceção.

No fim do século XIX, a teoria neogramática atingiu seu ápice, sendo dominante entre os estudiosos da língua, com a publicação do manual que serviu de referência para as investigações diacrônicas do século XX, *Princípio da história das línguas*, de Herman Paul. Segundo Faraco (2007), Paul pregava uma linguística puramente histórica, vendo nos estudos a-históricos métodos incompletos de análise, e centrou seu foco na língua individual.

Como uma crítica à aceitação de que a mudança se propaga por meio do som e de que não há irregularidade no processo de evolução, surgiu em 1977, na China, os trabalhos de Wang e Cheng, defendendo uma visão oposta à dos neogramáticos: a difusionista. Sem negar a existência das leis fonéticas, eles introduziram a noção de que:

[...] uma unidade sonora pode mudar de maneira diferente duma palavra para outra, o que significa que a expansão das mudanças é lenta, progressiva e diferenciada tanto no espaço geográfico, quanto no interior do vocabulário, sendo isso decorrência do fato de as condições de uso em que cada palavra se encontra não serem idênticas. (Faraco, 2007, p. 150-151).

Para os difusionistas, a palavra determina a sua história, independentemente dos contextos fonético-fonológicos do sistema, enfatizando o papel do léxico na mudança. Para esses linguistas, toda mudança sonora é vista como mudança, e não somente as regulares, e as exceções não são apreendidas como um problema, pois, na seleção lexical, os itens vão ter comportamentos diferentes, sendo atingidos um a um, e não abruptamente, permitindo a associação de valores sociais no complexo entendimento do processo, no qual podem atuar fatores internos e externos.

Assim, enquanto para os neogramáticos o som é absoluto, para os difusionistas a palavra pode determinar a sua história, independentemente do contexto em que se encontre e dos acontecimentos fonético-fonológicos acometidos no sistema.

A investigação contou com o escopo de 100 documentos notariais, totalizando 156 fólios, divididos em dois séculos: 50 pertencentes ao

séc. XVIII, 50 ao XIX. Dentro desses 50 manuscritos de cada século, em uma segunda divisão, obteve-se 10 documentos de cada uma das cinco vilas paranaenses descritas, somando, de diferentes gêneros, todos pertencentes ao banco de dados do projeto *PHPP*<sup>4</sup>.

## METODOLOGIA DE ANÁLISE

O foco da investigação se concentrou na elevação das vogais médias /e/ e /o/ que podem se realizar como /i/ e /u/ na posição pretônica, caracterizando o processo de harmonização vocálica (*p/e/dida* ~ *p[i]dida*, *d/o/cumento* ~ *d[u]cumento*), quando há a presença de uma vogal alta na sílaba contígua; ou de alçamento sem motivação aparente (*pass/e/ando* ~ *pass[i]ando*, *s/o/ssego* ~ *s[u]cego*), quando há a presença de outro condicionador, como algumas consoantes adjacentes. Além desses dois processos, considerou-se, também, a manutenção das vogais médias (*r/e/querimento* ~ *p/o/deria*). É importante lembrar que neste estudo, por trabalhar com dados da escrita, voltou-se para a descrição de grafemas, ou seja, as representações dos fonemas no sistema alfabético. Desta forma, ao invés da utilização de barras (/ /), tão comumente encontradas em trabalhos que investigam o processo de alçamento, visando à análise fonético-fonológica, foram usados os diples (< >) para as letras escritas (grafemas) registradas nos manuscritos, seguindo o que vem sendo empregado em estudos dessa natureza.

A variável dependente diz respeito à elevação das vogais médias <e> e <o> na posição pretônica. As variantes, portanto, são as realizações dessas vogais na condição de alçadas, realizando-se como <i> ou <u>, como ocorre em *d<i>ferimos* e *p<u>puloza*; ou mantendo as médias altas, como por exemplo, *r<e>querimento* e *p<o>ssivel*.

As variáveis linguísticas são aquelas que controlam os condicionantes estruturais que podem favorecer ou desfavorecer a aplicação da

---

<sup>4</sup> Projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina – Para a história do Português Paranaense, sob a coordenação da professora doutora Fabiane Cristina Altino. O intuito do projeto foi a descrição, edição e análise dos manuscritos dos séculos XVII, XVIII e XIX, para a compreensão da história do português brasileiro, em sua variedade paranaense.

regra de acentuação. Assim, os grupos de fatores controlados foram: (i) vogal da sílaba pretônica; (ii) vogal presente na sílaba seguinte; (iii) vogal da sílaba anterior; (iv) contiguidade da vogal-alvo em relação à vogal alta; (v) coda silábica; (vi) contexto consonantal precedente; (vii) contexto consonantal seguinte, (viii) classe morfológica, (ix) tempo e (x) localidade. Sendo as oito primeiras de ordem linguística e duas últimas, extralinguística.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como a pesquisa utilizou os pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich, Labov & Herzog, 2006) para descrever, analisar e sistematizar os dados, dentro de uma abordagem quantitativo-qualitativa, utilizou-se o pacote Goldvarb X como suporte metodológico para determinar, probabilisticamente, as variáveis linguísticas e as extralinguísticas que mais favorecem o acentuação. Este programa é uma ferramenta estatística que “mede o efeito relativo dos fatores das variáveis independentes ou grupo de fatores, projetando pesos relativos associados a cada fator de cada variável independente em sucessivas análises [...]” (Scherre, 2012, p. 4). A interpretação dos pesos relativos resulta de uma análise multivariada, diferentemente dos resultados percentuais e absolutos, que são univariados. O resultado em peso relativo é considerado neutro quando é igual ou inferior a 0,500, favorecedor acima de 0,500, e desfavorável abaixo dessa marca. Os resultados que mostram os pesos de 0,000 e 1,000 são considerados casos categóricos e, portanto, não evidenciam variação. Entretanto, a interpretação dos resultados depende de cada pesquisa, e os números devem ser considerados isoladamente (Guy & Zilles, 2007).

A soma dos dados das cinco vilas paranaenses, nos séculos XVIII e XIX, apontou um total de 8.223 itens contendo uma vogal média alta átona. Desse montante, 8.021 mantiveram a vogal média, em detrimento de 202 casos de palavras acentuadas. A vogal anterior apresentou 126 itens elevados. A vogal posterior não demonstrou a mesma produtividade da anterior, em números gerais, computando 76 elevações. Neste capítulo, para a descrição e análise dos resultados, pela exiguidade do espaço neste artigo, a exposição dos resultados limitou-se aos

fatores das variáveis que mostraram produtividade para a aplicação da regra analisada.

A variável ‘Vogal da Sílabla Seguinte’ foi considerada como mais relevante nas duas rodadas efetuadas no programa estatístico Goldvarb e, embora o número total de ocorrências (49) seja maior quando da presença da vogal homorgânica na sílabla contígua à direita da vogal-alvo (*fr<i>guizia*), a estatística apontou o fator da vogal não-homorgânica como mais atuante (*d<i>sputismo*), com o peso relativo de 0,87, contra 0,71 da vogal /i/.

Tabela 1 – Variável ‘Vogal da Sílabla Seguinte’ na Aplicação do Alçamento da Vogal /e/

Fatores mais produtivos	Apl./Total	Peso relativo	Ocorrência no <i>corpus</i>
Vogal /i/	49/1002	0,71	<i>F&lt;i&gt;lisberto</i> , <i>P&lt;i&gt;diaõ</i>
Vogal /u/	10/116	0,87	<i>Iz&lt;i&gt;cutei</i> <i>S&lt;i&gt;guro</i>
<i>Input: 0,007</i>			<i>Significance: 0.000</i>

Fonte: Bençal (2018).

Verificou-se a relação entre os grupos ‘Vogal da Sílabla Precedente’ e ‘Contiguidade’, uma vez que o fator considerado mais favorável do primeiro (vogal alta à esquerda da pretônica-alvo) foi, também, o que obteve o melhor peso relativo entre os fatores do segundo (assimilação progressiva e regressiva, concomitantemente), portanto, nos dados analisados, o melhor gatilho para a elevação da média anterior é a presença de uma vogal alta à esquerda e à direita da vogal, ao mesmo tempo, como em (*int<i>lligenciados e priv<i>lligidos*). É importante mencionar que na variável ‘Vogal Precedente’, a variação foi mais produtiva perante a presença da vogal <i> à esquerda da vogal-alvo, e o fator da vogal não-homorgânica <u> registrou 100% de preservação da média.

Tabela 2 – Variáveis ‘Vogal da Sílabla Precedente’, ‘Contiguidade’ e Coda Silábica’ na Aplicação do Alçamento da Vogal /e/

Vogal da Sílabla Precedente	Fatores mais produtivos	Apl./Total	Peso relativo	Ocorrência no <i>corpus</i>
	Vogal/i/	6/64	0,85	<i>Siv&lt;i&gt;rino,</i> <i>dif&lt;i&gt;rimos</i>
<i>Input: 0.007</i>				<i>Significance: 0.000</i>
Contiguidade	Regressiva e Progressiva	11/40	0,95	<i>ĩnt&lt;i&gt;lligenciados</i> <i>prĩv&lt;i&gt;lligidos</i>
<i>Input: 0.009</i>				<i>Significance: 0.007</i>
Coda Silábica	/N/	34/457	0,73	<i>#&lt;in&gt;pregar,</i> <i>#&lt;in&gt;tregou</i>
<i>Input: 0.009</i>				<i>Significance: 0.007</i>

Fonte: Bençal (2018).

Os casos de elevação que compõem o fator nasal aconteceram, em sua maioria, no início do vocábulo (*#<in>carregado*, *#<in>bacho*), e somente seis alçamentos, dos 34 deste fator, são atribuídos à regra de harmonização vocálica (*#<in>viada*). Portanto, as elevações da vogal média anterior não estão vinculadas à regra de harmonização com a vogal subsequente, mas à harmonização ocasionada pelo aumento das frequências dos formantes altos, conforme explica Bisol (1981):

tanto a vogal nasalizada quanto a consoante nasal se caracterizam por crescerem formantes nasais ao espectro do som, os quais, dependendo de suas posições, podem enfraquecer ou reforçar os formantes originais. A nossa hipótese é de que a vogal /e/, quando nasalizada ([ẽ]), aproxima-se da área vogal de /i/ (Bisol, 1981, p. 88-89)

Destaca-se que as investigações que tratam do fenômeno do alçamento, voltados para uma abordagem neogramática, discutem a questão do gatilho motivador como fator condicionante básico. Para alguns autores, como Bisol (1981), esse gatilho é a presença de uma vogal alta contígua à vogal candidata à elevação, e a tonicidade, embora seja considerada, não é fator determinante, “pois ficou claramente posto que a

vogal alta não imediata não exerce influência sobre a vogal média” (Bisol, 1981, p. 114). Já a tonicidade da vogal alta em sílaba contígua é um traço variável.

As variáveis que controlaram a presença das consoantes adjacentes nos segmentos precedente e seguinte, bem como o grupo ‘Classe Morfológica’, foram considerados coadjuvantes na produtividade do fenômeno, pois os itens contidos nos fatores que compuseram esses grupos demonstraram outro ambiente motivador.

Tabela 3 – Variáveis ‘Consoante Adjacente Precedente’, ‘Consoante Adjacente Seguinte’ e ‘Classe Morfológica’ na Aplicação do Alçamento da Vogal /e/

Consoante Adjacente Precedente	Fatores mais produtivos	Apl./Total	Peso relativo	Ocorrência no <i>corpus</i>
	n	3/81	0,74	<i>Desva<u>n</u>&lt;i&gt;cimento, <u>n</u>&lt;i&gt;nhum</i>
	d	19/379	0,69	<i>po<u>d</u>&lt;i&gt;ria <u>d</u>&lt;i&gt;ci-saõ</i>
<i>Input: 0.009</i>				<i>Significance: 0.007</i>
Consoante Adjacente Seguinte	lh	4/13	0,98	<i>sem&lt;i&gt;lhante / m&lt;i&gt;lhor</i>
	Ausência de segmento (hiato)	15/146	0,94	<i>ver&lt;i&gt;ador, l&lt;i&gt;ais</i>
<i>Input: 0.007</i>				<i>Significance: 0.000</i>
Classe Morfológica	Verbos	55/1399	0,67	<i>d&lt;i&gt;scobriu #&lt;i&gt;zicutei</i>
<i>Input: 0.007</i>				<i>Significance: 0.000</i>

Fonte: Bençal (2018).

Nos fatores das variáveis que testaram as consoantes adjacentes precedentes sinaliza-se para a aplicação da regra de assimilação regressiva, seja da vogal homorgânica /i/, seja da não-homorgânica /u/. Em relação à variável das consoantes adjacentes seguintes, o fator

mais produtivo foi o do dígrafo <lh>. Neste fator, as ocorrências de alçamento, em *m<i>lhor*, *m<i>lhoramento* e *sem<i>lhante*, não houve aplicação da regra de harmonização, no entanto, a modificação desta vogal pode evidenciar uma possível lembrança ortográfica, uma vez que segundo estudos que trazem resultados sobre a escrita do século XIX disponibilizados por Oliveira (2005) descrevem registros de itens alçados sem a presença da vogal alta na sílaba seguinte, contendo alçamentos sem motivação aparente com o dígrafo <lh> (*m<i>lhor*).

Nesta varável que testa o contexto consoantal, destaca-se a produtividade do contexto de ausência de consoantes – o hiato. É importante salientar que a vogal alçada sempre foi a primeira vogal do encontro vocálico, como em *L<i>onardo*, *nom<i>ação*, *ver<i>ador*, *l<i>ais*, *r<i>ais*, entre outras. A variação das vogais médias altas, em contato com outra vogal é um comportamento já descrito por Fernão de Oliveira (1536), apontado, também, no *Appendix Probi*. Maia (1986) explica as grafias alternadas dos hiatos presentes nos documentos notariais dos séculos XIII ao XVI da Galiza e Noroeste de Portugal:

desde o séc. XIII, e pretónico em hiato com a vogal da sílaba tónica tinha começado a fechar-se em i. Sobre os notários pesava a influência do latim jurídico e a tradição da língua escrita dos séculos anteriores, assim como a influência de modelos literários ou semi-literários que, neste caso concreto, contribuíram para continuar a usar o grafema e, apesar do desajuste porventura existente entre as formas gráficas e as correspondentes formas da língua falada (Maia, 1986, p. 369).

Na variável ‘Classe Morfológica’ considerou-se somente dois fatores, sendo eles verbos e não-verbos. No fator dos verbos, não foram diferenciadas as conjugações às quais pertencem, e no fator dos não-verbos foram incluídas as classes: substantivo, adjetivo, advérbio, pronome, conjunção e numeral. Optou-se por essa divisão após se observar que as pesquisas que investigam o tema, ora tratam do sistema verbal (Schwindt & Collischonn, 2004), ora se acometem dos nomes (Silveira & Tenani, 2007). Para Viegas (1987) parece não haver distinção entre classes para a aplicação da regra:

Com relação aos verbos, o que parece favorecer o alçamento é a presença de vogal alta no paradigma. Já com relação aos adjetivos e advérbios, o que parece estar influenciando é o tipo de morfema sufixal. Tanto a vogal alta quanto os morfemas sufixais atuam também em outras classes de palavras (Viegas, 1987, p. 68).

Essa opção divisória se deu, principalmente, devido à escassez de dados atingidos pela regra, uma vez que os estudos foram realizados com registros escritos. O fator considerado produtivo pelo programa estatístico foi o dos verbos. Na análise dos dados individualmente, verificou-se que todos os casos elencados trazem algum ambiente motivador, ou seja, estão condicionados por determinada regra fonético-fonológica e, portanto, enquadram-se na abordagem neogramática. No entanto, a seleção desta variável pelo programa estatístico abre espaço para considerações que direcionaram os olhares para o comportamento lexical do vocábulo, como um componente relevante na atuação da regra de alçamento, principalmente por se observar certa recorrência de paradigmas em vocábulos como *def<i>rimos*, *def<i>rido* e *d<i>firirmos*, *nom<i>armos* e *nom<i>ado*, *#<i>nviou*, *#<i>nviada* e *#<i>nviamos*, dentre outros. Mas este é um assunto para um próximo capítulo. Os aspectos extralinguísticos não indicaram relevância estatística.

Em relação aos dados da vogal <o>, o contexto que se sobressaiu na análise estatística foi o da harmonização vocálica, computando a grande maioria dos casos de elevação, por conseguinte, o grupo que controlou a vogal da sílaba seguinte foi o mais relevante para a produtividade do processo, com destaque para o ambiente homorgânico.

No grupo da ‘Vogal da Sílaba Precedente’, o contexto à esquerda da vogal-alvo preenchido pela vogal <i> foi o mais relevante e, no grupo ‘Contiguidade’, o ambiente progressivo e regressivo, evidenciando relação entre ambos. No primeiro, a maioria dos itens que apresentou uma vogal alta à esquerda também apresentou à direita, então, consequentemente, foi o fator mais relevante do segundo.

Tabela 4 – Variáveis ‘Vogal da Sílabla Seguinte’, ‘Vogal da Sílabla Precedente’, ‘Contiguidade’ e Coda Silábica’ na Aplicação do Alçamento da Vogal /o/

Vogal da Sílabla Seguinte	Fatores mais produtivos	Apl./Total	Peso relativo	Ocorrência no <i>corpus</i>
	Vogal oral /u/	36/113	0,94	<i>em&lt;u&gt;ll<u>u</u>mento, d&lt;u&gt;cu<u>u</u>mentos</i>
	Vogal oral /i/	15/522	0,62	<i>s&lt;u&gt;li<u>u</u>citando, aut&lt;u&gt;ri<u>u</u>dades</i>
<i>Input: 0.015</i>				<i>Significance: 0.001</i>
Vogal da Sílabla Precedente	Vogal oral /i/	9/40	0,92	<i>di<u>u</u>sc&lt;u&gt;mpusturas, di<u>u</u>sp&lt;u&gt;tismo</i>
	Vogal oral /o/	3/64	0,77	<i>in<u>u</u>p&lt;u&gt;ssibilidade, in<u>u</u>tr&lt;u&gt;duzidos</i>
<i>Input: 0.015</i>				<i>Significance: 0.001</i>
Contiguidade	Regressiva e Progressiva	15/21	0,99	<i>aut&lt;u&gt;ri<u>u</u>dades, in<u>u</u>p&lt;u&gt;ssib<u>u</u>lizado</i>
<i>Input: 0.012</i>				<i>Significance: 0.003</i>
Coda Silábica	/S/	25/41	0,97	<i>c&lt;u&gt;st<u>u</u>me, discump&lt;u&gt;st<u>u</u>ras</i>
<i>Input: 0.015</i>				<i>Significance: 0.001</i>

Fonte: Bençal (2018)

Bisol (1981) destaca que a mudança de o > u é motivada pela ação de fatores, sendo o mais forte a presença de uma vogal alta na sílabla seguinte, e, em se tratando da vogal posterior, a vogal /u/ tem maior poder de atração, corroborando os resultados obtidos na investigação. Embora haja a recorrência de mesmo radical -c<u>st- no fator elencado como mais produtivo na amostra - o da vogal homorgânica <u> na sílabla contígua -, ainda assim, atribuiu-se à regra de harmonização vocálica a sobressalente produtividade dos casos de elevação da média posterior.

Em relação à variável ‘Çontiguidade’, dos 21 vocábulos que apresentaram esse contexto, 15 deles tiveram a pretônica harmonizada com o traço de altura das vogais presentes nas sílabas à esquerda e à direita da pretônica-alvo. Conforme expõem os trabalhos que tratam

do tema, a vogal /i/ tem maior probabilidade de causar a elevação tanto de /e/ quanto de /o/ por razões fonéticas e articulatórias, enquanto a vogal /u/ atua mais no âmbito de /o/, conforme expõe Bisol (1981):

[...] a mais alta posição da língua é a que corresponde à emissão da vogal /i/, enquanto /u/ se põe em diagonal com /e/, dele não se distanciando tanto em altura quanto /i/ se distancia de /e/. Tal fato tem a seguinte razão fisiológica: o espaço na cavidade bucal para a emissão das vogais anteriores é maior do que o espaço destinado à emissão das vogais posteriores. Conseqüentemente a vogal alta posterior é menos alta que a anterior. E por ser menos alta é natural que não exerça sua força atrativa sobre /e/, pois convertê-la em /i/ seria provocar uma articulação mais alta que a própria (Bisol, 1981, p. 114).

Assim, foi necessário o retorno aos dados para recuperar o efeito da homorganicidade na elevação da vogal posterior. Dentre os 47 dados atingidos pela regra de harmonização, 32 apresentam a vogal homorgânica <u>, como em *p<u>puloza*. As outras 15 trazem a vogal não-homorgânica <i> na sílaba contígua, como em *p<u>sivel*. Na variável ‘Coda Silábica’, o fator elencado como o mais atuante para a regra foi o travamento em /S/. No entanto, não foi atribuída a produtividade, devido alta à recorrência do paradigma *c/o/st- > c<u>st-*. Também não se atribuiu favorecimento dos grupos que controlam o efeito das consoantes adjacentes, embora considerados produtivos pelo programa estatístico. Acredita-se que a regra de redução vocálica age secundariamente no alçamento das médias pretônicas, uma vez que, dos itens que compõem os fatores considerados produtivos, poucos não apresentam a harmonização vocálica como regra variável.

No grupo ‘Consoante Precedente’, os grafemas selecionados foram: <s> (*abs<u>lutos*), representante das alveolares e <m> (*em<u>llumento*) representante das bilabiais foram considerados pelo programa estatístico como os mais produtivos. Na literatura, os fonemas alveolares são considerados inibidores do processo, no entanto, a ação favorável da sibilante <s> é atribuída ao Princípio da Comodidade, caracterizado por Sá Nogueira (1958), mencionado por Bisol (1981).

Tabela 5 – Variáveis ‘Consoante Adjacente Precedente’, ‘Consoante Adjacente Seguinte’ e ‘Classe Morfológica’ na Aplicação do Alçamento da Vogal /o/

Consoante Adjacente Precedente	Fatores mais produtivos	Apl./Total	Peso relativo	Ocorrência no <i>corpus</i>
	s	14/57	0,94	<u>g</u> <u>lunidades, <u>ab</u> <u>g</u> <u>lutos
	m	4/108	0,70	<u>em</u> <u>llumento, <u>am</u> <u>tinar
<i>Input: 0.015</i>				<i>Significance: 0.001</i>
Consoante Adjacente Seguinte	c, ss, s /s/	16/43	0,94	<u>prom</u> <u>ssaõ, <u>s</u> <u>cegamos
	l	7/72	0,76	<u>c</u> <u>luna, <u>s</u> <u>lunidades
<i>Input: 0.012</i>				<i>Significance: 0.003</i>
Classe Morfológica	Verbos	22/570	0,67	<u>mitimos, <u>c</u> <u>sttumaõ,
<i>Input: 0.012</i>				<i>Significance: 0.003</i>

Fonte: Bençal (2018).

Embora os fonemas alveolares sejam considerados inibidores do processo de alçamento de médias pretônicas, tanto em posição precedente quanto seguinte, devido ao ponto de articulação, nos dados apresentados para os estudos em questão, os índices probabilísticos colocaram os fatores de /s/ e /l/ como relevantes para a produção do fenômeno. Em relação ao fator dos grafemas que representam o som de /s/, embora o número de ocorrências de itens alçados tenha sido o mais elevado do grupo, a repetição de vocábulos pode ter comprometido o resultado. Dos 14 vocábulos deste fator, oito se referem ao termo *s*<u>*sego* e suas derivações. Os seis restantes, se encaixam na regra de harmonização, como em *inp*<u>*sibilitado*, *r*<u>*cjo*.

Nesta variável, seguiu-se as considerações feitas em relação ao segmento precedente, não atribuindo favorecimento do processo de redução vocálica. Os dados investigados refletem real motivação na presença de uma vogal alta na sílaba subsequente à pretônica candidata à elevação.

Na variável ‘Classe Morfológica’, o fator dos verbos foi elencado como o mais produtivo. No entanto, desconsiderando a recorrência do paradigma *cust-*, verifica-se que todos os itens, com exceção do vocábulo *s<u>cegamos*, podem ser encaixados na regra de harmonização vocálica, portanto, o resultado de itens alçados leva a constatar a forte ação da hipótese neogramática.

Em conformidade com os dados da vogal anterior, embora o programa tenha selecionado a variável ‘Localidade’ como relevante para a produção do alçamento, os pesos relativos não afirmaram expressividade. A não seleção da variável ‘Tempo’, para ambas as vogais analisadas, pode sugerir o processo contínuo da variação. É importante salientar que além do aspecto estrutural, ponto central defendido pelos seguidores da teoria neogramática, a perspectiva lexical deve ser averiguada, conforme preconizam os difusionistas, devido aos resíduos deixados pela regra. Não se pode deixar de constatar que o alçamento das médias pretônicas se apresenta como um processo contínuo, presente desde o latim até o português contemporâneo, e assim confirmado no recorte da investigação.

Devido a recorrência de casos de paradigmas verbais e nominais no *corpus*, incluiu-se nesta pesquisa a análise estrutural e individual que apontou a necessidade de buscar mais uma interpretação para os casos de alçamento das vogais médias. Embora o número de dados alçados tenha sido escasso, reconhecer a pertinência de verificar se esses vocábulos poderiam sinalizar algum caráter de regra variável, conforme preconizam as investigações voltadas à oralidade, foi primordial para a análise global dos dados.

Mesmo que a elevação das vogais médias pretônicas tenha sido voltada, em grande parte, à regra variável de harmonização vocálica, a existência de resíduos levou a buscas pela motivação nesses vocábulos. Enquanto o processo de harmonização é fonético e se encontra em estágio quase categórico na língua, o processo de alçamento sem motivação aparente, denominado de redução vocálica, tem o papel do condicionamento fonético limitado, sendo fortalecido o papel da seleção lexical, devido à falta de um gatilho específico necessário à ocorrência do fenômeno, conforme expõem Brescancini *et al.* (2017). Partindo disso, à medida que a harmonização se caracteriza como um processo

voltado aos preceitos neogramáticos, o alçamento sem motivação aparente apresenta indícios de caráter difusionista (Silva e Biasibetti, 2017).

Nos dados apresentados em Bençal (2018), a frequência de itens atingidos pela regra de alçamento em determinados paradigmas flexionais e derivacionais chamou a atenção, como se a condição paradigmática imputasse força condicional para a produção do fenômeno, indicando o caminho para a investigação de um possível condicionamento lexical de natureza difusionista. A descrição e análise do condicionamento lexical, na atuação da regra de alçamento, foi uma tentativa de entender o papel da frequência e interpretar os casos de recorrência de paradigmas com as vogais médias elevadas no *corpus* analisado. Considerando a variedade e a modalidade analisada, entendeu-se que os preceitos que emergem da teoria difusionista são, em parte, sustentados. No entanto, para que se possa inferir, com propriedade, sobre a propagação de elevação em determinados paradigmas verbais e nominais, é necessário que a amostra seja ampliada e reconsiderada. Por sua vez, a partir dos dados que foram analisados foi possível constatar maior frequência de itens voltados ao condicionamento fonético, em detrimento do lexical, com maior incidência do processo de harmonização vocálica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame dos registros descritos da amostra paranaense evidenciou a afirmativa de que é possível resgatar vestígios de uma provável língua em uso, ou de indícios de variação de certos tipos fonológicos a partir da escrita remanescente. Sem dúvida, o moroso trabalho envolvido e a escassa quantidade de dados tornam o trabalho mais qualitativo do que quantitativo, no entanto, apesar dos percalços, foi possível buscar alguns vestígios de um fenômeno fonológico empiricamente observado na realidade contemporânea: o alçamento das médias pretônicas. Considerou-se a pertinência fonética, em maior escala; dos aspectos extralinguísticos, em menor e, sem dúvida, de ordem histórica,

na elevação das médias pretônicas, sem predomínio de ordem neogramática ou difusionista, mas como o resultado da ação conjugada de fatores.

## REFERÊNCIAS

- BENÇAL, D. R. *O alçamento de médias altas e o abaixamento de altas na pauta pretônica nos manuscritos castrenses do século XIX*. 2013. 409 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.
- BENÇAL, D. R. *Registros escritos paranaenses dos séculos XVIII e XIX: Um estudo sobre o alçamento das médias pretônicas <e> e <o>*. 2018. 257 fls. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2018.
- BISOL, L. *Harmonia vocálica: uma regra variável*. 1981. 335 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1981.
- BRESCANCINI, C. R.; RIOS, J. P. D.; BIASIBETTI, A. P. C. da S.; CRUZ, M. C. Alçamento da vogal pré-tônica em Porto Alegre-RS: léxico e variação. *ReVEL*, Porto Alegre, edição especial, n. 14, 2017.
- COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história*. O problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1979.
- FARACO, C. A. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. 2. ed. SP: Parábola, 2007.
- FARACO, L. A. *Linguística Histórica*. SP: Editora Ática, 1991.
- GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa*. Instrumental de Análise. São Paulo: Parábola, 2007.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change*. Internal Factors. v. 1. Pennsylvania: Blackwell Publishing, 1994.
- MAIA, C. de A. *História do Galego-Português: Estado linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI*. 2. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian; Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1986.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da Linguística Histórica*. SP: Parábola, 2008.

- OLIVEIRA, F. de. *Grammatica da linguagem portuguesa*. Lisboa: Germam Galharde, 1536.
- OLIVEIRA, K. *Negros e escrita no Brasil do século XIX*. Sócio-história, edição filológica de documentos e estudo linguístico. 2003. 1198 fls. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- ROMAINE, S. *Socio-Historical Linguistics: its status and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SCHERRE, M. M. P. Padrões sociolinguísticos do português brasileiro: a importância da pesquisa variacionista. *Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: < [http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero\\_04/pdf/no04\\_artigo09.pdf](http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_04/pdf/no04_artigo09.pdf)>
- SCHWINDT, L. C.; COLLISCHONN, G. Harmonia vocálica variável no sistema verbal do português do sul do Brasil. *Organon*, Porto Alegre, v. 8, n. 36, p. 73-81, 2004.
- SILVA NETO, S. *História da Língua Portuguesa*. RJ: Livros de Portugal, 1952.
- SILVA, S. M. da; BIASIBETTI, A. P. C. da S. O papel do léxico no alicamento sem motivação aparente das vogais médias pretônicas do português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 151-178, 2017.
- SILVEIRA, A. A. M. da; TENANI, L. E. Elevação vocálica no dialeto do interior paulista: contribuições para os estudos de variação fonológica do Português do Brasil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 18-26, jan./abr., 2007.
- TARALLO, F. *Tempos lingüísticos*. Itinerário histórico da língua portuguesa. SP: Ática, 1990.
- VIEGAS, M. C. *Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolingüística*. 1987. 231 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. L. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

# Movimento criador e ação transformadora em *A falecida*, de Nelson Rodrigues

José Francisco Quaresma Soares da Silva  
Edina Regina Pugas Panichi

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Em junho de 1951, Nelson Rodrigues estreou a coluna de contos *A vida como ela é...* no jornal carioca *Última Hora*, fato que se tornou sucesso em poucas semanas e em evidência por mais de dez anos. Nesses contos, o autor recria temas de seu maior apreço: morte, fidelidade, ciúme, a dualidade entre amor e sexo, além da distância moral entre as antigas famílias do subúrbio do Rio de Janeiro e a nascente população de classe média e alta do bairro de Copacabana e arredores. Declarando-se suburbano, dizia ser a vida na Zona Norte a mais profunda, lugar único onde se morre e se mata por amor (Rodrigues, S., 2012).

Em entrevista concedida à também escritora Edla van Steen (2008), Rodrigues afirma que nos contos testava personagens e situações visando criar novos textos teatrais. Esses “ensaios” resultaram,

---

<sup>1</sup> Artigo derivado da tese intitulada “Atos de transformação: elementos conectores entre narrativa e dramaturgia em Nelson Rodrigues”, defendida e publicada no ano de 2020, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL da Universidade Estadual de Londrina - UEL, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edina Regina Pugas Panichi. Disponível em: <http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000231467>.

segundo o dramaturgo, na criação de *A falecida*, *Boca de ouro* e *O beijo no asfalto*, produzidos entre o decorrer dos anos 1950 e início dos anos 1960.

Este trabalho tem como objetivo distinguir e analisar o ato de construção literária da peça teatral *A falecida* (1953), por meio do trânsito entre os textos narrativos escritos para a coluna jornalística e suas passagens para a tessitura dramática. Tais processos são explicados por elementos conectores e imbricações, somados à base interativo-discursiva com destaque para o modo como esses elementos conectores transitam processualmente para o texto dramático, em uma amálgama entre narrativas ficcionais e a transposição dessas para a obra daquele que é considerado o renovador da linguagem do teatro brasileiro. Os elementos conectores atuam como chaves de identificação e análise no sentido de clarificar a ação empreendida pelo escritor em seu processo de criação artística, e têm sua matriz nos pressupostos teóricos da Crítica Genética.

## METODOLOGIA

Os estudos da Crítica Genética surgem na França, em 1968, quando por iniciativa de Louis Hay criou-se, em Paris, junto ao *Centre National de la Recherche Scientifique*, uma equipe de estudiosos tanto germanistas quanto de origem alemã, com o propósito de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine. No Brasil, este método de pesquisa foi introduzido, em 1985, por Philippe Willemart, a partir da organização de um primeiro colóquio e do estímulo para que vários estudiosos se voltassem ao assunto, o que resultou na realização de inúmeros congressos e conseqüente constituição de grupos que se dedicam a essa forma de trabalho, na busca de princípios comuns (Willemart, 2005); (Souza, 2009).

Em meados dos anos 1990, os estudos genéticos evoluem abrindo-se para aquilo que os estudiosos apontam como ação interdisciplinar da crítica genética. Da análise antes posta nos manuscritos literários, ampliam-na a uma abrangência que alcança a discussão dos processos de criação em outras linguagens da arte. Nesse propósito, conforme Willemart (2007), a Crítica Genética lança um olhar diferenciado às

obras de arte, quando são estudados os processos de criação nos mais variados campos artísticos: música, cinema, arquitetura, pintura, desenho, dança, poesia, teatro, dentre outros. Ao se debruçar sobre os percursos de criação nas diversas linguagens das artes e campos do conhecimento, as pesquisas da área legitimam sua disposição peculiar em desvelar inventos e analisar, com acurada pertinência, os meandros da criação artística.

Essa ampliação dos objetos de estudo transporta a Crítica Genética para além da literatura, ou, pelo menos, estabelece um chamado a observar o texto em fases que não residem apenas no exame do manuscrito, incluso o datiloscrito. Isso a conduz à categoria de disciplina independente devido ao seu propósito definido, um campo demarcado do conhecimento com fôlego e visão prospectiva para examinar outras linguagens artísticas. Esse fim é a investigação acerca do nascimento de uma obra de arte, como ela surge e como ocorre seu processo de criação. Por conta da expansão, há a necessidade de ajustes de método e terminologias. O uso do termo “documentos de processo”, adotado por Salles (2017, p. 46), nos auxilia a esclarecer que o conjunto textual narrativo de autoria de Nelson Rodrigues, composto pelos contos editados de *A vida como ela é...*, aqui referenciados, e o texto dramático *A falecida*, constituem-se neste trabalho como documentos de processo.

De acordo com Panichi e Contani (2003, p. 5), “instrumentalizar-se para realizar um trabalho representa organizar os recursos para lidar com o descontínuo”, devendo-se, para isso, ordenar “comunicação e aprendizagem”. Nelson Rodrigues tinha consciência de que o artista não executa sozinho o ato de criação e, por isso, afirmava que um ficcionista tanto quanto um psicanalista tinha que ser, antes, um bom ouvinte (Rodrigues, S., 2012).

Por sua vez, Sonia Rodrigues (2012), escritora e filha do autor, destaca o caráter processual inerente à obra dramaturgica rodrigueana e a defesa e empenho do escritor em relação a isso. Rodrigues lamentava a censura de suas peças teatrais, porque a elas lhes era negado o destino para o qual haviam sido escritas – o palco. Entendia que o texto, depois de escrito, seguia vida própria e, a partir do momento em que termina o datiloscrito, a peça fará seu próprio caminho e o máximo

que o autor pode-lhe desejar são votos de felicidades; entretanto, segundo o dramaturgo, em arte, “o movimento criador pode implicar resultados posteriores, mas estes serão sempre alheios ao ato gerador. O artista é indiferente a todo e qualquer resultado que se segue ao ato de criação” (Rodrigues, S., 2012, p. 103).

Ao constatar o posicionamento de Rodrigues acerca do movimento criador e ver situado o seu pensamento em torno de contínua transformação, somos imediatamente remetidos à ideia do que é mutável e transitório no processo de construção da obra de arte, imagem e assunto que se constitui na obra de Salles (2013), *Gesto inacabado*: processo de criação artística. A proposição apresentada pela pesquisadora é a de pensar a criação artística em uma abordagem processual, e ultrapassa esse intento, ao oferecer mais que o relato de uma pesquisa quando aponta para a “possibilidade de se olhar para os fenômenos em uma perspectiva de processo” (Salles, 2006, p. 16).

Apoiados em suas indicações, buscamos uma mirada crítica processual, sem perder de vista os fundamentos e direcionamentos da Crítica Genética. As abordagens acerca da criação artística expostas pela pesquisadora tornam-se fundamentais para o direcionamento de nosso estudo, e nos auxiliam na configuração da expressão-chave dos elementos conectores que regem a nossa análise e distinguem a imbricação entre a produção narrativa e a dramaturgia em Nelson Rodrigues.

## FUNDAMENTAÇÃO

A ação de transformar, metamorfosear, modificar ou dar nova configuração a um texto, ainda que o feito esteja restrito apenas à alteração do título, enfeixa um conjunto de procedimentos, de algum modo, ligado à poética de Nelson Rodrigues. A multiplicidade de gêneros literários explorados pelo escritor, assim como a imbricação destes, mais o traço poético da repetição, a obstinação por situações, entreschos e personagens, além da necessidade imperiosa de postar-se sempre na contramão do tempo, constituem-se alguns dos movimentos que podem beneficiar essa interação.

Em *A vida como ela é...*, cuja longa produção atingiu quantidade superior a dois mil contos, isso porque a coluna resistiu à sua saída de *Última Hora* e teve sobrevida em outros dois jornais, respectivamente, *Diário da Noite* e *Jornal dos Sports*, a prática comum era dar ao público o mesmo texto com títulos diferentes. Entretanto, por vezes, acontecia o inverso: a mesma nomeação para diversas histórias de enredos distintos (Castro, 1992; Rodrigues, S., 2012). Na coluna, além das transformações operadas pelo autor, existem as transformações pelas quais os contos transitaram em diversas mídias, o que amplia sua identificação com as massas: das páginas do jornal para um encarte especial e colorido, daí para o rádio, para a revista em forma de fotonovela, até atingir o cinema, a televisão e o teatro, em várias adaptações e alongadas edições (Rodrigues, S., 2012; Rodrigues, 2012).

Em 1953, dez anos após o sucesso extraordinário de *Vestido de noiva*, o Teatro Municipal do Rio de Janeiro acolhe a estreia de *A falecida*. Entretanto, um clima de estranhamento tomou conta da sala de espetáculos a partir das primeiras falas dos atores, e a plateia, incomodada, indagava acerca da legalidade do uso de gíria naquele ambiente. Era, de fato, conforme esclarece Castro (1992), muita liberdade para um espaço reservado a óperas, balés, concertos, oratórios sacros e peças “sérias”. *A falecida*, além de situar seus personagens característicos na periferia da zona norte, faz uso abundante da linguagem prosaica, o que escandaliza a audiência ao cruzar, de modo gaiato, assuntos considerados baixos até então, como futebol, jogo do bicho, adultério, circundando-os com o conflito principal do texto que reside no assumido desejo de morte por parte da protagonista e o planejamento de seu luxuoso enterro. Na análise de Lopes (2007, p. 95), “palavras, em suma, que não estão ali para dizer uma idéia, mas que são, elas mesmas, idéias”.

O enredo de *A falecida* apresenta a história de Zulmira, jovem dona de casa, frustrada, sem expectativas de vida e moradora do subúrbio carioca. Pobre e desencantada da vida, aparentemente asmática, descobre-se com grave doença nos pulmões, e deposita o restante da energia que lhe resta na obsessão por conseguir recursos e realizar, para si, um enterro luxuoso. Quer se vingar da sociedade abastada e, princi-

palmente, de Glorinha, sua prima e vizinha, com quem tem uma relação antiga de competição e que, estranhamente, não a cumprimenta mais. Zulmira fica feliz quando descobre que a seriedade da prima provém de um pudor de vaidade: teve um seio arrancado devido ao câncer. O marido de Zulmira, Tuninho, está desempregado e gasta o que lhe sobra jogando sinuca e discutindo futebol.

Um pouco antes da hemoptise fatal, a mulher arranca do marido a promessa de procurar Pimentel, rico empresário que ele não conhece, para que este arque com as altas despesas do almejado enterro. Zulmira não dá maiores explicações ao companheiro, nem diz que tipo de relação mantém com o pretenso benfeitor. Pede, entretanto, que o marido se apresente como seu primo. Tuninho vai até Pimentel e descobre que ele e Zulmira foram amantes. Na base da chantagem, o marido traído obtém grande soma do rival e, depois de ameaçar contar tudo a um jornal inimigo de Pimentel, consegue mais lucros, cingidamente alegando ser para a missa de sétimo dia; por fim, revela sua verdadeira identidade. O marido traído dá à mulher um enterro "de cachorro", e aposta todo o dinheiro conseguido num jogo do time de futebol carioca Vasco da Gama, no Maracanã, do qual é torcedor fanático.

Pompeu de Souza, em artigo que integra a fortuna crítica da edição do *Teatro completo* de Nelson Rodrigues (1993, p. 139), saúda a capacidade criadora do autor, que lhe possibilitava compor “obras tão altas, no mais nobre dos gêneros teatrais – a tragédia – com as formas lingüísticas, muitas vezes as mais plebéias e, contudo, de uma beleza não raro incomparável”. Não é possível, entretanto, compreender a cor local apenas a partir da carga emotiva do autor. No rastro dessa coloração identitária, com base no pensamento de Millaré (2010, p. 148-149), Nelson Rodrigues expõe variadas forças ligadas à moral e à ética, cujos valores são colocados no mesmo patamar da corrupção, dos preconceitos e do autoritarismo, o que faz com que a temática, aparentemente vulgar, apenas module a percepção de uma “profunda radiografia da classe média brasileira em meio à miséria física e espiritual”.

Ao inserir leitor e espectador no argumento da tragédia, a peça tem início com Zulmira consultando o Oráculo, uma cartomante miserável e cheia de problemas, que lhe faz uma única recomendação: ter cuidado com uma mulher loura. Isso faz reverberar na protagonista todo

um sentimento de culpa. Será a prima Glorinha (única loura que lhe vem à cabeça, embora oxigenada – o que denota o senso de humor e ironia do autor) a chave para o sentido de sua ruína? Conforme analisa Millaré (2010), a culpa deve-se, precisamente, porque Glorinha a viu despreocupada e de braços dados com Pimentel, no centro da cidade, e não a cumprimentou, como não mais a cumprimentaria, incidente que sela o rompimento entre ambas. Porém, não reside aí o início do seu drama, apenas o efeito, a manifestação de muitas causas acumuladas no decorrer de sua pobre existência. Os personagens de Rodrigues, com a estatura de Zulmira, que se destacam e ousam contrariar seu destino, “são parentes muito próximos do herói trágico, e seus passos os levam à queda trágica” (Millaré, 2010, p.150).

Ao dar à cartomante uma dimensão mitológica, Nelson Rodrigues (1993, p. 734) projeta em Zulmira os principais enigmas para os quais ela procura resposta: se o marido vai conseguir um novo emprego, e se ela tem alguma doença grave nos pulmões, e mais “umas quinhentas coisas” que lhe fervilham o interior. Entretanto, a cartomante é sumária e só tem para ela uma única indicação, ao cabo de que encerra a consulta dizendo: “Cuidado com a mulher loura!”. Ocorre que essa advertência não funciona como uma resposta às suas preocupações, tampouco indica um caminho a ser seguido. A admoestação apenas insufla a culpa da heroína. A prima Glorinha a viu de braços dados com Pimentel e sabe de sua traição. Então, conforme recomenda Rodrigues (2009, p. 61), “Deus me livre da virtude ressentida, da fiel sem amor”. Mas, não apenas isso. A rivalidade entre os personagens Zulmira e Glorinha tem, ainda, um distinto ingrediente rodrigueano.

No passado, quando Zulmira e Tuninho eram namorados, Glorinha olhava com algum interesse para o namorado da prima. A lembrança do deslize serve de mote para Zulmira arquitetar, agora, vingança contra a parente e utilizar Tuninho como isca de sedução. Com Glorinha caída de amores por um homem casado, e mais pecaminoso por tratar-se do marido da prima, Zulmira triunfará ao ver a rival desmascarada em sua seriedade abissal. Esse jogo sedutor e incestuoso envolvendo irmãs, primas e seus pretendentes, e que se estende para outros familiares, é uma temática muito presente e responde a um tema fulcral da obra rodrigueana, conforme explicita Batalha (2013),

que é expor a família em seu estado de deterioração física e moral, elemento conector que transita nos variados gêneros de escrita.

Em *O fruto do amor*, conto integrante da antologia de *A vida como ela é...*, as primas Moema e Abigail duelam pelo amor de Flávio. Moema torna-se a esposa, e Abigail, impossibilitada de impor resistência ao ardente desejo, seduz o marido da prima e engravida. Com isso, torna real o filho que o casal tanto almeja, mas não concebe por conta da esterilidade da esposa. Ao final, as primas unidas, mães e amigas, parecem irmãs gêmeas.

No conto *Um miserável* (Rodrigues, 2012), publicado na edição de 27 de novembro de 1951 (portanto, um dos primeiros escritos no início da publicação da coluna *A vida como ela é...*), em *Última Hora*, está o movimento inaugural de uma criação com vistas à transformação, quando serão imbricados diferentes gêneros textuais. Nesse movimento, os personagens protagonistas de *A falecida* não apenas habitam o conto do jornal, mas estão lá, travestidos, com nomes e demais características alteradas, como se uma veste pseudonímica os encantasse em outros seres, e instituisse o livre trânsito, ora no conto do jornal, ora no texto dramático. Isto se aproxima do que Salles (2013) denomina movimento criativo, regido pelo ir e vir da mão do criador. Este, um Nelson Rodrigues dividido entre a narrativa, que define o seu sustento e manutenção, e o drama a lhe espiar a danação da alma: “Preciso escrever para comer. E a minha obra teatral é mais importante para mim” (Steen, 2008, p. 74-75).

## ANÁLISE

O andamento da escrita empreendido por Nelson Rodrigues possibilita que nos deparemos com obras, em si, acabadas, seja para o jornal (no caso, o conto *Um miserável*), ou para o teatro (o texto teatral *A falecida*). Não afirmamos que a peça teatral advenha particularmente desse conto, porque existem outros conectores com o conjunto de contos analisados que irão emprestar ao texto toda a sua complexidade dramática. Por conta disso, no percurso da criação, os rastros deixados pelo autor não perfilam em paralelo à obra, mas, também no interior dela mesma. E como tanto a criação quanto a transformação,

em Nelson Rodrigues, regem-se sob o prisma de trabalho produzido e posto à mediação, “cada versão contém, potencialmente, um objeto acabado”, sendo que “o objeto considerado final representa, de forma potencial, também, apenas um dos momentos do processo” (Salles, 2013, p. 34). Na busca em apresentar apontamentos para o desenvolvimento da análise, demarcamos os aspectos coincidentes e imbricações entre o conto *Um miserável* e o texto dramático *A falecida*, que se constituem elementos conectores entre a criação e a transformação.

Quadro 1 - Aspectos coincidentes e imbricações entre conto e texto teatral

Conto	Texto teatral
Título: <i>Um miserável</i>	Título: <i>A falecida</i>
Escrito em 1951	Escrito em 1953
Protagonistas: Belmiro e Zuleika	Protagonistas: Zulmira e Tuninho
Condição social dos personagens: ele, empregado, mas mal remunerado; ela, costureira e dona de casa	Condição social dos personagens: ela, dona de casa; ele, desempregado
Antagonista: vizinha antipática (sem especificação do nome)	Antagonista: Glorinha, prima loura e moralista
Amante: Humberto, rico e esnobe (sem especificação da profissão)	Amante: Pimentel, rico empresário do ramo de transportes
Doença: gripe que evolui para pneumonia; e doença fatal e avassaladora dos pulmões	Doença: gripe que evolui para pneumonia; e doença fatal e avassaladora dos pulmões
Médico: Dr. Borborema. Prática medicina antiga, equivocada e ineficiente	Médico: Dr. Borborema. Prática medicina antiga, equivocada e ineficiente
Exame, diagnóstico e prescrição: ausculta do pulmão; diagnóstico e prescrição errados	Exame, diagnóstico e prescrição: ausculta do pulmão; diagnóstico e prescrição errados
Desejo: enterro de luxo	Desejo: enterro de luxo
Último pedido: marido procurar determinado mecenas após a morte e pedir o dinheiro para o enterro	Último pedido: marido procurar desconhecido mecenas após a morte e pedir o dinheiro para o enterro
Comportamento do marido: no conto, a ideia do adultério é velada. Belmiro não esconde sua identidade, pois Humberto o conhece. Entretanto, o comportamento do	Comportamento do marido traído: na peça teatral o adultério fica evidente. O marido atende ao desejo da morta e se identifica como primo ao assumido amante. Mas, se revela

marido é o mesmo exposto no texto teatral: após conseguir o dinheiro encomenda um enterro barato e embolsa o restante. Continua o suborno e o justifica alegando a realização de uma missa faraônica de sétimo dia.	posteriormente. Após conseguir o dinheiro, encomenda um enterro barato e aposta o restante num jogo de futebol. Vai além, ao continuar o suborno com o falso objetivo de realizar uma missa faraônica de sétimo dia.
---	--

Fonte: Silva (2020, p. 93)

Os aspectos coincidentes não se colocam apenas entre o conto e o texto dramático citados, mas resvalam em outras obras que compõem a primeira antologia de *A vida como ela é...* No conto *O inferno*, por exemplo, há a celebração de compromisso diante do último pedido daquele que está à beira da morte, exatamente como fazem Belmiro e Tuninho com suas esposas moribundas, e que é justificado pelo narrador: “O ‘último’ pedido de alguém, justamente por ser o ‘último’ é alguma coisa de terrível e sagrado, que cumpre obedecer, sob pena de maldições tremendas” (Rodrigues, 2012, p. 15); o que ocorre, também, com pouca variação, em *A missa de sangue e Noiva da morte*.

A repulsa aos pedidos de beijo do marido, tal qual reage Zulmira, é assunto presente em *O inferno* e *O pastelzinho*, nos quais excede falta de amor e nenhuma complacência para a mistura de salivas em beijos molhados. Zulmira, questionada por não ceder aos pedidos de carinho de Tuninho, reage com arrebatamento: “Tudo menos beijo! Beijo, não! Eu admito tudo em amor. Mas esse negócio de misturar saliva com saliva, não! Não topo! Nunca!” (Rodrigues, 1993, p. 744).

O personagem do médico, Dr. Borborema, reaparece em *Os noivos* (Rodrigues, 2012, p. 359), não para diagnosticar doença dos pulmões, mas como médico da família. Em *Agonia* (Rodrigues, 2012, p. 21), Conceição tem profunda identificação com assuntos relacionados à morte, angústia e luto. Passa horas discutindo a morte alheia ou imaginando-se, ela mesma, a morta. De uma fragilidade apavorante, apanha uma friagem que evolui misteriosamente para o celebrado fim. Na análise de Magaldi (2010, p. 57-58), pelas dimensões do conto, torna-se impossível explorar todas as facetas da história. Por isso, o narrador arma a situação, organiza o conflito, mas quase sempre precipita o desenlace, uma técnica eficaz para prender o leitor.

No texto teatral, a história se amplia, assim como os personagens e situações. No entanto, Rodrigues parece buscar exatamente esse poder de síntese, utilizado na estrutura do conto, para operar no encadementamento das falas dos personagens. Traço característico do autor, a linguagem que se impôs inovadora desde a primeira obra dramática, assume concisão quase a justificar uma economia de espaço semelhante ao desenvolvimento dos contos nas páginas de *Última Hora*, como pode ser observado na sequência:

ZULMIRA: - O senhor que é o “seu” Timbira?

TIMBIRA: - Perfeitamente.

ZULMIRA: - Eu sou a pessoa que lhe telefonou...

TIMBIRA: - De manhã?

ZULMIRA: - Foi.

TIMBIRA: - Mas sente-se.

ZULMIRA: - Com licença.

TIMBIRA: - Às suas ordens.

ZULMIRA: - O caso é o seguinte...

TIMBIRA: - Pois não! (Rodrigues, 1993, p. 749-750).

Vê-se um diálogo enxuto que favorece o suspense e o envolvimento do espectador na ação. Conforme definição de Pellegrino (1993), prevalece uma objetividade cuja semântica tem a capacidade de agir como uma cirurgia de alta precisão. A influência de *A vida como ela é...*, ainda segundo Magaldi (2010), é marcada por um fato pessoal: em 1948, Nelson adquire uma casa no Andaraí, zona norte da cidade, para onde se muda com a mulher e os filhos e, com isso, fica mais integrado ao seu objeto de análise. O período produtivo traz o olhar perspicaz e certo do autor para o bairro típico de classe média suburbana. A observação da vizinhança, o contato com os dramas cotidianos, as agruras da luta pela sobrevivência, aspectos substanciais para o ficcionista. “Jornal e criação dramaturgica passaram a não ter fronteiras, sendo um o prolongamento do outro” (Magaldi, 2010, p. 68).

Nelson Rodrigues (1997, p. 110) também nunca escondeu sua atração por temas mórbidos, nem deles se envergonhava. Ao construir a doença fatal de suas heroínas, conjugou o pensamento sempre recorrente de que a morte necessita ser festejada na sua grandiosidade, com os lampejos do trágico, pois uma morte advinda simplesmente de uma

intoxicação alimentar, por exemplo, está contaminada de “um inevitável toque humorístico, que humilha o cadáver e compromete o velório”. Segundo ele, somente os grandes morrem nessa condição nobre. Talvez, por isso, suas protagonistas tiveram que antever seus enterros com toda a pompa e circunstância e, infelizmente, não obtiveram êxito no resultado, o que funciona, conforme Magaldi (2010), como ironia trágica a determinar o malogro da ambição ingênua.

A morbidez, que determinou sua paixão pelas coisas fúnebres, o fez criar frases poéticas ou severas para louvar a morte e a sua adequação com a vida: “A morte é um grande despertar” (Rodrigues, 1997, p. 112) ou “O sujeito procura esquecer que o homem é também o seu próprio cadáver” (Rodrigues, 1997, p. 111). O escritor ainda menino, ao invés de ter medo, ia peruar enterro, idealizava seu próprio velório, assim como os seus personagens, e, ao se imaginar num caixão cercado pelo choro e a reza dos familiares, “mergulhava num caldeirão das delícias ferventes” (Rodrigues, 2009, p. 62). Conforme Drucker (2010, p. 62), esse sentimento mórbido em Nelson Rodrigues revela a tensão existente entre a constatação da vida ou a apuração da iminência da morte, pois “a pessoa mórbida ouve, junto com cada batida do coração, também o fundo escuro de silêncio que a envolve”.

Para que seus personagens protagonistas no conto *Um miserável* e no texto dramático *A falecida* idealizassem a magnificência de seus próprios enterros, o autor vai buscar substratos poéticos nas memórias fúnebres. O contraponto a essa celebração mágica está posto nas passagens em que narra, por exemplo, o horror das mortes causadas pela gripe espanhola, em 1918, epidemia que dizimou suas vítimas em grupos numerosos, e, por conta disso, mortos eram depositados em valas coletivas, sem túmulos exclusivos, sem missa de sétimo dia, sem a devida homenagem da vida na morte, o que fazia com que o menino Nelson, então com seis anos de idade, cada vez mais deplorasse aqueles “enterros rápidos, sem pompa, sem dourados, sem cavalos e penachos” (Rodrigues, 2009, p. 77).

No conto, Zuleika, a protagonista, também lastima que os “enterros modernos não sejam como os antigos, em que o carro fúnebre era puxado por cavalos brancos, empenachados” (Rodrigues, 2012, p. 463). A tensão dionisíaca, a qual lemos como dramática, segundo Rodrigues

(2009), está posta e é inerente ao teatro, pois sua essência é a evocação da complementaridade de vida e morte. Nessa direção, Drucker (2010, p. 69) complementa que para o dramaturgo, “a função da arte é cósmica, sagrada, imensa”, assim tem o poder de abalar o espectador, até tirá-lo de seu satisfatório lugar de conforto.

Em *A falecida*, a camada suburbana exposta pelo autor nos apresenta a alegoria de um Brasil carnalizado, manifesto pelos gostos, desejos e sentimentos de seus personagens periféricos. O escárnio e a zombaria dão o tom das primeiras cenas, a englobar o vulgar e o grotesco. No início da peça, o ambiente da casa de Madame Crisálida, a cartomante, reflete miséria e desleixo, quando se identificam traços do conceito de carnavalização, conforme Bakhtin (1987), inseridos na contextualização do personagem e do filho pequeno que a acompanha. Rodrigues descreve a mulher de chinelos e desgrenhada num ambiente de inconfundível desmazelo. O ambiente que deveria refletir, em princípio, derivações do sagrado, do espiritual, ironicamente evidencia traços opostos, que, em Bakhtin (1987), é denominado corpo grotesco.

À imagem da cartomante, ao iniciar-se a sessão da consulta, soma-se o sotaque estrangeiro que compõe a máscara, símbolo efetivo do carnaval, a promover confusão e rompimento das identidades pessoais e sociais, e que é categorizado por Bakhtin (1987, p. 35) como adereço a expressar “as transferências, as metamorfoses, as violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos”, pois “é na máscara que se revela com clareza a essência profunda do grotesco”. Também, a presença do filho da cartomante, sempre com o dedo no nariz, sintetiza uma máscara entre néscio e pequeno bufão.

Conforme posto em Bakhtin (1987, p. 276), o nariz é tido como um dos motivos grotescos mais difundidos na literatura mundial, e considerado simbolicamente “substituto do falo”. Então, é como se a criança estivesse todo o tempo numa constante masturbação, como a denunciar os impulsos de adultério da protagonista, em consonância com a sensualidade latente projetada pela doença dos pulmões, enfermidade que o dramaturgo associa ao erótico, e que já acometeu Zulmira, entretanto ela segue ignorante acerca da gravidade.

A derrisão que se impõe a partir das primeiras cenas acompanha todo o desenrolar da trama. Do mesmo modo que em Rabelais, citado por Bakhtin (1987), Gargamelle passa mal depois de comer grande quantidade de tripas, também Tuninho, em determinada cena é acometido de desconforto intestinal após comer um pastel no bar da sinuca, o que o faz correr para aliviar-se em casa, sem antes ser advertido, em unísono, pelos gaiatos companheiros para não esquecer o jornal, o que sugere intertextualidade com o capítulo dos “limpa-cus” posto em *Gargantua*, também citado por Bakhtin (1987). Ao chegar a casa, o rapaz aflito é impedido de concretizar seu objetivo, pois a mulher já está a usar o único sanitário da casa:

TUNINHO: - Tem gente?

ZULMIRA: - Tem. (*Tuninho anda de um lado para o outro.*)

TUNINHO: (*baixo*) – Espeto! (*Hesita e decide-se.*)

TUNINHO: - Vai demorar?

ZULMIRA: - Muito, não.

(*Tuninho passa as costas da mão no suor da testa.*)

TUNINHO: - Vê se anda!

ZULMIRA: - Que pressa!

(*Sai Zulmira. Ao cruzar com Tuninho, resmunga.*)

ZULMIRA: - Pronto! Pronto! (Rodrigues, 1993, p. 737).

A proposição de Rodrigues para esta cena é de que ambos os personagens se coloquem sentados em banquinhos, numa ação que sintetiza o uso do banheiro para as necessidades fisiológicas, argumento que, conforme analisa o autor (Rodrigues, S., 2012), institui-se no cúmulo da ousadia posta em obra que se pretende classificada como tragédia, ao apresentar os protagonistas em ações de urinar e defecar em digna posição, o que estabelece intertextualidade com a obra *O pensador*<sup>2</sup>, de Auguste Rodin (1904). Em ensaio que trata da transgressão em Nelson Rodrigues, o pesquisador Edélcio Mostaço destaca a irreverência e a relação alternada entre o sério, o jocoso e o desagradável que pontilham toda a ação de *A falecida*, além de seguir em direção à

---

<sup>2</sup> *Le Penseur (O Pensador)*, escultura em bronze. Museu Rodin, Paris, França.

contundente “carnavalização ao apresentar o mundo às avessas, videntes, médicos charlatães, [...] a morte como espetáculo” (Mostaço, 1996, p. 72).

A complementar o acima exposto, a estética rodrigueana, conforme Batalha (2013), exhibe abundante conjunto de referências que podem ser rotuladas de mau gosto, devido à presença de intensas ações pro-saicas e viscerais em *A falecida*, como por exemplo, no ápice da doença, o gosto de sangue na boca e sua conseqüente materialização no lenço, num escarro a denotar o estado avançado da tuberculose; a ameaça de vômito pela repulsa ao beijo do marido; e o antagonismo entre a comentada beleza dos cavalos empenachados a conduzir os féretros e a desagradável sujeira deixada como marcas do trajeto (Rodrigues, 1993).

Nada zombeteiro, no entanto, é como Nelson Rodrigues organiza a cena final de *A falecida*. Na última rubrica do texto, Rodrigues (1993, p. 779) descreve o estado de precariedade do personagem Tuninho, caído, de joelhos, com o rosto mergulhado entre as mãos, soluçando “como o mais solitário dos homens”, imagem que dialoga com o próprio estado do autor, quando pela primeira vez esteve internado para tratamento da tuberculose. Nas suas memórias, ele relata a primeira noite no sanatório, entre os demais internos na triste enfermaria, com o mais verdadeiro sentimento de solidão e medo, e então, emenda: “Nunca houve um homem tão só, homem mais só” (Rodrigues, 2009, p. 194).

A esse estado de solidão celebrado pelo autor, acrescenta-se também o de opressão e logro, e esse conjunto de sentimentos alcança os personagens circunscritos no eixo principal de *A falecida*: para Zulmira, a sensação de clausura de uma vida fadada ao nada em que é ludibriada até na morte; a Tuninho, juntamente às impossibilidades advindas das questões sociais e culturais, mais a descoberta da traição; a Pimentel, a extorsão e chantagem a lhe ocasionar enorme gasto com os restos de uma aventura quase esquecida, que o faz cair mais fraco, ainda que rico, frente à esposa dominadora; por fim, a Timbira, a amargura com a morte da conquistada acrescida do prejuízo com a não realização do enterro majestoso (Magaldi, 1993).

## CONCLUSÃO

Nelson Rodrigues propalava a impossibilidade de se falsificar o homem, isso porque, segundo dizia, o homem já é triste, e o amor é o único sentimento que lhe pode dar eternidade. Neste momento, observamos ser fundamental repetir o posicionamento do autor acerca de imbricação entre arte e vida: “Minha biografia está refletida na minha obra. Todo autor é autobiográfico e eu sou. O que acontece na minha obra são variações infinitas do que aconteceu na minha vida” (Rodrigues, S., 2012, p. 50-51).

Assim, fomos buscar quanto de *A vida como ela é...* e, também, quanto de vida vivida havia nas obras pesquisadas, ancorados nas chaves indiciais dos elementos conectores, e nos defrontamos com a poesia da vida ou seu drama desagradável. Vida, poesia e desagradabilidades pululam no todo de seus textos analisados, mas nunca a medida é pela metade, isso porque, conforme avaliamos, Nelson Rodrigues é por inteiro.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BATALHA, Maria Cristina. *Nelson Rodrigues: persona*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DRUCKER, Cláudia. *A palavra nova: o diálogo entre Nelson Rodrigues e Dostoiévski*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- LOPES, Ângela Leite. *Nelson Rodrigues: trágico, então moderno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

- MAGALDI, Sábato. Prefácio: a peça que a vida prega. In: RODRIGUES, Nelson. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993. v. único, p. 11-131.
- MAGALDI, Sábato. *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MILLARÉ, Sebastião. *Hierofania: o teatro segundo Antunes Filho*. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.
- MOSTAÇO, Edélcio. *A transgressão*. São Paulo: Cena Brasileira, 1996.
- PANICHI, Edina; CONTANI, Miguel L. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina/PR: EDUEL; São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- PELLEGRINO, Hélio. A obra e O beijo no asfalto. In: RODRIGUES, Nelson. *Teatro Completo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993. v. único, p. 155-167.
- RODRIGUES, Nelson. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.
- RODRIGUES, Nelson. *Flor de obsessão: as 1000 melhores frases de Nelson Rodrigues*. Ruy Castro (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- RODRIGUES, Nelson. *Memórias: a menina sem estrela*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- RODRIGUES, Nelson. *A vida como ela é... 3. ed.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2012.
- RODRIGUES, Sonia (org.). *Nelson Rodrigues por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2006.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 6. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.
- SALLES, Cecília Almeida. Da crítica genética à crítica de processo: uma linha de pesquisa em expansão. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 20/2, p. 41-52, ago. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27384/21315>. Acesso em: 20 jun. 2024.

- SILVA, José Francisco Quaresma Soares da. *Atos de transformação: elementos conectores entre narrativa e dramaturgia em Nelson Rodrigues*. 2020. 184 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231467>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- SOUZA, Adalberto de Oliveira. Crítica genética. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). 3. ed. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Eduem, 2009.
- STEEN, Edla van. *Viver & escrever*. vol. 3. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- WILLEMART, Philippe. *Crítica genética e psicanálise*. São Paulo: Perspectiva; Brasília, DF: CAPES, 2005.
- WILLEMART, Philippe. Prefácio. In: PINO, Claudia Amigo (org.). *Criação em debate*. São Paulo: Humanitas, 2007.

# Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa na escola pública

Flávio Brandão-Silva  
Joyce Elaine de Almeida

## 1- INTRODUÇÃO <sup>1</sup>

O desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil, e de modo particular dos estudos sociolinguísticos, permitiu que, a partir dos anos 80, tivesse início um processo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Esse processo influenciou a elaboração de documentos oficiais e norteou a produção de livros didáticos, como também favoreceu a construção de propostas metodológicas para o ensino de língua materna, o que, sem dúvida, foi um grande avanço.

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, de forma que consiga empregar diferentes variedades linguísticas, adequadas às situações de uso, em vistas à sua inserção e emancipação social. Portanto, é importante que as práticas pedagógicas em torno da língua possibilitem, paralelamente ao ensino da norma padrão, o trabalho com a diversidade linguística.

---

<sup>1</sup>BRANDÃO- SILVA, Flávio. *Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa na escola pública*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/8d60cc48-88aa-4edf-811a-c32bab3ffed1>

No contexto da variação linguística, a padronização surge como uma necessidade para a formulação de políticas linguísticas. Contudo, segundo Camacho, esse processo de padronização, embora pareça pragmático, carrega valores simbólicos e pode ser interpretado como a imposição de uma variante de prestígio, vista como a "mais correta", sendo ratificada por instituições como a escola e o sistema jurídico.

No Brasil, a busca por uma norma-padrão remonta ao século XIX, quando a escrita do Português Europeu foi tomada como modelo. Faraco argumenta que, embora a língua esteja em constante variação, a urbanização e os meios de comunicação ajudam a manter a unidade das variantes cultas. A norma-padrão, entretanto, não deve ser um ideal inatingível, mas sim flexível, refletindo os usos reais da língua na sociedade.

No sistema oficial público de ensino, há alunos que provêm, em grande parte, dos meios menos privilegiados da sociedade, e que trazem consigo usos linguísticos próprios desses meios em que vivem. O ensino de Língua Portuguesa, que privilegia apenas a norma padrão, tende a não promover a emancipação social e intelectual do indivíduo, mas reforçar as desigualdades já existentes na sociedade. Dessa forma, conforme defende Bortoni-Ricardo (2004; 2005), é necessário que o ensino da língua contemple o estudo da diversidade linguística, de forma que o aluno possa criar a consciência de que o sistema linguístico é variável e, por isso, dispõe de possibilidades de uso (variedades mais formais e variedades menos formais), que serão colocadas em prática nas diferentes situações de interação.

Diante desse panorama, algumas questões emergem: qual o tratamento dado à diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa? O professor de Língua Portuguesa tem consciência da importância de trabalhar a diversidade linguística em suas aulas e o faz de forma eficiente? Quais são as atitudes do professor em relação aos diferentes usos linguísticos realizados pelos estudantes, inclusive aqueles usos não contemplados na prescrição normativa? Tais questões ainda carecem de respostas e sinalizam a necessidade de propostas didáticas que possibilitem a abordagem da diversidade linguística nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com vistas à formação de um sujeito que tenha consciência

das possibilidades que a língua oferece e que consiga se expressar de forma adequada nas diferentes situações comunicativas.

## 2- A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Uma importante contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi o surgimento de documentos oficiais, que não apenas regulamentaram o ensino, mas também apresentaram orientações teórico-metodológicas para os diferentes componentes curriculares. Nesta seção, apresenta-se uma reflexão sobre como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM, em nível nacional, e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (DCEs) do Estado do Paraná<sup>2</sup>, abordam o tema da variação linguística.

A análise dos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil procurou investigar como a variação linguística é abordada nesses documentos. Foram considerados três documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, do Estado do Paraná.

Embora o presente estudo tenha como referência o Estado do Paraná, optou-se por incluir na análise os PCNEM, por serem documentos de abrangência nacional e porque, até o ano de 2008, o Paraná também assumia os PCNEM como documento norteador do ensino no Estado. A opção de também incluir na análise as Orientações Curriculares para o Ensino Médio deu-se pelo fato de que tal documento consiste numa espécie de “continuação” dos PCNEM, os quais, aparentemente, apresentam uma natureza excessivamente teórica. Dessa forma, as Orientações contemplam, basicamente, encaminhamentos

---

<sup>2</sup> A opção por analisar apenas os PCNEM se deve ao fato de que este trabalho tem como objeto de investigação o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Estado do Paraná, por isso não foram considerados aqui os PCNs para o Ensino Fundamental.

metodológicos, com relação ao trabalho a ser realizado pelos professores na sala de aula, ou seja, tal documento promove a didatização dos conteúdos a serem trabalhados.

Como no Estado do Paraná o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas que integram a educação básica, até 2017, foi norteado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs), optou-se pela análise do referido documento oficial, a fim de compreender os fundamentos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, bem como identificar e avaliar o tratamento dado à inserção da diversidade linguística nos encaminhamentos teórico-metodológicos propostos no documento.

Os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil (PCNEM e DCEs), de certa forma, abordam o tema da variação linguística, o que, por si, é um importante avanço. No caso das DCEs, essa abordagem ocorre de forma mais explícita, se comparada à abordagem realizada nos PCNEM, uma vez que as Diretrizes, em mais de um momento, enfatizam a importância de considerar a diversidade linguística no trabalho com a linguagem. Nos PCNEM, não há uma abordagem, suficientemente clara, a respeito do tema, o que pode levar o professor a ignorá-lo na sala de aula.

Tanto nos PCNEM como nas DCEs, a variação linguística é abordada, basicamente, quando são discutidas as práticas de oralidade, o que é um equívoco, visto que o processo de ensino-aprendizagem deveria considerar, em todas as suas práticas, a diversidade linguística como elemento inerente ao trabalho com a língua na escola. Os documentos oficiais, principalmente os PCNEM, não são suficientemente claros quanto a uma abordagem bem fundamentada a respeito da diversidade linguística, no processo de ensino-aprendizagem, o que sugere a falta de políticas eficazes para um ensino de Língua Portuguesa que contemple a variação em todas as suas práticas, em vistas a uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

### 3- A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO PNLD 2015

A proposta desta seção consiste em analisar como ocorre a abordagem da variação linguística, tanto na parte teórica dos conteúdos,

como nas atividades propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015). Com isso, busca-se verificar se as abordagens adotadas nos livros favorecem uma reflexão sobre a diversidade linguística, em vistas à formação de um aluno, realmente, “proficiente” no uso da língua materna, que consiga se expressar de forma linguisticamente adequada em diferentes situações comunicativas.

Para fins metodológicos, tomou-se como instrumento norteador da análise um roteiro composto por cinco questões abertas, adaptado de Lima (2014): 1- A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada? 2- “No caso de abordar a variação linguística na obra, tal abordagem privilegia um tipo de variação? Qual? 3- A terminologia utilizada pelo autor se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo que é acessível ao aluno? 4- Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso? 5- Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do PB?.

A análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2015 para o Ensino Médio, conforme demonstrado por Brandão-Silva (2017), mostrou que a variação linguística, de alguma forma, é contemplada em todas as coleções. No entanto, isso não quer dizer que haja, por parte dos seus autores, uma inserção intencional da variação linguística em suas obras, por considerá-la importante para o estudo da língua. Na realidade, a abordagem da variação é um dos critérios utilizados na escolha das coleções, inclusive, o próprio Guia de Livros do PNLD traz essa informação: “No ensino da norma-padrão, por outro lado, torna-se necessário: [...] considerar a língua padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades” (BRASIL, 2014, p. 13).

Quanto ao fato de a variação linguística ser abordada de forma constante ou pontual nos livros didáticos, em nenhum deles tal abordagem é constante. Em geral, há um capítulo específico sobre variação, a qual é retomada quando do estudo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais da língua. Na coleção *Viva Português*, por exemplo, há apenas um capítulo em que se discute a variação linguística e nos

capítulos destinados ao estudo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, a obra não retoma o tema.

Os conteúdos são apresentados e trabalhados sob uma perspectiva prescritiva, sem qualquer menção à possibilidade da realização variável de alguns fenômenos gramaticais. Além disso, nos capítulos voltados para o estudo da literatura, não há qualquer referência à variação linguística, nem mesmo nas atividades que tomam como base os textos literários, que poderiam ser utilizados como exemplos da diversidade linguística existente no Brasil. Outro exemplo dessa abordagem parcial se constata nas práticas de leitura e de produção escrita. Dentre as obras analisadas, há, apenas, uma coleção (*Português: língua e cultura*), por exemplo, em que se verifica uma abordagem da variação linguística articulada com tais práticas. Nas demais, embora sejam trabalhados vários gêneros textuais, que refletem diferentes contextos de produção e, por conseguinte, diferentes usos linguísticos, nas atividades de leitura e de escrita, essa abordagem e articulação não ocorrem. Os livros didáticos, nesse caso, refletem os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, em especial as DCEs, uma vez que, em tais documentos, também não há orientações sobre a inserção da variação linguística no estudo da leitura e da escrita.

Com relação à abordagem predominante de um tipo de variação, a análise demonstrou que, em geral, as coleções não privilegiam um tipo específico de variação, isto porque o tratamento dado aos tipos de variação nas coleções não ocorre de forma sistemática e, em duas delas, sequer são trabalhados. Embora a falta de uma abordagem sistemática dos tipos de variação não tenha se configurado como um dado relevante na análise, o fato de duas obras não apresentarem os tipos de variação, de certa forma, impediu que a rica variedade linguística que constitui os diferentes dialetos do PB, das diversas regiões do país, fosse abordada nessas coleções.

Outro ponto importante que a análise evidenciou diz respeito ao fato de que os gêneros utilizados nas coleções, em geral, não são representativos das variedades linguísticas estudadas. Faltam, por exemplo, gêneros orais que remetam a situações reais de interação, como a transcrição de diálogos. Nesse sentido, há uma infinidade de opções, dentre elas, os dados do projeto Nurc (Projeto de Estudo da

Norma Urbana Culta do Brasil) e os dados do ALIB (Atlas Linguístico do Brasil), projeto desenvolvido em diferentes regiões brasileiras.

A abordagem dos fenômenos linguísticos e gramaticais, nas coleções, de modo geral, à exceção de apenas uma obra: *Viva Português*, das autoras Elizabeth Marques Campos; Paula Cristina Marques; Sílvia Letícia de Andrade, procura estabelecer uma relação com os usos linguísticos específicos do PB, os quais, muitas vezes, são variáveis, provocando um distanciamento entre a prescrição gramatical e o que realmente ocorre em situações de uso. No entanto, essa abordagem não é ampla e, em várias coleções, ocorre superficialmente.

Nas coleções, predominantemente, são apresentados os seguintes fenômenos variáveis, segundo os usos do PB: emprego dos pronomes, flexão verbal, concordância, regência e colocação pronominal. Sobre os pronomes, a discussão ocorre quase que exclusivamente a respeito dos pronomes pessoais e, de modo especial, o caso do emprego variável do pronome “você”. No caso dos verbos, prioriza-se a flexão número-pessoal relacionada aos casos de variação nos pronomes pessoais. Embora esses fenômenos sejam abordados em quase todas as coleções, falta, por exemplo, uma discussão mais abrangente sobre outros fenômenos variáveis, como o processo de formação de palavras e o emprego das preposições, no nível morfológico; e o caso da realização variável do objeto direto, cuja abordagem se resume, praticamente, ao emprego do pronome “ele” e suas variações, como objeto direto, no nível sintático.

Também é importante considerar que, na maioria das coleções, existe um descompasso entre a teorização sobre os conteúdos relativos aos fatos da língua, inclusive os que se apresentam de forma variável, e as atividades propostas a respeito desses conteúdos. Em quase todas as coleções, basicamente, tais atividades são norteadas pelas prescrições normativas, portanto não há uma proposta de aplicação didática que consiga trabalhar tanto os usos da norma padrão, como também os casos em que esses usos se apresentam em variação, à exceção da coleção *Português: vida e cultura*, de Carlos Alberto Faraco, em que o autor procura apresentar, além dos fatos gramaticais previstos na prescrição normativa, fenômenos linguísticos variáveis característicos do PB.

Enfim, a análise demonstrou que houve um avanço em relação ao tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos, uma vez que tais obras não apresentam ao estudante apenas uma visão prescritiva dos conteúdos linguísticos e gramaticais, como acontecera no passado recente, conforme já destacado por Coelho (2007), Manini (2009), Rodrigues (2010) e Lima (2014). No entanto, essa abordagem, na maioria das obras, ainda está distante de possibilitar aos estudantes, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma reflexão mais aprofundada sobre a diversidade linguística e seus usos, nas diferentes situações de interação.

#### 4- A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO?

Há algum tempo, discutem-se as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino-aprendizagem da língua materna, de forma que, nesse processo, o trabalho com a língua considere a heterogeneidade linguística, com suas diferentes variantes. Mais recentemente, as pesquisas na área de crenças e atitudes linguísticas também têm contribuído para essa discussão, pois possibilitam uma reflexão sobre o modo como o professor avalia a relação entre a língua e a sociedade, a partir das variantes utilizadas pelos estudantes, no contexto escolar. Dessa forma, as atitudes assumidas pelo professor de Língua Portuguesa ante o uso linguístico dos estudantes colocam em evidência as concepções de ensino adotadas e influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Para verificar se e como a diversidade linguística é abordada nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, realizou-se uma consulta aos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, por meio de questionário composto por doze questões, sendo dez fechadas e duas abertas, no formato de formulário eletrônico. Antes das questões, no próprio formulário, os informantes receberam uma mensagem explicando os objetivos da pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes e solicitando sua autorização para a utilização das

respostas na realização do presente estudo. A coleta dos dados foi realizada por meio de amostragem, tendo como ponto de referência as cidades-sede dos Núcleos Regionais de Educação no Estado.

Quanto às atitudes dos professores em relação à abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, levantou-se a hipótese de que os professores não são instrumentalizados adequadamente para trabalhar, em suas aulas, conteúdos que contemplem a diversidade linguística. A partir de tal premissa, procurou-se verificar quais são as atitudes dos professores não só referentes à abordagem da variação linguística, mas também quanto aos diferentes usos linguísticos pelos estudantes.

Os resultados obtidos apontaram uma tendência de os professores/informantes assumirem o discurso da variação linguística. Isto, sem dúvida, é muito significativo, mesmo que essa tendência se deva, de alguma forma, à influência do discurso dos documentos oficiais, notadamente as DCEs, ou talvez ao fato de o tema da variação ser objeto de estudo em cursos de formação continuada destinados aos professores da rede pública de ensino. No entanto, o autor também demonstrou que, embora os professores assumam um discurso de valorização da variedade linguística, buscando evitar estigmatizações e preconceitos, em geral, há uma tendência em não levar esse discurso para as práticas de sala de aula. Nessa perspectiva, segundo o pesquisador, quando os professores se deparam com usos não consagrados pela gramática normativa por parte dos estudantes, no ambiente escolar, como é o caso da realização do objeto direto por pronome “ele” e suas variantes, em geral, a tendência é optar pela correção, apesar de que, em seguida, a maioria dos professores tenha reconhecido a existência de formas de realização do objeto direto, além daquelas prescritas na gramática.

Outra questão que também é importante destacar refere-se à tendência de os professores/informantes vincularem o saber linguístico do estudante ao domínio da norma culta. É importante mencionar ainda que tais atitudes, talvez, constituam um dos grandes dilemas da prática docente, ou seja, embora, de alguma forma, os professores tenham consciência da importância de valorizar a variedade linguística, o processo de ensino-aprendizagem ainda objetiva o ensino da norma

culta, o que não é de todo ruim, uma vez que a escola, de fato, deve insistir no ensino da norma culta, não só porque este é seu papel, mas para possibilitar aos estudantes que ainda não a dominam a aquisição dessa norma, da qual, conseqüentemente, eles farão uso, como forma de ascensão ao universo letrado. O problema está no fato de que ainda predomina o reforço das prescrições, visto que, de forma geral, os professores optaram por corrigir o estudante, porque este deve ler e escrever corretamente, o que, de certa forma, implica ter domínio da norma culta. Na realidade, em situações como essa, espera-se que o professor possibilite a seus alunos uma reflexão sobre os diferentes usos linguísticos e a necessidade de adequação aos diferentes contextos de interação, o que, sem dúvida, inclui também o uso da norma culta.

Dessa forma, quando a norma linguística é considerada como um conjunto de possibilidades de usos admitidos pela língua, os quais se realizam nas práticas linguísticas rotineiras de uma comunidade de falantes, torna-se incoerente, no processo de ensino-aprendizagem, assumir apenas uma norma, no caso, a norma culta, como objeto de ensino, em detrimento de outras variedades, inclusive, aquelas menos prestigiadas. Nesse caso, além de serem reforçados os preconceitos existentes na sociedade, no processo de ensino-aprendizagem, também é reforçada a noção de erro em relação aos usos linguísticos que se afastam da norma de prestígio.

Por fim, vale destacar que, quando questionados se, ao término do Ensino Médio, o estudante poderia ser considerado, de fato, proficiente em sua língua materna, os professores, em sua maioria, responderam que não, ou porque o estudante não tem domínio da norma culta, ou porque não tem consciência da necessidade de adequar sua linguagem às diferentes situações de interação. Dessa forma, respeitadas as limitações da pesquisa, tal constatação sugere que parece haver entre os professores um sentimento de fracasso em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.

## 5- CONCLUSÃO

O ensino de língua portuguesa na escola, ao longo dos anos, esteve associado ao estudo da gramática normativa, de modo que, para muitos, saber língua portuguesa consiste em ter domínio das regras prescritas na gramática tradicional. Essa crença ainda persiste porque toma-se como referência a norma-padrão, definida a partir de um rígido ideal de purismo linguístico, histórica e socialmente construído com a finalidade de controlar e de impedir a variação e a mudança linguística. Por esta razão, associa-se a norma-padrão à escrita, uma vez que esta, de uma forma simplista, normalmente é considerada como exemplo de uso linguístico formal e a oralidade, por sua vez, seria o “lugar” da variação, dada a sua suposta natureza informal.

Os avanços dos estudos linguísticos, sobretudo em Linguística Aplicada, em parte, contribuíram para iniciar uma mudança de paradigma, no ensino de língua portuguesa, uma vez que, ao considerar a língua na perspectiva social, consolida o pressuposto de que a variação linguística é uma característica das línguas naturais e que, portanto, não há uma variante linguisticamente superior à outra. Além disso, oralidade e escrita são consideradas modalidades linguísticas empregadas nas diversas situações de interação verbal. Por esta razão podem apresentar diferentes níveis de formalidade, o que ficará explicitado na variedade linguística empregada.

Apesar de alguns avanços reconhecidos no trabalho com a língua materna na sala de aula, os resultados obtidos por estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais demonstram que a maioria deles apresenta dificuldade de interpretar e, até mesmo, de refletir sobre o conteúdo e/ou características de um texto. Esses resultados chocam e deixam claro que, ainda, há problemas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, pois muitos estudantes apresentam dificuldade de usar a língua com eficiência, nas diversas situações de interação. Diante disso, é importante que o processo de ensino-aprendizagem favoreça ao sujeito uma reflexão sobre a língua e sua diversidade de usos. Para isso, é fundamental que a abordagem da

variação linguística esteja sempre presente nas aulas de Língua Portuguesa.

A variação linguística na sala de aula não pode ser vista como um problema, ou como uma situação de erro, ou ainda como exemplo de regionalismos, simplesmente, mas como uma forma de o estudante ampliar a sua competência linguística. Dessa forma, paralelamente ao trabalho com a norma culta, o que é, aliás, dever da escola e direito do estudante, conforme esclarecem Possenti (1996) e Faraco (2004), é importante que sejam trabalhadas outras variedades linguísticas, destacando-se as possibilidades de uso e a necessidade de adequação linguística aos diferentes contextos de interação.

Nesse sentido, o professor ocupa papel de extrema importância, pois será ele o grande mediador no trabalho com a variação linguística, no processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que haja sucesso nesse trabalho, é preciso que o professor, por exemplo, elimine de seu vocabulário as expressões “certo”/”errado”, como também tenha maior tolerância e respeito pela linguagem de seus alunos. Assim, o professor deve possibilitar ao estudante compreender a necessidade de uso, em determinados contextos, de uma variedade prestigiada, mas sem que isso o leve a abandonar a variedade que ele traz para a escola. Portanto, um processo de ensino e aprendizagem da língua materna que leve em consideração a diversidade linguística com a qual os alunos têm contato tende a ampliar o respeito para com as outras culturas de linguagem, evitando e combatendo os preconceitos linguísticos e a consequente exclusão social decorrentes do uso de formas não prestigiadas.

Com relação à abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa, de modo particular, no estado do Paraná, é possível dizer que a variação linguística, de alguma forma, é abordada nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado, o que pode ser considerado um fato positivo, resultado, principalmente, dos avanços dos estudos linguísticos e, mais especificamente, dos estudos em Sociolinguística. No entanto, essa abordagem ainda é, relativamente, limitada, até porque, como demonstrado nas análises, tanto os documentos oficiais quanto os materiais didáticos utilizados na sala de aula apresentam lacunas em relação ao trabalho

com a variação linguística. Além disso, muitos professores ainda apresentam atitudes, de certa forma, ancoradas em práticas pedagógicas centradas no reforço da norma culta e das prescrições normativas. É necessário que outros estudos como este sejam realizados, com o intuito de instrumentalizar os professores com estratégias que os auxiliem no processo de ensino-aprendizagem da língua e suas variantes, inclusive com a didatização dos fenômenos variáveis do PB, a fim de que se consolide, na prática, uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

#### REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Carolina Amaral et al. **Coleção Viver, Aprender - Por uma vida melhor**. Livro Didático destinado a EJA – Educação de Jovens e Adultos. PNDL. vol 2. Brasília: GLOBAL/ Ação Educativa, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo, Parábola, 2005.
- BRANDÃO-SILVA, Flávio. **A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do Paraná**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica **Guia do Livro Didático PNLD 2015: Língua Portuguesa – Ensino Médio**. Brasília, 2014.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal brasileira e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 27-36.

- COELHO, Paula Maria Cobucci. **O tratamento da variação linguística no livro didático de Português**. (Dissertação) Mestrado em Linguística – Universidade de Brasília, 2007.
- COSERIU, Eugênio. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- FARACO, Carlos Aberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-62.
- \_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade de Campinas, 2009.
- POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- RODRIGUES, Sonia Renata. **O português não padrão no universo de livros didáticos do Ensino Médio: posições discursivas**. 2010. (Dissertação) Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2010
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

# Memórias literárias sobre a Pandemia de covid-19: o letramento fortalecendo o vínculo escolar

Ana Paula Silva

Ana Lucia de Campos Almeida

Andréia da Cunha Malheiros Santana

## INTRODUÇÃO

O início da Pandemia de Covid-19 marcou um período desafiador e de transformações ao redor do mundo. No final de 2019, surgiram os primeiros relatos de um novo vírus que se espalhava rapidamente em Wuhan, na China. À medida que os casos multiplicavam-se em outros países, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, declarou a Covid-19 como uma pandemia. Os impactos dessa situação foram sentidos na maneira como as pessoas viviam, trabalhavam e se relacionavam. A pandemia evidenciou as desigualdades sociais na educação. (SANTOS, 2008).

Essa desigualdade pode ser comprovada no modo como se operacionalizou o ensino escolar nas instituições públicas durante a Pandemia de Covid-19, principalmente no que se refere ao acesso e à permanência dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. O funcionamento e as condições oferecidas para a continuação desse processo evidenciaram e alargaram as lacunas existentes anteriormente à crise sanitária. O fechamento das escolas e a implementação do ensino

emergencial remoto desde março de 2020 até agosto de 2021 foram fatores determinantes ao agravamento da crise educacional já identificada no cenário pedagógico contemporâneo.

Dentro desse contexto, é importante refletir sobre (novas) possibilidades pedagógicas para o trabalho com o ensino da língua materna, considerando o letramento escolar como um direito que precisa ser garantido aos estudantes, aliado ao entendimento de que a escrita é um fenômeno social com impactos cada vez mais significativos nas sociedades, cabendo à escola, como instituição de ensino formal, a busca por modos de trabalho que garantam a apropriação e o desenvolvimento adequado dessa modalidade da língua, mesmo diante da situação de precarização instaurada pela pandemia.

Nesse sentido, encontra-se nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) base teórica ao trabalho com essa perspectiva ao considerar que tais estudos têm contribuído para a adoção de uma concepção social da escrita, ou seja, ao entendimento de que a escrita não é apenas uma habilidade técnica individual, mas também é profundamente enraizada em contextos e condições sociais, culturais e históricas e, conseqüentemente, ressignificação o ensino da língua portuguesa com o objetivo de melhorar a aprendizagem no que se refere à ação de ler e escrever. E, vinculados a essa concepção, os projetos de letramento, como modelo didático (TINOCO, 2008), asseguram um trabalho significativo com a leitura e a escrita como ferramentas à ação social por meio de uma prática problematizadora da realidade dos estudantes, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a eles assumir posição de agentividade em seu próprio processo de letramento.

Diante das ponderações apresentadas e tomando como pressuposto que as práticas familiares e sociais de letramentos dos estudantes uma vez articuladas ao letramento escolar podem contribuir para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa, o objetivo deste artigo é analisar os reflexos discursivos do vínculo do contexto de produção e das mudanças na vida social dos estudantes na produção de textos escritos, como resultado da implementação de um projeto de letramento junto a uma turma do 9º ano do ensino fundamental de

uma escola pública periférica na cidade de Londrina — PR, em contexto de Pandemia de Covid-19. Tal projeto teve como resultado a produção e publicação de um livro de memórias literárias sobre a Pandemia de Covid-19 intitulado *Por trás das nossas faces: eternas memórias*.

### INTERSECÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM, A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM CONTEXTO PANDÊMICO

A ausência de um plano nacional substancial e de uma pauta consistente para o enfrentamento da situação pandêmica no país produziu impactos evidentes na educação e formação dos estudantes, principalmente porque são fatores que incidiram diretamente sobre o modo de funcionamento de muitas escolas, as quais ficaram impedidas de ofertar educação no sistema presencial. Ainda como desdobramento dessa situação, houve o agravamento da segunda onda da Pandemia de Covid-19 e a lenta vacinação da população. Assim, tais fatos impactaram a educação básica e se coadunaram a velhos e recorrentes problemas de falta de investimentos educacionais, agudizando uma situação crítica e de precariedade do ensino público brasileiro.

Outro fator que aprofunda tais problemas educacionais é a desvinculação entre as práticas sociais e o letramento escolar. Ao adotar um modelo de ensino bancário, como denominou Freire (2018), a escola abre pouco espaço ao desenvolvimento da autonomia do educando e de uma formação voltada à emancipação e à transformação das condições sociais. Em tal forma de educação, constata-se uma homogeneização dos estudantes, de suas questões, de seus problemas e necessidades. Também há pouca ou quase nenhuma relação dos conteúdos com as situações presentes na realidade dos educandos. O artificialismo com que muitos conteúdos curriculares são abordados em sala de aula acentua ainda mais a distância que a escola tem assumido entre a teoria e a prática. E, sem a práxis, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018, p. 52), não há questionamento sobre a realidade opressora com a qual muitos estu-

dantes convivem diariamente nem a tentativa de mudança de tal realidade, já que na nova realidade social “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p. 20).

Na concepção dialógica bakhtiniana, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva e constitui-se como elo na contínua e complexa cadeia de outros enunciados. Ele é um acontecimento dentro de uma dada situação histórica, na inter-relação entre sujeitos do discurso, em um contexto social. Esses sujeitos discursivos, compartilhando de uma cultura, estabelecem diálogos por meio de atitudes responsivas porque todo enunciado é endereçado a alguém. Assim, para Bakhtin (2000), uma concepção clara da natureza do enunciado é importante para a compreensão do vínculo existente entre a língua e a vida, tal como para todas as áreas de estudo da Linguística e se aplica, sobremaneira, nas abordagens do trabalho linguístico nas atividades escolares.

Para Bakhtin (2000, p. 290), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (...); toda compreensão é prenhe de resposta”. Nessa relação, locutor e interlocutor interagem continuamente na produção de discursos, já que o locutor não é quem “rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (BAKHTIN, 2000, p. 291), não é “o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 2000, p. 319).

No campo escolar, a assunção dessa perspectiva significa compreender também que o conceito de letramento ultrapassa a noção de alfabetização. Enquanto esta é apenas uma parte do processo e das muitas práticas de letramento escolar, centrando-se no aspecto técnico de aprender a ler e a escrever; o letramento é mais amplo e abrange as ações e usos socioculturais dessas habilidades em diferentes contextos e situações.

Para tal, Street (2014) defende que é preciso ampliar a consideração sobre letramento e focalizar a multiplicidade das práticas letradas e o caráter social da leitura e escrita, tendo em conta que, além dos

significados culturais, tais práticas são imbuídas de ideologias e de relações de poder, sendo “enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2006, p. 466).

Nessa linha, os estudos de letramento incorporam-se à concepção dialógica da linguagem, tal como aos postulados freireanos, já que Freire defendia, ainda na década de 1960, uma concepção de processo educativo como prática social libertadora, dialógica e emancipatória, e da educação como um ato político capaz de levar o sujeito a se reconhecer como agente transformador da própria realidade. Para esse educador, caberia à escola não apenas respeitar os conhecimentos construídos socialmente pelos estudantes nas suas práticas comunitárias “mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos” (FREIRE, 1999, p. 33).

De acordo com essa perspectiva, entender um projeto de letramento como modelo didático implica considerar a aprendizagem da escrita para atingir fins relacionados ao agir socialmente e que não sejam apenas para a mera aprendizagem formal e metalinguística do sistema da língua. Nesse sentido, entende-se que os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita e, conseqüentemente, da língua portuguesa, alinhando-se ao pensamento freireano de que “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1999, p. 25).

Em sala de aula, acolher um fazer pedagógico na perspectiva do letramento crítico implica a necessidade de ultrapassar apenas o ensino de aspectos técnicos da linguagem para as crianças e “bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23). Assim, ao considerar as especificidades dos educandos em suas práticas sociais, a escola assume uma abordagem de ensino que pode [...] “estar filiada a uma perspectiva sociocultural de letramento” (KLEIMAN, 2010, p. 379), contemplando os aspectos sociais da leitura e da escrita. Quanto mais os estudantes são inseridos nas práticas sociais permea-

das pela escrita, mais esses letramentos ampliam-se, como nesta proposta de projeto de letramento voltada para a produção escrita pela perspectiva do letramento ideológico e crítico (STREET, 2014).

Para tanto, a análise das memórias literárias como resultado dessa pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) responde de maneira significativa à realização de uma intervenção pedagógica no campo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, especificamente na modalidade escrita.

### A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO EM MEIO ÀS IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DE COVID-19

Com a certeza de que a escola precisaria se ajustar no que se refere aos modos de funcionamento escolar e no desenvolvimento de atividades que também pudessem mitigar os impactos do vírus na formação escolar dos estudantes, houve a implementação do projeto de escrita de memórias literárias em cenário pandêmico, levando em consideração os desafios impostos por tal situação em termos de ensino e de questões humanitárias em uma escola pública periférica da cidade de Londrina — PR.

Nesse sentido, o projeto foi elaborado a partir da necessidade de acolher os estudantes dessa instituição de ensino na retomada das aulas presenciais suspensas desde março de 2020. Assim, em agosto de 2021, inicialmente ainda no modelo remoto, depois híbrido e, por fim, de forma presencial, ainda em meio à situação pandêmica e diante das perdas econômicas, sociais e humanas dos estudantes e de toda a comunidade escolar, houve o início do projeto de letramento, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

O projeto ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa durante os meses de agosto a dezembro de 2021, momento em que houve a publicação e o lançamento do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*, composto por 27 memórias literárias.

Em função do gênero memorialístico conter relatos de foro íntimo, alguns não quiseram divulgar a pessoas estranhas a seu contexto da comunidade familiar ou escolar suas experiências e decidiram pela não publicação de suas histórias..

O projeto focalizou a produção escrita. Para as primeiras aulas do projeto, também foram selecionados textos literários memorialísticos que se relacionassem com a Pandemia de Covid-19. Assim, duas crônicas retiradas do livro *Memórias: a menina sem estrela*, de Nelson Rodrigues, e nomeadas pelo autor de *Capítulo 11* e *Capítulo 12* foram trabalhadas em sala de aula (Rodrigues, 2021). Tais crônicas tratavam sobretudo das experiências marcantes que o escritor vivenciou, ainda na infância, com a Gripe Espanhola no Rio de Janeiro.

Como havia uma produção intensa de materiais sobre a Pandemia de Covid-19, os gêneros textuais trabalhados em sala eram textos autênticos e foram os que realmente estavam em circulação, configurando-se como gêneros socialmente relevantes ao trabalho em desenvolvimento e para o ensino de língua materna (PIETRI, 2010). Assim, no decorrer do projeto, os estudantes desenvolveram suas memórias da situação pandêmica, utilizando o próprio contexto social e as experiências vividas durante esse período.

De forma específica para o processo de produção textual, o aplicativo de processamento de texto *Google Docs* foi utilizado. A partir de tais esclarecimentos dos modos de realização do projeto, passa-se a apresentação e análise do contexto de produção das memórias literárias produzidas por esses estudantes e as relações estabelecidas com a situação da crise sanitária, observando os impactos desse contexto de produção na elaboração desses textos memorialísticos.

#### ANÁLISE DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO TEMÁTICO E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

As produções textuais dos participantes da pesquisa sobre as memórias da Pandemia de Covid-19 revelaram diversos aspectos vinculados às questões da vida social e familiar dos estudantes dentro desse contexto de produção tão específico.

Street (2006), ao argumentar que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, enfatiza que as formas de escrita e de leitura estão vinculadas a determinadas expectativas

sociais e identidades acerca de papéis e comportamentos a serem desempenhados. Assim, a escrita de um livro está associada a um *status* superior, valorizado socialmente e que está também associado à aquisição de um novo letramento, o letramento escolar, situando as práticas de letramento às questões de poder e ideologia e não apenas à obtenção de técnicas meramente neutras. “O letramento, portanto, está constitutivamente relacionado com a personalidade” (STREET, 2006, p. 469) e “diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades” (STREET, 2006, p. 470).

Esse quadro integra-se com a própria questão do conteúdo temático. Alguns estudantes se emocionaram muito ao iniciarem o projeto de texto e o seu desenvolvimento. Nas memórias da pandemia publicadas pelos estudantes no livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias*, a frequente ocorrência do conteúdo temático em relação com a vida social dos estudantes demonstrou que os discentes têm representações em comum da Pandemia de Covid-19 e que tal apreciação valorativa sobre certos temas está intrinsecamente ligada às condições concretas em que essas interações se realizaram.

Nesse sentido, a memória passa a ser compreendida na sua dimensão individual, mas também social, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas porque nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo, sem interação e sem convívio social, “porque é coletiva (pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmago da sociedade) (SIMSON, 2003, p. 17).

Nessa perspectiva, cada estudante participa de dois tipos de memória, a individual e a social, sendo que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1990, p. 51). A memória pessoal é construída socialmente. Assim, embora cada história apresente o que cada um sentiu, representando de alguma maneira suas lembranças da Pandemia de Covid-19, todas são de natureza social.

Desse modo, para a análise das memórias relatadas pelos estudantes, a partir de aspectos sócio-históricos, da vontade enunciativa do locutor e de sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores, excertos das memórias foram selecionadas. Tais recortes refletem temas

que estão associados às condições de produção e às condições sócio-históricas dos momentos vividos por eles, marcando as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2000), constituindo-se como memória coletiva desse período histórico.

Os conteúdos temáticos foram organizados para esta análise a partir de sua recorrência e cada excerto dos textos memorialísticos está acompanhado das iniciais dos nomes dos autores, assim como da página em que se encontra cada citação do livro *Por trás das nossas faces: eternas memórias* (Silva, 2021).

## O AFASTAMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR

Os primeiros casos de Covid-19 no Brasil surgiram em fevereiro de 2020. Nos dias 18 e 19 de março de 2020, as escolas estaduais do Paraná iniciaram o processo de suspensão das aulas presenciais em decorrência das medidas de isolamento social impostas pela situação sanitária, eis as memórias que caracterizam este momento:

“Minha vida teve muitos altos e baixos a partir do momento em que os quinze dias de afastamento da escola viraram centenas.” (G.N.C., p. 10)

“No começo, eu pensei que iria acabar rápido, que seriam apenas quinze dias de pandemia, mas o tempo foi passando: um mês, dois meses, três... Enfim, estamos com quase dois anos nesta situação.” (L.D.M.S., p. 23)

O afastamento do espaço escolar foi um dos pontos mais negativos em relação à situação pandêmica. Para muitos desses jovens, pertencentes a uma comunidade periférica e de situação econômica muito instável, a escola passa a ter um importante valor de sociabilização, mas também como fator nutricional, já que muitos deles convivem com a insegurança alimentar em algum grau. Dessa maneira, a ideia de pertencimento e os diversos vínculos que se estabelecem entre as realidades e vivências locais e o espaço escolar foram destaques nas memórias registradas.

“Antigos amigos do colégio hoje não me olham mais direito.” (G.B.R., p. 14)

“Enquanto o tempo ia passando, íamos nos adaptando com o novo estilo de vida, mas aí veio a saudade de rever os avôs e avós, os primos

*e principalmente os amigos que eu via todo dia na escola.” (D.R.S., p. 55)*

Em meio a tantas mudanças e diante de um cenário ainda instável, as preocupações voltaram-se sobretudo à organização e à garantia do funcionamento escolar. As questões sociais e emocionais ficaram em segundo plano. Entretanto, a escrita das memórias literárias configura-se, nesse limiar, como um trabalho escolar de acolhimento dos discentes e dessas questões, o que pode ser confirmado pela recorrência do tema das perdas e do luto decorrentes da pandemia, como nas memórias a seguir.

### AS MORTES, O LUTO E AS CONSEQUÊNCIAS DA COVID-19

Em dezembro de 2022, o Brasil registrou a morte de quase 692 mil brasileiros desde o início da Pandemia de Covid-19. Nesse período, muitos estudantes já haviam perdido alguma pessoa próxima em decorrência do contágio pelo vírus. Como a situação pandêmica foi se agravando e ainda não havia vacina disponível para todos os brasileiros no período de elaboração das memórias literárias aqui analisadas, as perdas de familiares continuaram aumentando. Esse tema está registrado em quase todos os textos:

*“Pessoas adoecendo, ficando internadas e morrendo...” (G.B.R., p. 13)*  
*“Para mim, a pandemia não tinha tido um impacto, parecia que não era tão real até levar quem a gente ama. Esse ano tive minha primeira perda: meu tio que deixou três filhas, uma esposa e um neto para trás.” (G.B.R., p. 13)*

A consciência das perdas e a vontade enunciativa de compartilhar as experiências com o leitor também ficam marcadas nas histórias. Há constantes reflexões diante dessa circunstância da vida e da preocupação com a morte. A pouca idade desses adolescentes — treze e quatorze anos — também é fator que permitia a convivência com parentes mais velhos:

*“Éramos eu e meus pensamentos que me lembravam da verdade, que eu nunca, nunca mais ia ouvir a voz dele me indicando um caminho possível para seguir quando estava perdida.” (I.A., p. 8)*

*“Certa vez minha avó me falou que me amaria para sempre.”*  
(F.C.A.F., p. 25)

A convivência e os laços rompidos pela morte de algumas dessas pessoas mais próximas foram descritas, muitas vezes, com precisão, como forma de registrar e documentar a partida deste ente querido. No próximo relato, de alguma maneira, ao apresentar uma cronologia, há a tentativa de representar a rapidez como que as ações se sucederam e a conseqüente morte da avó, consoante à situação de progressão rápida de novos casos e o aumento de óbitos pela covid-19:

*“Ela foi levada ao hospital no dia 18 de março de 2021 e faleceu dia 24 de março. Foi enterrada dia 25 e a parte mais dolorosa é que eu não pude me despedir, não pude olhar pessoalmente no rosto da minha avó e falar, pela última vez, que eu a amava muito. Sofro em pensar que eu nunca mais vou sentir o abraço apertado e o beijo amoroso da minha vovó. Isso me traz uma sensação extremamente agonizante.”*  
(F.C.A.F., p. 25)

Ao enunciar que a parte mais dolorosa refere-se à não possibilidade da despedida, o sujeito autor desse enunciado dialoga mais uma vez com as questões do contexto de produção de suas memórias, com os fatos e discursos desse momento sócio-histórico.

Além das mortes acontecerem de forma muito rápida, essas dificuldades para a realização dos rituais de despedida entre esses adolescentes e seus familiares dificultaram a experiência do luto, intensificando a instabilidade emocional gerada pela pandemia.

*“Foi muito difícil quando meu tio veio a falecer. (...) Dói muito quando você perde alguém e não tem uma despedida.”* (R.P.F., p. 53)  
*“Mas o que eu sinto mais falta é da minha bisavó. Eu nem pude me despedir dela, eu fico triste só de me lembrar disso...”* (V.G.S., p. 57)

Lidar com a morte foi, dessa maneira, tema recorrente nas memórias escritas pelos estudantes e, como os casos graves que levavam a óbito estavam associados a um processo de envelhecimento acompanhado de deficiência do sistema imunológico, as histórias de netos sem avós aumentavam a cada dia. Essa forma de orfandade marcou significativamente a travessia desses jovens pela pandemia.

## NEGACIONISMO, IMPACTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Outra questão observada diz respeito ao momento da escrita e ao próprio autor. Como ponto de reflexão, alguns estudantes iniciaram um processo de tomada de consciência sobre a crise sanitária e essa autocrítica ficou registrada nas memórias:

“Estava tudo bem quando chegou a famosa pandemia de covid-19. Estava tudo bem e eu não estava acreditando nas notícias. Quando falavam, eu dizia que era mentira. De repente, ficou tudo parado, todos com medo e eu ainda falando que não acreditava. Chegaram a brigar comigo.” (V.E.S., p. 32)

Essa atitude assumida pelo estudante não era isolada e não estava, é claro, em desacordo com alguns discursos correntes e ações de pessoas públicas que negavam a própria realidade.

O negacionismo foi um fenômeno politicamente motivado durante a Pandemia de Covid-19. Intensificado pelos discursos de algumas autoridades e assimilado por muitas pessoas da sociedade, o relato acima demonstra a recusa desse estudante V.E.S. em relação à gravidade da situação enfrentada, mesmo com todas as evidências científicas e com os fatos apresentados. A tomada de consciência do comportamento negligente diante da crise é reforçada pela retomada desse aspecto no parágrafo seguinte de sua memória:

“Quando essa doença chegou no bairro onde moro, todo mundo ficou preocupado e eu não estava nem aí mesmo: ia para as festas clandestinas, ia jogar bola, não estava nem ligando, nem aí com a vida.” (V.E.S., p. 32)

Porém, no decorrer desse relato, há uma mudança de posição. O sujeito discursivo passa a narrar um posicionamento diferente atrelado às questões socioeconômicas emergentes. Com a chegada do vírus na sua comunidade local e com as implicações da pandemia na economia e vida social, o estudante compreende a gravidade da situação.

“Saía só para comprar alimento. Daí tinha que sair e ir atrás do dinheiro para colocar comida na mesa. Eu me virava, sempre dava um jeito e nunca ficava sem nada dentro de casa. Nós nos virávamos para sobreviver, enquanto Deus acolhia as pessoas que faleceram por causa dessa maldita doença.” (V.E.S., p. 33)

A preocupação com o negacionismo e com o descrédito da ciência por parte de algumas autoridades, influenciando o comportamento de uma parcela da população durante a crise sanitária, é retomada em outras memórias. No exemplo a seguir, o posicionamento crítico está marcado em forma de indignação, reforçado pelo uso do termo “inacreditável”:

“Mas uma coisa que tanto eu como a maioria das pessoas ficamos indignados é a incompetência do presidente. Ele jogou tão sujo e ainda joga, falou cada coisa e incentivou as pessoas a fazerem aglomerações. Mentiu sobre o vírus e até duvidou da ciência. É inacreditável como uma pessoa pode ser tão ruim desse jeito. Esse presidente não ajudou em quase nada, contrariou muitas orientações e atrasou a vacina, o que nos prejudicou muito.” (A.I.S., p. 46)

Outros enunciados marcam também a preocupação com a situação social e econômica, sentido sobretudo pelas classes mais vulneráveis economicamente. A questão da insegurança alimentar é mencionada nas memórias:

“Pessoas perdendo seus empregos, crise social aumentando, milhares passando fome e outras milhares com o mínimo para sobreviver.” (G.B.R., p. 14)

“Meu pai ficou desempregado e a situação começou a ficar ainda mais difícil,” (E.L.F.S., p.34)

A crise provocada pela Pandemia de Covid-19 colocou em evidência as vulnerabilidades sociais e econômicas das classes populares, já que a pandemia enquanto fenômeno atingiu toda a população, mas as consequências foram sentidas de maneira muito desigual (SANTOS, 2020).

O que se verifica nos discursos dos estudantes nas memórias narradas é a confirmação da crise nas políticas sociais, entre elas, a da educação:

“A minha vida hoje é muito corrida porque eu tenho que estudar de manhã no colégio e trabalhar à noite em uma empresa de embalagem para ajudar no orçamento em casa por causa da pandemia. Estou trabalhando há três meses neste emprego junto com a minha mãe e outras duas meninas.” (W.R.D., p. 44)

Mesmo diante das adversidades econômicas acentuadas pela pandemia, sentidas sobretudo pelas classes populares, a questão de solidariedade manifestou-se também nas lembranças dos autores:

“Eu estou aprendendo muito a cuidar das pessoas. Nós até ajudamos um vizinho, mesmo não tendo muito.” (R.P.F., p. 54)

O relato de solidariedade apresentado pelo estudante R.P.F. indica como projetos de letramento — como um processo educativo que possibilita uma educação que comporta processos socializadores —, apresentam contribuições para desenvolvimento de reflexão e conscientização de modo que os estudantes se tornem agentes críticos e comprometidos com a sociedade da qual fazem parte.

#### MEDO, ANGÚSTIA E INSEGURANÇA EM RELAÇÃO AO FUTURO

As memórias autobiográficas escritas pelos estudantes evidenciaram outro aspecto marcante nas experiências vividas e compartilhadas entre eles: o fator emocional. Os temas vinculados aos sentimentos de medo, angústia e insegurança em relação a todos os fatos que estavam acontecendo durante a crise sanitária, acentuados pelo isolamento social e do afastamento escolar, passaram a fazer parte do repertório desses adolescentes.

Esse medo foi associado, de forma específica, à possibilidade de perder pessoas próximas. Considerando o risco que pessoas que trabalhavam na área da saúde enfrentavam diariamente, assim como o alto risco para pessoas idosas, os relatos trazem essas lembranças de forma dolorosa:

“Minha mãe era a que corria mais risco, porque trabalhava na área da saúde no Hospital Evangélico. Isso nos afetou muito.” (R.S.S., p.17)  
“Para uma senhora de 70 anos, tudo isso é muito difícil e eu tomo muito cuidado com ela, porque eu não quero perder a pessoa mais importante da minha vida.” (R.P.F., p. 54)

Como a maioria das mortes por Covid-19 ocorreu entre adultos e pessoas mais velhas, como avós, e não entre crianças e adolescentes, o medo de perder aquelas pessoas diz respeito também à ideia de que elas são as principais responsáveis pelo cuidado tanto afetivo quanto econômico desses jovens. Essa é mais uma consequência trágica da pandemia: a orfandade.

“Tudo isso só me deixava com medo e acabava com meu psicológico. Eu acordava sabendo que meu pai podia perder o emprego, que eu não podia sair de casa e os meus dias eram uma mistura de tédio e pavor do monstro que vive no ar.” (D.R.S., p. 55)

A recorrência da abordagem de aspectos psicológicos nos textos elaborados pelos estudantes, como espaços de subjetividade, de escuta e de acolhimento, reforça a importância de trabalhos pedagógicos mais sensíveis à realidade dos estudantes e no desafio de contextualizá-la de forma crítica, significativa e humanizadora.

### ESPERANÇA E SUPERAÇÃO

Como o momento vivido era o de incertezas, é importante destacar que, mesmo diante delas, os estudantes inscreveram em suas produções sentimentos positivos e esperançosos, quase sempre na parte final de cada texto, como forma de fechamento e de projeção em relação a um futuro pós-pandemia.

“Sonho com o dia que vou ligar a tv e no jornal as únicas reportagens serão sem notícias de mortes por essa doença.” (G. B. R., p. 16)

O desejo de que a situação fosse controlada e que o número de casos de Covid-19 diminuísse era compartilhado pela população:

“(…) uma notícia muito mais que maravilhosa” (R. S. S., p. 18)

“Às vezes penso que nunca mais essa pandemia irá passar, mas lá no fundo eu ainda vejo esperança no mundo.” (L. D. M. S., p. 24)

“(…) e temos, sim, a esperança de um dia tudo voltar ao que era e de vivermos a nossa vida de antes.” (E. L. F. S., p. 36)

De forma geral, o relato das memórias desses sujeitos discursivos termina com uma mensagem de esperança e vinculam o interlocutor para acreditar também nesse futuro. Entretanto, esse sentimento é baseado na análise e consciência crítica da situação como a observação de medidas e avanços em relação ao combate à Pandemia de Covid-19, demonstrando criticidade por parte do sujeito discursivo.

“Com o avanço da vacinação em todo o país, os casos de contaminação e mortes começaram a diminuir, medidas de flexibilização foram implementadas, a economia estava voltando a se recuperar.

“Finalmente a vacinação chegou e estamos voltando ao normal aos poucos. Confesso que isso me dá esperança e felicidade (...)” (A.I.S., p. 47)

A esperança de levar uma vida normal, com a superação da crise pandêmica por meio, principalmente, da vacinação da população, materializa-se na ideia de se ter sobrevivido e poder celebrar a vida.

“Gosto de estar vivo.” (E.M.C., p. 41)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de escrita compreendida como processo e como interação se coaduna com os aspectos interacionistas da própria linguagem. No projeto de letramento analisado, a partir dessa base teórica, as situações vivenciadas pelos estudantes durante a Pandemia de Covid-19 constituíram-se como temática para uma autêntica produção de sentido, mediante realização de ação de linguagem para uma prática social: a publicação do livro de memórias. Dessa forma, demandar uma prática real de interação é essencial para que as atividades escolares se vinculem à perspectiva dialógica da linguagem e à abordagem interacionista do processo de ensino da escrita.

Com a análise dos subtemas recorrentes nesses relatos — o afastamento escolar, as mortes, as medidas de proteção, os sentimentos negativos, as questões socioeconômicas e a esperança na vida —, houve a comprovação de que tais abordagens vinculadas às práticas pedagógicas com produções escritas colaboram para fundamentar a elabora-

ção de produções textuais singulares, aproximando-as de práticas sociais efetivas, divergentes de trabalhos baseados em concepções prescritivas da linguagem.

A ação de escrever possibilitou condições para que essas histórias pudessem ser registradas, compondo parte da história de uma dada sociedade, mostrando ainda que os textos escritos e publicados pelos estudantes carregam questões sociais e identitárias.

Ademais, no contexto em que a Pandemia de Covid-19 desafiou a educação e as práticas de ensino, o projeto de letramento aqui abordado adquire importância ao desenvolver processos educacionais por meio de conhecimentos e experiências contextualizadas. Ao envolver os estudantes em atividades de leitura e escrita significativas, este projeto intensificou os vínculos entre eles e o letramento escolar, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem, ao abordar diretamente à realidade e à identidade dos discentes, contribuindo para um maior engajamento e aprimoramento das ações de leitura e de escrita, marcando de forma muito específica, nas memórias literárias produzidas, as condições de produção deste momento histórico.

Por fim, essas memórias literárias constituem-se como registro das experiências educacionais e escolares durante a Pandemia de Covid-19, contribuindo para a reflexão sobre o que aprendemos diante desse fato social e constituindo-se também como parte da história e da memória da educação pública do país durante esse período tão desafiador.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Revista dos Tribunais, 1990.

- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, 375-400, jul./dez. 2010.
- PIETRI, Emerson de. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.37, p.133-160, set./dez.2010.
- RODRIGUES, N. **Memórias**: a menina sem estrelas. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, A. P. (org). **Por trás das nossas faces**: eternas memórias. Londrina: Midiograf, 2021.
- SIMSON, O. R. M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai. 2003.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 465-488, aug. 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. São Paulo, 2008.

# A Pedagogia dos Multiletramentos nas veredas da formação inicial em Letras

Andressa Aparecida Lopes  
Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

## PRESSUPOSTOS INICIAIS <sup>1</sup>

As mudanças socioeducacionais têm mobilizado, desde a criação das Leis de Diretrizes e Bases – LDB – (Brasil, 1961), transformações recorrentes no percurso pedagógico. Isso implica revisões e propostas que vão desde a formação inicial até a organização didática do professor da Educação Básica. Por isso, olhar para a sua formação inicial tem sido cada vez mais necessário, especialmente no que diz respeito às formas de condução dos acadêmicos a reflexões teórico-metodológicas basilares sobre o ensino.

Nos últimos anos do século XX, reflexões e mudanças nesse âmbito têm sido cada vez mais comuns. Em nossa área, os Estudos da Linguagem, a chegada de novas teorias, novas concepções de linguagem, as discussões sobre o uso de tecnologias na educação e os documentos oficiais de ensino têm mobilizado construções teórico-práticas cons-

---

<sup>1</sup> <http://repositorio.uel.br/handle/123456789/174>

tantemente. Além disso, documentos norteadores como os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a Resolução CNE/CP n.º 02 (Brasil, 2015), a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) têm colocado em tela mudanças significativas no que diz respeito à preparação do futuro professor da Educação Básica.

É nesse contexto que o desenvolvimento de estudos teórico-práticos sobre a condução dos chamados *multiletramentos* no contexto escolar têm sido necessários nos estudos da linguagem, mais especificamente, na Linguística Aplicada. Como forma de legitimar tais práticas, prevê-se que, se o professor ainda em formação inicial receber uma base sólida em práticas específicas – neste caso, práticas de multiletramentos (embora isso se aplique a todas as abordagens metodológicas no ensino de língua materna) –, seu ingresso no mercado de trabalho, principalmente na Educação Básica, será alicerçado por conhecimentos basilares de extrema relevância. Por isso, acreditamos ser importante discutir sobre a imprescindibilidade de uma pedagogia calcada nos multiletramentos no contexto da formação em Letras.

Embora saibamos que é na prática em sala de aula que se acaba por dominar cada particularidade do saber-fazer docente, não prescindimos de uma apropriação teórico-prática nesse âmbito, para que futuros professores de língua sintam-se, ao menos, encorajados e preparados para efetivamente promover práticas de multiletramentos junto a seus alunos.

Assim, na tentativa de estabelecer um termômetro de como estão as relações dialógicas necessárias entre universidade, escola e práticas sociais, nosso objetivo geral, em nossa pesquisa, é refletir se e como a chamada *Pedagogia dos Multiletramentos* é abordada na formação inicial em Letras, no atual momento sócio-histórico, investigando como isso se reflete na fala de professores formadores e nas orientações do Estágio Supervisionado obrigatório que preparam o futuro professor para atuar na Educação Básica.

Quanto aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: a) observar como a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa na formação inicial

em Letras; b) analisar se os conceitos relativos à Pedagogia dos Multiletramentos contemplam a multiplicidade cultural e multimodal teoricamente proposta em sua gênese; e c) identificar como as representações acerca da Pedagogia dos Multiletramentos interferem nas orientações sobre o tema no Estágio Supervisionado.

A seguir, apresentamos a base teórica da pesquisa, o percurso metodológico e os resultados obtidos.

## 1 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Os diversos fluxos de informação gerados pela globalização do mundo contemporâneo nos levam a transitar por espaços e situações nos quais diferentes identidades e realidades se manifestam. Estamos constantemente circulando entre os vários campos de atividades que organizam as ações humanas em sociedade, por meio de discursos e práticas, demandando formas específicas e diversificadas de interação. Devido ao avanço tecnológico e à diversidade cultural e de linguagem, as formas com as quais as comunidades sociais participam e enxergam o mundo têm sofrido mudanças.

Foi diante dessa nova configuração social que a chamada *Pedagogia dos Multiletramentos* surgiu na década de 1990, mais precisamente em 1994, quando um grupo de pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística, reunidos em Nova Londres (Connecticut, EUA), elaborou uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo e a publicou, no ano de 1996, na *Harvard Educational Review* (The New London Group, 1996), na forma de um manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*.<sup>2</sup>

Os autores argumentavam que essa multiplicidade cultural e linguística afeta três principais domínios da nossa vida, o profissional, o público e o privado, e que, portanto, a escola estava convocada a acompanhar esse ritmo acelerado no qual os estudantes estão inseridos.

---

<sup>2</sup> No original: *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. O Grupo de Nova Londres (GNL) era formado por: Courteney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

Seus questionamentos ressaltavam a importância de dar voz à multiplicidade cultural e linguística que passava a integrar a escola, de modo a desenvolver uma educação mais democrática e inclusiva, alinhada com as demandas dos novos tempos. A percepção de novos modos de ler e produzir textos, exigindo dos falantes capacidades como identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, os multiletramentos, apontava a necessidade de serem traçados novos caminhos pedagógicos. Primeiramente, porque os recentes suportes textuais, ocasionados pela expansão das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –, já começavam a gerar novos gêneros discursivos e a mobilizar múltiplos modos de linguagem para a constituição dos sentidos; em segundo lugar, porque as culturas vivenciadas pelo novo público escolar já se constituíam de elementos híbridos, trazendo múltiplas abordagens étnicas, sociais, econômicas, culturais e linguísticas, não cabendo mais um ensino homogêneo e uma formação cidadã não inclusiva.

Embora estejamos distantes há mais de três décadas dessa proposta, tais argumentos se mantêm extremamente fortes e vivos na conjuntura global atual, razão pela qual nos mobilizamos a dar lugar a esta investigação.

Revisitando a fala do Grupo de Nova Londres (GNL) em Rojo (2012, p. 12), comparece, novamente, a necessidade de a escola se apropriar dos novos letramentos emergentes na sociedade atual, não somente por causa das tecnologias digitais, mas, como diz a pesquisadora, por “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas, já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade”.

É por esta razão que os estudos dos multiletramentos e seu desenvolvimento em pedagogias voltadas ao ensino de língua materna têm se tornado cada vez mais necessários, no contexto em que vivemos, dada a urgência em avançarmos com um ensino consolidado em práticas significativas, social e historicamente situadas. Preconiza-se que é dessa forma que o aluno deixa de ocupar uma posição meramente passiva na construção do conhecimento, para se tornar protagonista

na elaboração de novos significados (futuros sociais), modificando sua relação não apenas com o saber, mas também com o professor, que, por sua vez, deixa de ser mero depositário para adquirir um papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos parte, pois, da consolidação, em âmbito escolar, da presença de múltiplas linguagens e culturas na nossa sociedade letrada. Para melhor elucidar quais são essas multiplicidades que configuram as novas formas de comunicação do século XXI, retomamos a definição de *multiletramento* articulada pelo GNL e recontextualizada por Rojo (2013):

O conceito de multiletramento, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca, justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (Rojo, 2013, p. 14)

Ao enfatizar o uso do prefixo “multi” pelo GNL, para apontar que há duas questões a serem consideradas, Rojo (2012) evidencia que os multiletramentos envolvem aspectos inerentes tanto à multimodalidade quanto à pluralidade cultural.

Entende-se por *multimodalidade* o “uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181). Em outros termos:

Multimodalidade pode ser compreendida como a copresença de vários modos de linguagem que interagem na construção dos significados da comunicação social, ou seja, a comunicação humana é essencialmente multimodal, porque os modos semióticos não funcionam apartados, mas em uma interação em que todos têm o papel de realizar os significados que fazem parte de seu potencial semiótico. (Heimas, 2010, p. 01)

Nesse modo de comunicação, a organização de signos em linguagens que venham a significar pode se construir, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, em vários modos de significação. Se, em 1996, o GNL faz referência aos modos linguístico, sonoro, visual, gestual e

espacial, considerando-os em relação aos *designs*, em 2009, Cope e Kalantzis vão listar, em termos de representações, o escrito, o oral, o visual, o sonoro, o tátil, o gestual, o emocional e o espacial, tangenciando a sinestesia ao inseri-la no âmbito das multimodalidades (Cope; Kalantzis, 2009). Em 2012, por sua vez, esses autores consideram (sem menção ao emocional) a mesma relação em termos de significados (*meanings*), sendo a sinestesia diretamente inserida no âmbito das multimodalidades (Kalantzis; Cope, 2012).

Como apontam Barton e Lee (2015), os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, associando sempre as diversas linguagens existentes para uma produção de sentidos que integre mídias e suportes variados, digitais ou não. Isso implica diretamente o fato de que a sociedade, de modo geral, modifica suas interações sociais bem como suas formas orgânicas de pensar e fazer no mundo. Novas mídias, novas linguagens, novas culturas, tudo isso está indissolivelmente ligado a novos propósitos de construção e uso do conhecimento, o que atravessa diretamente o processo educativo. Os campos de atividade humana, numa nova e múltipla perspectiva, começam a exigir um criterioso olhar sobre a preparação para a cidadania, que começa na vivência escolar. Por essa razão, uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e produção de textos precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, às habilidades tradicionais, as comunicações multimodais.

No que diz respeito à pluralidade cultural mencionada por Cope e Kalantzis (2008), devemos considerar os aspectos relativos às culturas global e local, uma vez que as práticas multimodais recorrentes dos multiletramentos tanto incorporam os aspectos de troca com culturas globais, distintas e distantes, quanto consideram a cultura local na qual o contexto educacional está imerso. Desse modo, não se trata de desenvolver uma ação pedagógica baseada em apresentar novas ou conhecidas culturas, mas fazer com que a construção de significados e de reflexões ocorra quando os sujeitos-discentes estão inseridos nessas práticas multimodais. Para isso, novas implicações didáticas e novas estratégias de ensino-aprendizagem devem ocorrer.

São inúmeros os aspectos que regem a orquestra da cultura e, no contexto brasileiro, compreender essa configuração é essencial para

desenvolver um trabalho que faça sentido na escola, pela via dos multiletramentos. Entender que a cultura é atravessada por intercâmbios é um primeiro passo, importante para compreender que os multiletramentos vão além da mediação tecnológica nas práticas comunicativas; trata-se de uma compreensão macro sobre o modo como as linguagens e as culturas representadas por elas estão presentes em nosso cotidiano e como isso altera a produção de sentidos, a manifestação social e as nossas relações políticas e sociais. Há, também, uma movimentação das fronteiras entre o erudito e o popular que têm começado a se dissipar, abrindo a possibilidade de cruzamentos. Da mesma forma com que a sociedade grafocêntrica se transforma na multimodalidade de linguagens, as culturas híbridas vêm criando veredas, ainda que tímidas, para um olhar focado na prática local e situada.

Ao se pensar, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa, esse processo se torna ainda mais evidente; afinal, os textos que circulam socialmente e que se tornam, também, objetos de ensino são materializações dessas condições de produção que equalizam os intercâmbios sociais.

Em qualquer dos dois sentidos da expressão “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas de suas características importantes, que, segundo Rojo (2012), podem ser descritas da seguinte forma: a) eles são interativos, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços.

Nesse sentido, ao pensarmos nas mudanças decorrentes de uma sociedade que se organiza por meio de textos cada vez mais multimodais e de culturas híbridas e plurais, não podemos deixar de consolidar, em todas as etapas que levam ao processo de ensino-aprendizagem de linguagens, reflexões teórico-práticas a respeito da relação estabelecida entre os multiletramentos e a escola.

O caminho para que isso ocorra é uma formação de qualidade e reflexiva, que garanta que o futuro professor consiga atuar de modo eficiente e competente em sala de aula.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como já mencionado, o presente estudo se caracteriza como qualitativo, de cunho descritivo-interpretativo e documental. Trata-se de um mapeamento de sete universidades públicas paranaenses relativamente à forma como refletem a Pedagogia dos Multiletramentos em suas ações. A escolha pelo mapeamento se deu por dois motivos: i) a acessibilidade a professores desse conjunto de instituições; ii) ao bom desempenho dessas IES nas avaliações do MEC e em *rankings* nacionais de melhores universidades, evidenciando a qualidade de seus cursos.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, eles totalizam sete docentes, sendo um representante de cada instituição coparticipante. Como forma de manter sigilo sobre a identidade dos participantes, criamos códigos e codinomes para cada um deles. O código representa o número da instituição, em ordem aleatória, e os codinomes homenageiam grandes escritores da literatura brasileira.

A escolha por tais profissionais se deu a partir dos seguintes critérios: i) que os professores fossem da Linguística Aplicada; ii) que eles tivessem experiência com Estágio Supervisionado; iii) que estivessem na instituição desde a implementação da última matriz curricular do curso. Tais escolhas partem do princípio de que tais sujeitos poderiam fornecer mais informações sobre o percurso das diretrizes nacionais da educação superior, bem como de todas as sugestões, mudanças e adaptações realizadas quanto ao estágio e às disciplinas do curso – principalmente, a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação, do ano de 2015, com a inserção de horas práticas a mais nos cursos de Licenciatura (Brasil, 2015).

Quanto aos instrumentos de pesquisa, utilizamos duas fontes de dados: documentos institucionais e entrevistas com docentes. Acreditamos que os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Manuais de Estágio nos permitem observar o discurso e o currículo das instituições, de modo a entender como nelas ecoa a Pedagogia dos Multiletramentos, contribuindo para confirmar aquilo que é apresentado na fala dos docentes entrevistados.

Assim, a escolha de categorias de análise foi construída com base em três perguntas de pesquisa: i) A formação inicial em Letras está construindo uma reflexão teórico-prática sobre Pedagogias de Multiletramentos? ii) O conceito de multiletramentos e o entendimento da Pedagogia dos Multiletramentos estão sendo considerados nas representações dos professores e nos documentos dos cursos de Letras? Iii) Se a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa no curso de Letras, isso é apropriado pelos alunos e se reflete na sua atuação nas práticas pedagógicas do estágio? Assim, com base nesses três questionamentos que deram origem aos objetivos específicos desta investigação, explicitamos três categorias para a análise dos dados:

Quadro 1: Categorias de análise

Origem	Categoria
Pergunta de pesquisa 1	Ecos das Pedagogias de Multiletramentos nos cursos de Letras
Pergunta de pesquisa 2	Concepções docentes do conceito de multiletramentos
Pergunta de pesquisa 3	Materializações dos multiletramentos na representação docente e nas orientações do Estágio Supervisionado de Letras

Fonte: elaborado pelas autoras.

A primeira categoria, mais abrangente, se associa à primeira pergunta de pesquisa: trata-se da busca por práticas, ações e orientações que possam ser observadas nos documentos oficiais e na entrevista com os docentes.

A segunda categoria, de origem um pouco mais teórica e com um recorte bem específico, pretende responder à segunda pergunta de pesquisa. Essa questão merece um destaque, porque considera alguns fatores importantes, como: o conhecimento teórico-prático do que são multiletramentos e a execução de sua pedagogia; se as multiplicidades de linguagens e culturas estão sendo consideradas; e como isso tem chegado à universidade.

A terceira categoria possui seu recorte vinculado à terceira pergunta de pesquisa, ao trazer as particularidades atribuídas ao Estágio

Supervisionado. O olhar sobre a etapa do estágio é justificado pela possibilidade de refletirmos acerca de um momento especial de atuação dos professores em formação inicial.

Tais categorias foram pensadas para permitir uma observação em níveis macro e micro, partindo de considerações que perpassam desde teorias da linguagem e achados da Linguística Aplicada até os documentos oficiais que regem a Educação Básica e o Ensino Superior, na tentativa de propor uma reflexão sobre Pedagogias de Multiletramentos que ultrapassem os recursos tecnológicos digitais em contexto formativo.

### 3 A ANÁLISE DOS DADOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Esta fase do estudo foi dividida em três etapas de observação:

1) Ecos das Pedagogias de Multiletramentos nos cursos de Letras, ou seja, como, de modo geral, a proposta do GNL (1996) é mencionada nos documentos ou nas entrevistas; disciplinas específicas de multiletramentos; disciplinas amplas que inserem conceitos atrelados na ementa. O objetivo dessa primeira etapa foi apresentar como há indícios da Pedagogia dos Multiletramentos tanto nos documentos institucionais (PPC, matriz curricular) quanto na fala dos entrevistados.

2) Concepções docentes do conceito de *multiletramentos*: domínio conceitual do que são multiletramentos; a associação dos multiletramentos à questão tecnológica; gêneros multimodais; referência à pluralidade cultural. Nessa segunda parte, o objetivo foi verificar de que modo tais conceitos estão sendo assimilados e considerados. Ainda que os documentos também permitissem essa constatação, o foco, neste caso, é a fala dos professores e sua representação.

3) Materializações dos multiletramentos na representação docente e nas orientações do Estágio Supervisionado de Letras: orientações gerais: manuais, professores, documentos; multiletramentos nas práticas dos alunos durante o estágio; diálogo entre universidade e escola; iniciativa aos alunos para praticar pedagogias de multiletramentos; preocupação com o caráter dialógico-interacionista da linguagem na prática docente. Por fim, esta etapa apresentou a busca por evidên-

cias de se os multiletramentos estão ou não inseridos na prática pedagógica do estágio, dialogando com o que propõem os documentos e a fala/representação dos entrevistados.

### 3.1 ECOS DE PEDAGOGIAS DE MULTILETRAMENTOS NOS CURSOS DE LETRAS

Constituída como um dos principais objetivos do mapeamento, a observação de se/como ecoam as Pedagogias de Multiletramentos na formação inicial em Letras das sete universidades paranaenses investigadas se inicia com o traçado do panorama geral de cada curso de Letras, contemplando os documentos institucionais (Projetos Pedagógicos dos Cursos e Manuais de Estágio) e a entrevista realizada com cada docente sujeito-participante.

De modo geral, observamos, por meio da leitura dos documentos e da análise das entrevistas, que as universidades paranaenses têm inserido, de alguma forma, a Pedagogia dos Multiletramentos em seus contextos formativos, mas isso tem ocorrido de modo fragmentado ou apenas conceitual, em disciplinas dispersas dos cursos.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), percebemos que a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa em dois espaços: nas ementas das disciplinas e nas descrições dos projetos de pesquisa, mencionados, inclusive, pelos docentes durante suas falas, ou observados no PPC. Nas falas dos docentes entrevistados, isso não é diferente: ainda que todos tenham mencionado a importância dos multiletramentos, poucos trouxeram como central a reflexão acerca da Pedagogia dos Multiletramentos em si mesma, o que se reflete pelo fato de que, ao integrar a BNCC (Brasil, 2018), a proposta do GNL (1996) começa a ganhar notoriedade nacional na educação linguística, mas, na prática, essa é uma abordagem ainda considerada secundária, principalmente quando o termo *multiletramentos* está arraigado no uso de ferramentas digitais, e não no entendimento de que as práticas sociais são (multi)culturais além de multimodais em sua essência.

Apesar de as concepções tecidas pelo GNL (1996) estarem em consonância com a realidade sociocultural vivenciada em nosso país na atualidade, a discussão acerca da Pedagogia dos Multiletramentos

ainda não parece não ser prioridade na agência dos cursos de Letras paranaenses pesquisados. De modo geral, eles apontam apenas para discussões ou alusões referentes à Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo nos parece, tais discussões são alicerçadas em dois movimentos sociais e, conseqüentemente, pedagógicos: o avanço das tecnologias digitais e o surgimento ou transformação dos gêneros discursivos, que se tornam cada vez mais multimodais.

A questão que se coloca, pois, é a seguinte: se a Pedagogia dos Multiletramentos não possui uma disciplina própria ou nem aparece em disciplinas dos cursos de Letras investigados, é porque ela ainda não é vista como uma necessidade premente para a formação do futuro professor.

Um segundo ponto que destacamos na fala dos sujeitos-participantes é o fato de que, possivelmente, a discussão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos em sua instituição não tenha se firmado, porque o curso não possui docente interessado na temática, conforme exemplifica este depoimento: “ninguém no curso que se dedique especificamente ou que tenha feito pesquisas muito específicas nesta área” (Cecília - IES 5)<sup>3</sup>. Isso evidencia o papel da formação inicial e continuada na construção da identidade docente. Não há como desconsiderar que o caminho formativo do professor, neste caso, do docente que atua em um curso de Letras, é perpassado por escolhas influenciadas por outras veredas que se cruzam em sua atuação profissional.

A construção dessa identidade docente é fruto do que se pode estudar, conhecer e pesquisar, seja na graduação, seja na pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, além, evidentemente, do que se pode aprender com a prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se clara a presença de disciplinas no curso de Letras que contemplam teorias que estão sendo ensinadas há décadas, ao passo que teorias consideradas “novas” são (ou nem são) timidamente contempladas por disciplinas que tecam relações com conceitos diferentes do tradicional, como é o caso de disciplinas da área de Linguística Aplicada, sempre em imprescindível diálogo com a academia.

---

<sup>3</sup> Os parênteses identificam o dado por meio do pseudônimo do sujeito e do número da Instituição.

O fato a se considerar é que, num grupo de professores que precisaram decidir quais são as teorias, disciplinas, conceitos e práticas docentes que serão mobilizados em um curso de Letras, perpassa uma subjetividade implícita que, necessariamente, está associada ao saber-fazer de cada professor, que naturalmente deseja que teorias por ele estudadas há anos ainda façam parte do currículo de Letras, alicerçado em uma ideia arraigada de que as teorias “tradicionais” não podem faltar no currículo.

### 3.2 CONCEPÇÕES DOCENTES DO CONCEITO DE *MULTILETRAMENTOS*

Quanto à análise dos dados referentes às concepções docentes, algumas constatações podem ser validadas:

a) o conceito de *multiletramentos* apresentado pelos professores entrevistados parece se restringir ao que pode ser captado da leitura da BNCC (Brasil, 2018);

b) grande parte dos estudos e abordagens teórico-práticas desses professores consideram os multiletramentos somente do ponto de vista da multimodalidade e da tecnologia, ficando o aspecto da multiculturalidade, tão crucial na proposta do GNL (1996), praticamente esquecido;

c) pouco se sabe ou se aborda, nos cursos de Letras, sobre pluralidade cultural, culturas locais, diversidade cultural no ensino de linguagens, quando questionamos os professores ou analisamos os documentos institucionais;

d) ainda parece haver desconhecimento acerca do que venha a ser a Pedagogia dos Multiletramentos pela maioria dos professores formadores entrevistados.

O que o levantamento dos dados do presente estudo mostrou é que, apesar de todos os sujeitos-participantes considerarem de extrema relevância a questão da cultura plural e local, somente um mencionou a multiplicidade cultural em sua entrevista. Os demais associaram os multiletramentos somente à questão multimodal e tecnológica.

Essa presença latente da tecnologia em todos os PPC investigados, está efetivamente alicerçada nos documentos norteadores do ensino,

mas, mais do que isso, na percepção que se tem, em geral, de pesquisas e discussões acadêmicas sobre o tema desde o início do século. Alicerçados nas Diretrizes Nacionais (Brasil, 2015), tais projetos pedagógicos redesenham o perfil dos seus futuros professores, considerando as tecnologias digitais como basilares para a profissão, como se percebe neste excerto: “*capacidade de atuar como professor, pesquisador e consultor, num processo contínuo de construção do conhecimento e utilização de novas tecnologias*” (DOC - IES 3, grifos nossos).<sup>4</sup>

Ainda que, nos documentos das IES investigadas, a BNCC (Brasil, 2018) e a BNC-Formação (Brasil, 2019) ainda não tenham sido consideradas, por ser sua publicação recente relativamente ao período de coleta dos dados da pesquisa (2022), a concepção dos multiletramentos para os sujeitos-participantes mostra-se alinhada a esses documentos. Em várias entrevistas, ocorreu a referência à BNCC e aos termos nela empregados.

Desse modo, a possibilidade de serem ressignificados os contextos nos quais a atuação docente nas Letras paranaenses se insere, por meio de uma abordagem mais próxima do que foi proposto pelo GNL (1996) a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos, que possa reverberá-la, só será efetivada quando, antes de tudo, o conceito for compreendido e, em seguida, adaptado a cada realidade.

Com a teoria dos multiletramentos elencada em sua formação inicial em Letras, o futuro professor poderá vivenciar, ao longo do curso, em termos teóricos e práticos, o papel de *designer* de significados – que, como propõe o GNL (2021), é a possibilidade de criar novos futuros e novas práticas que materializem as culturas e as linguagens que fazem parte de nossa realidade social. Assim, também é associada a própria vivência do (re)*design*, favorecendo que os alunos da Educação Básica também construam suas novas possibilidades de experimentalizar a linguagem em sua prática, transformando-a por meio de inúmeras possibilidades colaborativas, criativas e autônomas, consolidando o cerne da Pedagogia dos Multiletramentos.

---

<sup>4</sup> Os parênteses indicam que o dado é referente ao PPC da instituição identificada numericamente.

### 3.3 MATERIALIZAÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS NA REPRESENTAÇÃO DOCENTE E NAS ORIENTAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LETRAS

Observamos, de modo geral, que, dentre os sete sujeitos-participantes, cinco disseram que há um direcionamento para práticas de multiletramentos no Estágio Supervisionado, enquanto dois afirmaram que isso não ocorre. Contudo, constatamos que não há menção à Pedagogia dos Multiletramentos nos documentos orientadores do estágio. Então, percebe-se que, se essa pedagogia está sendo inserida em contexto de estágio, a despeito da documentação, essa escolha é apenas do professor-orientador, não uma orientação prescrita oficialmente.

Ao serem questionados, os sujeitos-participantes confirmam que o incentivo para a construção de trabalhos que contemplem os multiletramentos, normalmente, se dá em função de orientações ou sugestões por parte do docente responsável pelos estagiários, ou seja, a Pedagogia dos Multiletramentos só existirá no contexto de estudos do estagiário se este demonstrar interesse em trabalhar com essa perspectiva teórica ou se o professor da disciplina de Estágio Supervisionado propuser essa pedagogia. Segundo nos parece, isso condiciona uma instabilidade teórico-metodológica nos cursos investigados, visto que, em geral, são inúmeros os professores que cuidam de estagiários, sendo que cada um possui direcionamentos distintos para a elaboração seja de materiais, observação ou regência em sala de aula, além, é claro, dos demais fatores que dificultam ou influenciam o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos na prática docente.

Em relação às orientações gerais da prática de estágio, temos, como documento norteador, o Manual de Estágio. Trata-se de um documento obrigatório e regulamentador, cujo objetivo é garantir que os graduandos estejam equiparados de acordo com as legislações da IES, para poderem realizar sua experiência de estágio de forma válida e segura. Nesses documentos, encontram-se desde as normas da instituição para a escolha do local de realização, carga horária obrigatória e regras gerais, até os documentos e prazos de entrega, para que o graduando possa realizar seu estágio a contento.

Ainda que possuam especificidades, ambos os documentos investigados focalizam apenas aspectos documentais e regulamentadores do estágio. Não há reflexão teórico-prática, nem sugestões ou critérios que sinalizem como os discentes devem proceder em relação à sua atuação em sala de aula, nas escolas da rede de ensino. Esses documentos são de caráter burocrático e sistemático, não pedagógico.

Algumas constatações advindas das falas dos entrevistados, são importantes para nossa reflexão:

- a) Ainda há resistência da escola e dos professores da rede de ensino em receber estagiários em sua sala;
- b) As intervenções dos professores-regentes ocorrem, na grande maioria das vezes, para apontar os conteúdos de acordo com o planejamento escolar;
- c) Se não há infraestrutura escolar, não há como executar ações didático-pedagógicas.

A escola, tantas vezes bombardeada pela sociedade e pela área acadêmica, não se sente respaldada, em muitos casos, para mostrar seu trabalho, especialmente quando este não é analisado tendo-se em vista suas condições de produção. Isso faz com que o distanciamento escola-universidade se torne ainda maior, gerando resistência da instituição escolar ao estágio. Tentando minimizar esse distanciamento e possibilitar uma preparação maior dos alunos ao seu campo de trabalho – a escola –, alguns programas foram implementados nos cursos de licenciatura, como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (pelo MEC) e o Programa de Residência Pedagógica (pela CAPES).

Uma das dificuldades que os alunos encontram durante a observação, o planejamento e a execução de seus estágios é a realidade escolar. Grande parte dos estágios obrigatórios é cumprida em escolas públicas, o que não permite a garantia de que estarão fisicamente estruturadas para a realização de atividades que exigirão, por exemplo, a utilização de tecnologias digitais. Reiteramos que Pedagogias de Multiletramentos não necessitam, obrigatoriamente, do uso de tecnologias digitais avançadas, mas recursos audiovisuais para apresentações, vídeos, textos ou materiais – além do livro didático – podem ser minimamente indispensáveis e nem toda escola os possui.

O que os dados mostram, por meio da fala dos entrevistados, é que existem duas condições, hoje, na consideração de se trabalhar ou não com multiletramentos em contexto de estágio: a) os alunos não trabalham com multiletramentos, por haver resistência ou dificuldade, seja por parte deles ou dos docentes; e b) os alunos trabalham com multiletramentos, mas não considerando a Pedagogia dos Multiletramentos.

Ou seja, o conceito de *multiletramentos* parece estar sendo veiculado de forma inadequada nas instituições paranaenses investigadas, ou compreendido inadequadamente, porque as maneiras de se alcançar esse conhecimento e essa pedagogia estão indissolivelmente ligadas ao que a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza de modo fragmentado e em uma proposta instrumentalizadora de ensino.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para uma pesquisa que tem como recorte um número expressivo de universidades públicas foi um grande desafio. Trata-se de um recorte para construir um mapeamento na busca por índices da existência de preocupação com a inserção de Pedagogias de Multiletramentos na formação inicial em Letras, uma vez que elas se tornaram basilares em nosso contexto social, que é multimodal, tecnológico e multicultural.

Em síntese, observamos, por meio desta pesquisa, que, tendo em vista os cursos de Letras investigados, a Pedagogia dos Multiletramentos ainda não se mostra prioridade nas universidades paranaenses, e isso parece se dar pelo fato de a academia tender a não priorizar uma única área do conhecimento. Além disso, trata-se de uma pedagogia relativamente nova, cuja abordagem talvez se amplie, com o tempo – como todo diálogo academia-escola – visto que só recentemente, em 2021, a obra “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”, elaborada pelo Grupo de Nova Londres, foi traduzida em prol da sua acessibilidade (GNL, 2021).

Outro fator que mobiliza ou não a presença de uma Pedagogia dos Multiletramentos nas IES paranaenses investigadas é a formação dos

docentes que integram os cursos de Letras. A apropriação dessa pedagogia por eles é reflexo da importância dada a ela nos projetos pedagógicos de seus cursos, em suas matrizes curriculares; além, é claro, da formação continuada, que também impacta a atuação docente e os saberes que perpassam suas ações e reflexões em sua prática profissional.

Também visualizamos, como apontado, que, no que diz respeito ao conceito de *multiletramentos*, a questão cultural quase não é mencionada nas entrevistas dos sujeitos-participantes, que mobilizam esse assunto somente quando questionados a respeito. Esse fator gera um impacto na elaboração das propostas pedagógicas dos cursos em que atuam, bem como na prática de sala de aula desses docentes, uma vez que, ao relacionar os multiletramentos somente às tecnologias digitais, a Pedagogia dos Multiletramentos não será efetivamente desenvolvida, tal como projetada em sua gênese pelo GNL.

Desse modo, entendemos que o primeiro passo para efetivar Pedagogias de Multiletramentos nas universidades públicas e privadas, seja no estado paranaense, seja, em contexto brasileiro mais amplo, ou nos espaços de discussão teórico-prática da área dos estudos da linguagem, é a leitura e a construção adequada do que são os multiletramentos e o que implica sua pedagogia, pois necessariamente envolve um novo ethos: novas formas de agir tanto do professor quando do aluno, por meio, principalmente, de processos de conhecimento que mobilizem gêneros multimodais (ou não) que integrem culturas locais, globais ou híbridas.

Assim sendo, somente uma efetiva Pedagogia de Multiletramentos na formação inicial em Letras permitirá que, em um futuro breve, a Educação Básica, especialmente a que se pratica na escola pública, carente de cuidados de toda ordem, possibilite aos seus alunos uma formação, de fato, crítica, multimodal e culturalmente plural; enfim, uma formação multiletrada.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1979. Copirraite 1929.
- BARTON, D. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei n.º 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. *In*: HORNBERGER, N. H. (org.). **Encyclopedia of language and education**. v. 1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- HEMAIS, B. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. **Janela de Ideias**. Rio de Janeiro, 2010.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

# Adentrando ao universo das gírias mexicanas presentes na coleção *Quiúbole con...* na companhia de um glossário na direção espanhol-português

Ana Carolina Moreira Salatini  
Otávio Goes de Andrade

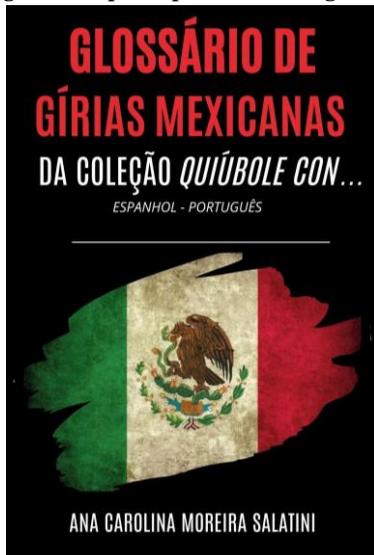
## INTRODUÇÃO <sup>1</sup>

O produto lexicográfico que apresentamos neste escrito é oriundo de uma pesquisa doutoral que possui um alto impacto social, na medida em que oferece a possibilidade de entendimento de estruturas linguísticas, muitas delas ainda não contempladas em dicionários gerais de língua, quais sejam, as gírias mexicanas, parte do léxico hispânico que até o presente momento não contava com um glossário com as características que apresentamos nas laudas a seguir.

---

<sup>1</sup> A gênese deste capítulo se deu a partir dos resultados da tese doutoral intitulada “Proposta lexicográfica de um glossário de gírias mexicanas na direção espanhol-português” (Salatini, 2024), defendida na Universidade Estadual de Londrina (UEL), junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), na Área de Concentração de “Linguagem e Significação”, com um projeto de doutoramento desenvolvido na Linha de Pesquisa de “Análise e Descrição Linguísticas” (Linha 1), trabalho este que pode ser consultado em: <http://repositorio.uel.br/handle/123456789/174>.

Figura 1: Capa do produto lexicográfico.



Fonte: Salatini (2024, p. 97).

## APRESENTAÇÃO AO CONSULENTE

O glossário que o consulente tem em mãos se destina aos brasileiros leitores das obras *Quiúbole con...manual de supervivência para hombres* e *Quiúbole con...un libro para adolescentes, chicas, niñas o como quieras llamarles*, de Yordi Rosado e Gabriela Vargas (2016ab), em particular, aqueles com pouco ou nenhum conhecimento da língua espanhola. Entretanto, frente a toda pesquisa realizada, este material também pode beneficiar professores que queiram ampliar o seu trabalho acrescentando o aspecto da gíria mexicana, bem tradutores que queiram enveredar pelos caminhos de textos originários do México e aprendizes que busquem expandir seus conhecimentos sobre a linguagem informal mexicana.

Foi elaborado com o intuito de facilitar a leitura e compreensão dos livros citados, bem como fornecer aos falantes do português brasileiro definições claras sobre algumas gírias mexicanas e possíveis equivalentes em sua língua materna, passíveis de serem encontradas nos

mais diferentes contextos: como em filmes, séries, novelas, livros, redes sociais etc., ou até mesmo em uma conversa com um usuário dessa variedade.

Convém deixar claro que, por se tratar de um glossário, as gírias contempladas apresentam exclusivamente as acepções retratadas nos textos de Rosado e Vargas, isto é, há a possibilidade de que elas possuam outros usos além dos descritos aqui.

## A GÍRIA

Embora tenha sua origem nos grupos marginais e seja comumente relacionada somente aos jovens, a gíria, ao longo do tempo, vem ganhando cada vez mais espaço na comunicação cotidiana, em variados contextos. Elas são um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, interjeições, etc.) utilizadas dentro de um determinado universo, seja ele geográfico, geracional ou social, por exemplo, que, a partir de significados específicos desenvolvidos e compartilhados pelos próprios participantes, caracterizam o grupo a que pertencem.

Nas palavras dos estudiosos da área, como Bagno (2007) e Preti (2006), as gírias podem ser classificadas como gíria de grupo e gíria comum. A primeira faz referência ao vocabulário utilizado apenas dentro de grupos específicos, como jovens, jogadores de futebol, internautas e paulistanos. A segunda, a comum, é aquela que, ao ultrapassar as barreiras dos grupos que a criaram, passa a formar parte da linguagem de toda a sociedade. Como este glossário foi elaborado a partir de livros direcionados a jovens e adolescentes, as gírias retratadas podem ser consideradas típicas deste círculo social e etário, porém, cabe dizer que, algumas já se transportaram a outros ambientes, popularizando-se entre outros falantes do espanhol mexicano e, conseqüentemente, podem ser encontradas nos mais diversos contextos.

Outra característica da gíria é a informalidade. Por não ser considerada parte da língua culta, com regras pré-determinadas de uso, e, ainda, possuir um vocabulário mais criativo, jocoso e, em alguns casos, até mesmo vulgar, é melhor evitá-las em situações formais ou, a de-

pendar, com pessoas desconhecidas (claro que não estamos nos referindo aqui a uma festa entre pessoas da mesma idade, mas, sim, ao pedir uma informação, comprar um produto, entre outros).

Do mesmo modo, é fundamental pensar sobre a efemeridade do vocabulário gírio (Patriota, 2009; Preti, 1984; Rector, 1994). No interior do grupo, sempre que houver uma mudança entre os integrantes, como de geração, de nível social, etc., ou a expansão do seu uso para a sociedade em geral, deixando de ser signo daquele conjunto de pessoas, a tendência é que as gírias sejam renovadas. Em outras palavras, as gírias de grupo costumam ter uma vida mais curta. Por outro lado, quando elas alcançam a sociedade como um todo, a sua existência, provavelmente, será mais longa. Por isso, algumas das gírias presentes neste glossário em breve poderão tornar-se incomuns ou, quem sabe, serão incorporadas à língua culta. Porém, no momento, são frequentes e úteis para a manutenção de uma conversa descontraída e/ou coloquial no México.

## COMO USÁ-LO?

A fim de facilitar a consulta, organizamos o glossário em ordem alfabética crescente, com as gírias (entradas, na linguagem lexicográfica) em **negrito** e em sua forma canônica (verbos no infinitivo, substantivos e adjetivos no masculino singular, etc.). Algumas entradas estão acompanhadas de um asterisco (\*). Este símbolo identifica as gírias que não foram encontradas em dicionários monolíngues do espanhol, sejam eles gerais ou específicos da variedade mexicana. Nestes casos, redigimos as definições apoiadas em nosso entendimento (subjetivo) sobre o contexto.

Após as entradas, encontra-se a classificação gramatical, entre parênteses, cujas abreviaturas representam: adj.: adjetivo;

adv: advérbio;  
f.: feminino;  
inv: invariável;  
loc. adj.: locução adjetiva;  
loc. adv.: locução adverbial;  
loc. interj.: locução interjetiva;  
loc. v.: locução verbal;

m.: masculino;  
s.: substantivo;  
v.: verbo.

Em seguida, está a definição da gíria em língua portuguesa e um exemplo de uso (abonação) retirado do livro *Quiúbole con...* (2016ab) em itálico, e, em vermelho, apresentamos uma(s) gíria(s) equivalente(s) no português brasileiro. Por último, apresentamos uma sugestão de tradução em língua portuguesa da frase apresentada como exemplo extraído dos livros citados. Quando necessário, será também incluída uma nota, identificada pelo símbolo , com informações adicionais, tais como: grafias alternativas, origem e/ou derivação e situações específicas de uso.

Esperamos que esta obra seja capaz de sanar dúvidas de seus consulentes, e, assim, contribuir com os estudos e a expansão do espanhol mexicano. Boa consulta!

## GLOSSÁRIO DE GÍRIAS MEXICANAS ESPANHOL-PORTUGUÊS DA COLEÇÃO *QUIÚBOLE CON...*

### A

\***acabársela** (loc. v.): 1. sugestão, aviso ou ameaça de que algo terá consequências ruins. [...] *además, si él le llega a contar a su familia, no te la vas a acabar.* (Pode) Dar ruim. Além disso, se ele chegar a contar para a família dele, pode dar ruim para você.  Dependendo do contexto, esta locução também pode significar surpresa e/ou incredulidade diante de uma situação. Geralmente, vem acompanhada do advérbio de negação “no”.

**agandallar** (v.): 1. tirar vantagem, abusar, aproveitar-se de outra pessoa de forma covarde. *Encontramos a este guey esperando el camión y entre los tres lo agandallamos.* Trollar, passar a perna, pegar (brigar). Encontramos esse cara esperando o ônibus e entre os três o pegamos.

**agarrar la onda** (loc. v.): 1. compreender o que está sendo dito, entender. [...] *te vamos a explicar qué es lo que tus papás sienten en este asuntito de la adolescencia, para que les agarres la onda.* **Pegar a visão, sacar.** [...] vamos te explicar o que seus pais sentem sobre esse negócio de adolescência, para que você pegue a visão.

\***andrés** (s. m.): 1. sangramento pelo qual as mulheres passam todos os meses ao não haver a fecundação do útero; menstruação. *Si te empiezas a pelear con todo el mundo en tu casa, también puede ser un buen indicativo de que está llegando Andrés.* **(estar de) Chico.** Se você começar a brigar com todo mundo em casa, também pode ser um bom indicativo de que você está de chico.

**apantallar** (v.): 1. Impressionar alguém com alguma ação, gabar-se. *Lo hago para apantallar a mis amigos y poder contarles al día siguiente.* **Lacrar, dar show, achar-se, biscoitar.** Faço isso para lacrar com meus amigos e poder contar para eles no dia seguinte.

**arder** (v.): 1. sentir inveja, irritação ou ressentimento. *Si algún día lo ves o te platican que estuvo ligando con alguien más en un antro, te vas a súper arder pero no vas a poder reclamarle.* **Pegar ar, ficar p\* da vida, ficar bolado.** Se algum dia você o vir ou te contarem que ele estava paquerando outra pessoa em uma festa, você vai ficar super bolada, mas não vai poder reclamar com ele.

\***avión** (s./adj.): 1. pessoa que possui um corpo atrativo; mulher bonita. [...] *a veces conoces a un tipo que no es precisamente el más guapo y anda con una niña que es súper avión.* **Avião, gato(a).** Às vezes você conhece um cara que não é exatamente o mais bonito e ele está com uma garota que é um super avião.

## B

**bajar(le)** (v.): 1. apropriar-se, tomar para si, despojar algo ou alguém que outrem leva consigo; roubar. *Pero si (ella) no vuelve, iya te la bajaron!* **Talaricar, passar a perna.** Mas se (ela) não voltar, alguém já te

**passou a perna.** ✍ No livro, a maioria das citações fazem referência a uma situação amorosa, ou seja, quando alguém “rouba” o(a) namorado(a) de outra pessoa.

**batear** (v.): 1. rejeitar algo ou uma pessoa; dar uma resposta negativa à uma proposta. *Hay muchas razones por las que una niña te puede batear.* **Dar um fora, dar um toco.** Há muitas razões pelas quais uma garota pode te dar um fora.

**\*bestie** (s. inv.): 1. amigo(a) próximo(a); melhor amigo(a). [...] *por lo general hay cosas que sólo le confías a una bestie.* **Best, miga, BFF.** Derivada da língua inglesa, de “best friend”. [...] geralmente, há coisas que você só confia a uma best.

**borrego,-a** (s.): 1. pessoa fácil de manipular; que aceita o que outros dizem sem questionamentos. *Es como una forma de decirle al mundo quiénes son, de dónde vienen, a qué grupo pertenecen, o de plano qué tan borregos son.* **Gado, pau-mandado.** É como uma forma de dizer ao mundo quem são, de onde vêm, a que grupo pertencem ou simplesmente o quanto paus-mandados são.

**\*bro** (s. m.): 1. amigo íntimo. *El (chico) que menos te imaginabas ahora es tu súper brother.* **Brother, parceiro, parça.** O garoto que você menos esperava, agora é seu super parça. ✍ Derivada da língua inglesa, de “brother”.

**bronca** (s. f.): 1. questão de difícil resolução, problema, dificuldade, inconveniente. *Todos hemos pasado esta etapa, unos sin broncas, otros con pocas.* **B.O, treta, rolo, perrengue, bucha, pepino, abacaxi, lance, parada.** Todos nós passamos por essa fase, uns sem perrengues, outros com poucos.

**bronquear** (v.): 1. ficar irritado ou descontente com alguém. *O cuando te bronqueas con un amigo.* **Ficar bolado, ficar fulo, pegar ar, ficar p\* da vida, ficar de cara.** Ou quando você fica bolado com um amigo.

**brother** (s. m.): 1. amigo íntimo. *Y no nos referimos a que ahora les dices brother, carnal, bro, cuate.* **Brother, parceiro, parça.** E não estamos falando de que, agora, vocês os chame de brother, parceiro, bro, parça. ✍ Proveniente da língua inglesa.

**bubi** (s. f.): 1. órgão glandular dos mamíferos que segrega o leite; seio, peito, mama. *El caso es que las bubis se han convertido en un ícono de la sexualidad de la mujer.* **teta, faróis, airbag, comissão de frente.** A questão é que a comissão de frente se tornou um ícone da sexualidade feminina. ✍ Derivada da língua inglesa, de “boob”, “booby”. Alguns dos equivalentes apresentados no português podem ser considerados mais grosseiros, por isso, ao traduzir “chichi”, é preciso ter cuidado com o contexto.

## C

**carnal** (s. m.): 1. amigo íntimo, muito próximo. *Y no nos referimos a que ahora les dices brother, carnal, bro, cuate.* **Brother, parceiro, parça.** E não estamos falando de que, agora, vocês os chame de brother, parceiro, bro, parça.

**chafa** (adj. inv.): 1. que é ruim, de má qualidade e/ou de pouco valor. *[...] en la navidad te da regalos chafas o de plano no te da.* **Porcaria, meia boca.** [...] no natal ele(a) te dá presentes “meia boca” ou simplesmente nem dá.

**chambear** (v.): 1. qualquer atividade profissional física ou intelectual realizada pelo ser humano. *El mejor momento para trabajar, jalar, chambear, camellar.* **Trampar.** O melhor momento para trabalhar, ralar, trampar, dar duro.

**chamuco** (s. m.): 1. ser/espírito que representa, em algumas religiões, o mal, as trevas e coisas ruins; diabo. *Hacer ejercicio y echarle todas las ganas como correr, nadar, jugar soccer, americano o simplemente ponerte a hacer lagartijas, barras o lo que sea que te saque*

*el chamuco*. Coisa-ruim, inimigo, demo, tinhoso, cão, satan, capiroto. Fazer exercício e dar tudo de si, como correr, nadar, jogar futebol, futebol americano, ou simplesmente fazer flexões, barras, ou qualquer coisa que te tire o demo do corpo. ✍ Neste caso, a palavra ‘chamuco’ é usada em um sentido figurado, para dizer que a pessoa deve buscar algo que exija esforço físico, que a faça suar.

**chela** (s. f.): 1. bebida alcoólica feita a partir da cevada; cerveja. *Sabías que una cuba, chela, copa de vino, tequila o paloma, por sólo mencionar algunos chupes [...]. Breja; gelada, cerva, loira. Você sabia que uma cuba, cerva, taça de vinho, tequila ou tequila com refrigerante, só pra citar algumas biritas [...]*

**chichi** (s. f.): 1. órgão glandular dos mamíferos que segrega o leite; seio, peito, mama. *Los pechos se conocen de muchas maneras: bubis, seños, bubs, chichis [...]. teta, faróis, airbag, comissão de frente. Os peitos são conhecidos de muitas maneiras: comissão de frente, seios, faróis, tetas [...].* ✍ Também existe a grafia com -e ao final: “chiche”. Alguns dos equivalentes apresentados no português podem ser considerados mais grosseiros, por isso, ao traduzir “chichi”, é preciso ter cuidado com o contexto.

**chido,-a** (adj.): 1. o que é legal, bom, estupendo. *La adolescencia es una época muy chida y divertida. Da hora (daora); maneiro(a), top, massa. A adolescência é uma época muito maneira e divertida.* ✍ É utilizada no mesmo sentido que ‘padre’, porém é considerada mais vulgar. Geralmente, seu emprego em contextos mais formais é visto como grosseiro.

**chile** (s. inv.): 1. pessoa com mantemos uma relação de amizade; colegas, companheiros, amigos. *Con muchas ganas de estar ahí con mis chiles. Camarada, parça. Com muita vontade de estar lá com meus parças.*

**chillar** (v.): 1. derramar lágrimas, chorar. *Esto provoca que tengas una serie de cambios en tu cuerpo que pueden variar, desde dolor de*

*cabeza, depresión y mal humor, hasta irritación, ganas de chillar por todo [...].* **abrir o berreiro.** Isso pode causar uma série de mudanças no seu corpo que podem variar, desde dor de cabeça, depressão e mau humor, até irritação, vontade de abrir o berreiro.

**chillón,-a** (adj.): 1. pessoa que chora muito. *El coco de los síntomas premenstruales es el síndrome "CH" (léase "ché") por chípil, chillona y chocante.* **Manteiga derretida, mimizento.** O bicho-papão dos sintomas pré-menstruais é a síndrome "CH" (leia-se "ché") por sentimental, mimizenta e chocante.

**chingón,-a** (adj.): 1. que é excelente, magnífico, de boa qualidade. *Estaba tan chingón lo que estaba viviendo.* **Top; demais; foda (algo positivo); do caralho.** Estava tão foda o que estava vivendo. ✍ Apresenta uma enorme variedade de acepções, além da utilizada nos livros *Quiúbole con...* É considerada uma palavra grosseira.

**chon** (s. m.): 1. roupa íntima feminina ou masculina. [...] *nunca sabes cuando el protagonista de la foto son tus chones colgados en la barrita de la toalla.* **Roupa de baixo, calção.** [...] você nunca sabe quando o protagonista da foto são suas roupas íntimas penduradas na barra da toalha. ✍ Geralmente, aparece em plural: "chones", ainda que se referida a uma única peça.

**chorear** (v.): 1. dizer coisas irrelevantes, inverossímeis ou que não se realizarão. *Tú sabes que te está choreando, pero lo dice tan bonito que le crees [...].* **dar (um) migué, ficar/estar de conversa fiada.** Você sabe que ele está dando um migué, mas ele diz de uma forma tão bonita que você acredita.

**choro** (s. m.): 1. discurso, geralmente longo, exagerado e sem muita credibilidade. *Parece choro, pero muchas veces es verdad.* **Migué, papo-furado, lorota, caô.** Parece caô, mas muitas vezes é verdade.

**chulear** (v.): 1. elogiar, expressar admiração pela beleza de uma pessoa. *Enfrente de ella no chulees a otras niñas.* **Babar (ovo).** Na frente dela, não babe por outras garotas.

**chupar** (v.): 1. ingerir bebida alcoólica. *Toma tu decisión, no dejes que tus amigos te presionen para chupar.* **Encher a cara, tomar umas/todas, tomar um pileque.** Tome sua decisão, não deixe que seus amigos pressionem você para encher a cara.

**chupe** (s. m.): 1. qualquer tipo de bebida alcoólica. *Cuando pidan una botella o un chupe, asegúrate de que lo puedan pagar [...].* **goró, pinga, biritá, shot, drink.** Quando pedirem uma garrafa ou um drink, certifiquem-se de que podem pagar por isso.

**churro** (s. m.): 1. cigarro de maconha. *Empezaste con un churro y hoy necesitas dos para llegar al mismo estado.* **Baseado, banza, fininho, marola.** Você começou com um baseado e agora precisa de dois para chegar ao mesmo estado.

**clavado,-a** (adj.): 1. pessoa que está muito interessada ou concentrada em algo ou alguém; obcecado(a). *Está clavadísima en la escuela.* **Fissurado(a).** Ela está super fissurada na escola. 2. referido a uma pessoa que está apaixonada por outra. *Si estás clavado, todo vale la pena.* **Gamado, de quadro.** Se você está gamado, tudo vale a tema.

**cool** (adj. inv.): 1. o que ou quem é legal, excelente, bom. *¿Cómo le hago para que me consideren cool?* **Gente boa, gente fina, maneiro, firmeza.** Como faço para ser considerado uma pessoa maneira?  Proveniente da língua inglesa.

\***creepy** (s./adj.): 1. pessoa, objeto ou situação que causa medo, susto ou repulsa; algo ou alguém estranho, assustador, arrepiante. [...] *aplicaciones de todos los sabores, colores y formas; sí, desde las más infantiles, monas y color pastel hasta lo más raro, creepy y color negro [...]* **Bizarro(a).** [...] aplicativos de todos os tipos, cores e formas; sim,

desde os mais infantis, fofos e de tons pastéis até os mais estranhos, bizarros e pretos [...]. ✍ Proveniente da língua inglesa.

**cruda** (s. f.): 1. mal estar físico após ingestão excessiva de bebida alcoólica, ressaca. *Al día siguiente te levantas con dolor de cabeza, resaca, cruda o como le quieras decir. Ressaca, (estar) de porre. No dia seguinte, você se levanta com dor de cabeça, ressaca, de porre ou como queira chamar.*

**crudo,-a** (adj.): 1. pessoa que ingeriu demasiada bebida alcoólica; bêbado(a). *¡Pásame una chela que estoy súper cruda!. mamado(a), chapado(a), de porre, alto(a). Passe uma breja, que estou de porre.*

\***crush** (s. inv.): 1. pessoal pela qual alguém sente um interesse amoroso, nem sempre correspondido. *Ya lo he visto varias veces y siempre ha sido mi crush. Crush. Já o vi várias vezes e sempre foi meu crush.*

**cuate** (s. m.): 1. amigo. *Lo mejor de la vida es salir con tus cuates. parceiro; parça. A melhor coisa da vida é sair com os seus parças. 2. homem, indivíduo, conhecido ou não. El cuate de la mesa al lado. cara. O cara da mesa ao lado.*

**cuero** (s./adj. inv.): 1. pessoa muito bonita, linda, atrativa. *¡[...] y los hombres, que antes veías como niños babosos, ¡ahora te parecen unos cueros!. Gato(a), galã. [...] e os homens, que antes você via como uns garotos bobos, agora parecem uns gatos.*

## D

\***dar en la mauser** (loc. v.): 1. causar ferimento, machucar-se. *Checa bien los siguientes puntos, para que no te vayas a dar en la mauser. Quebrar a cara, ferrar-se. Dê uma boa olhada nos seguintes pontos, para não acabar se ferrando.* ✍ Variação menos vulgar de “dar en la madre”, que pode significar tanto bater, machucar a uma outra pessoa, como machucar-se a si mesmo, literal ou de maneira figurada.

\***dar rating** (loc. v.): 1. dar popularidade. *Si (una chica creída) quiere contigo, te da rating.* **Dar palco.** *Se uma garota metida gosta de você, ela te dá palco.* ✍ Derivada do inglês “rating”, que pode ser traduzido como audiência, ibope.

\***dar web** (loc. v.): 1. causar tédio, chateação. *Que hables de tus exnovias. Este tema sólo te hace ver inseguro y les da web.* **Encher o saco, dar nos nervos, brochar.** *Que você fale da suas ex-namoradas. Esse assunto só te faz parecer inseguro e as fazem brochar.* ✍ Variação menos vulgar de “dar hueva”.

**darketo, -a** (s.): 1. pessoa que segue uma tendência caracterizada pelo uso de roupas pretas e atitude melancólica. *Si perteneces a un grupito muy unido es fácil que, aunque no lo seas, la gente te etiquete como darketo, fresa, punk [...].* **Gótico, emo.** *Se você pertence a um grupo muito unido, é fácil que, mesmo que você não seja, as pessoas te rotulam como gótico, playboy, punk.* ✍ Derivada da língua inglesa, de “dark”.

\***date** (s. inv.): 1. nome dado à pessoa com quem se inicia uma relação amorosa, ainda sem compromisso formal. *La que hoy es tu novia, date o ser más amado del mundo, mañana puede ser tu peor enemiga.* **Date, ficante, contatinho.** *A que hoje é sua namorada, date ou ser mais amado do mundo, amanhã pode ser sua pior inimiga.* ✍ Proveniente da língua inglesa.

\***dating** (s. inv.): 1. relação amorosa, sem compromisso formal. *Fases del ligue, dating o como le quieras decir.* **Affair, ficada, rolo.** *Fases da paquera, rolo ou como quiser chamar.* ✍ Proveniente da língua inglesa.

**de volada** (loc. adv.): 1. com rapidez, rapidamente, imediatamente. *Lo mejor es ir de volada a un ginecólogo.* **Num pulo, (ir) pra ontem.** *É melhor ir para ontem a um ginecologista.*

**desmadre** (s. m.): 1. Diversão ou festa desmedida, desenfreada, barulhenta. *Acelero en unas partes de la canción para jugar, mis amigos se mueren de la risa y me lo festejan. Buen desmadre. Farra, fervo, muvuca, zoeira, revoada.* Eu acelero em algumas partes da música para brincar, meus amigos morrem de rir e me aplaudem por isso. Muita farra.

**doc** (s. inv.): 1. profissional da saúde dedicado à cura dos enfermos; médico, doutor. *Ve al doc de volada para que te revisen. Médico, dotô.* Vá para ontem ao médico para que ser examinado(a).

## E

\***echar la web** (loc. v.): 1. não dedicar-se a nenhuma atividade, descansar, não fazer nada. *Tu deporte favorito es ‘echarla’ (la web). Ficar de bobeira, morgar, vadiar.* Seu esporte favorito é ficar de bobeira.

**echar relajo** (loc. v.): 1. divertir-se fazendo barulho e bagunça; fazer uma algazarra. *Le subo al estéreo y empezamos a echar relajo. zuar, fazer um rebuliço, farrear, fazer baderna.* Eu aumento o som e começamos a zuar.

**equis** (adj. inv.): 1. objeto, pessoa ou situação que não impressiona, que é insignificante, sem importância, indiferente. *Preséntala siempre que se encuentren con alguien. Parece “x”, pero para ellas es súper importante. Paia, nada vê.* Sempre a presente quando se encontrarem com alguém. Pode parecer "nada vê", mas para elas é super importante. ✍ Na escrita, pode ser representada por meio da letra ‘x’.

## F

**fajar** (v.): 1. acariciar e beijar a uma pessoa com desejo carnal, sem chegar ao ato sexual. *Nunca fajes en el coche, es muy peligroso por los asaltos y otros riesgos, pues en una situación así te sorprenden en la baba total. dar uns pegas, dar uns amassos.* Nunca dê uns pegas no

carro, é muito perigoso por causa dos assaltos e outros riscos, pois em uma situação assim você é pego de surpresa.

**faje** (s. m.): 1. Encontro amoroso, com uma série de beijos, carícias e abraços, que não chega ao ato sexual. *Por otro lado, ten en cuenta que muchas mujeres, al empezar el faje, se cuestionan mil cosas [...].* **amasso, pega, pegação.** Por outro lado, tenha em mente que muitas mulheres, ao começarem a pegação, se questionam mil coisas [...].

\***fax** (s. m.): 1. Encontro amoroso, com uma série de beijos, carícias e abraços, que não chega ao ato sexual. *El faje: también conocido como "fax", "llegue", "agarrón", "me di" o ya de plano, lo más cursi de lo cursi, "nos dimos unas caricias".* **amasso, pega, pegação.** A "pegação": também conhecida como "uns pegas", "amassos", "agarros", "ficada" ou, para ser totalmente piegas, "nos demos uns carinhos".

**federico,-a** (adj.): 1. pessoa feia, de mal aspecto. *Tiene muchas amigas medio federicas.* **baranga, tribufu, jaburu, dragão.** Tem umas amigas meio barangas.

**fodongo,-a** (s./adj.): 1. de aparência descuidada, desleixada, desarumada e/ou suja. *Imagínate si quieres ir a comer unos nuggets al McDonald's con tus pants pintados, bien fodonga y los pelos de plumero, pero no puedes porque [...].* **Bagaçado(a), largado(a), mulambo(a).** Imagina se você quiser ir comer uns nuggets no McDonald's com seu jeans pintado, toda mulamba e com os cabelos bagunçados, mas não pode porque [...].

**freaky** (s./adj. inv.): 1. pessoa que atua de maneira diferente e estranha em comparação aos demais; esquisita. *¿Qué hace que a una niña le traigan de bajada? [...] que sea tímida, introvertida, freaky, rara [...].* **Fora da casinha, esquistão(ona), bizarro(a), sinistro(a), pirado(a)** Por quais motivos ficam enchendo o saco de uma garota? [...] porque é tímida, introvertida, fora da casinha, estranha. ✍ Proveniente da língua inglesa.

**free** (s. inv.): 1. pessoa com quem se mantém uma relação amorosa sem qualquer tipo de compromisso. *El que tengas un free o un sexbuddy puede ser muy cool, pero la neta ten mucho cuidado [...].* **Contatinho, peguete.** Ter contatinho ou um sexbuddy pode ser maneiro, mas a real é que você precisa ter muito cuidado. ✍ Derivada da língua inglesa, de “free”, que geralmente é traduzido ao português como “livre”, “de graça”.

**fregada (de la)** (loc. adv./loc. adj.): 1. algo ou sensação ruim, terrível, péssima. *Se siente de la fregada.* **Foda (algo negativo), ruimzão.** Se sente ruimzão. ✍ É considerada uma palavra grosseira.

**fregado(a)** (adj. ): 1. que está em condições muito ruins, arruinado, seja ela física, econômica ou moralmente. *Muchas personas piensan que para vestirse bien tiene que tener el presupuesto de las princesas europeas, o ya muy fregado, el de la princesa Caramelo (no es cierto).* **Na pior, fudido(a), ferrado(a), lascado(a).** Muitas pessoas acham que para se vestir bem precisam ter o orçamento das princesas europeias, ou já muito ferrado, o da princesa Caramelo (o que não é verdade).

**fregón(a)** (s./adj.): 1. algo ou alguém que irrita, causa incômodo, desconforto. *Molón-Fregón: En la escuela, es típico que cuando le gustas a alguien automáticamente te empieza a molestar.* **Pentelho, pé no saco, mala.** Mala-pé no saco: Na escola, é típico que quando alguém gosta de você, automaticamente começa a te incomodar. ✍ Dependendo da situação, pode resultar ofensivo. Em outros contextos, é utilizado também para referir-se a alguém que é muito bom em algo, que se destaca por ser competente em alguma coisa.

**fresa** (s./adj. inv.): 1. pessoa, objeto ou lugar que pertence à uma classe social endinheirada. *Hay niñas fresas que en su ciudad o con los niños que conocen no andan de free.* **Playboy/Playba; patricinha/mauricinho.** Existem meninas patricinhas que na sua cidade ou com os rapazes que conhecem não ficam de peguete. 2. pessoa que se veste, fala e se comporta como se pertencesse a uma classe social alta, ainda que não o seja. *No importa como te vistas; puedes ser fresa,*

*rockera* [...]. **Playboy/Playba; patricinha/mauricinho.** Não importa como você se vista; você pode ser **playboy, roqueiro** [...].

\***friega** (adj. inv.): 1. característica de quem trabalha muito, de maneira excessiva. *Detrás de unos suegros contentos, hay un yerno que se pone súper friega.* **Rala muito, batalhador.** Por trás de uns sogros contentes, há um genro que **rala muito.**

## G

**gandalla** (s./adj. inv.): 1. indivíduo que tira proveito de tudo, sem consideração ou respeito pelos outros; aproveitador. *Generalmente, los cadeneros cumplen con su trabajo, aunque no faltan los súper gandallas.* **Malandro(a), espertalhão(ona), sanguessuga.** Em geral, os seguranças da portaria fazem seu trabalho, embora não faltem os **súper malandros.**

**geek** (s./adj. inv.): 1. pessoa com profundos interesses em assuntos científicos e tecnológicos, estudioso e, geralmente, pouco sociável. [...] *se da cuenta de que hablas bien, con seguridad e inteligencia (¡aguas!, ¡no nerd - teta - geek, con inteligencia!).* **Nerd, CDF, Geek.** [...] ele percebe que você fala bem, com segurança e inteligência (cuidado!, não nerd – tapado - geek, com inteligência!). ✍ Proveniente da língua inglesa.

**godínez** (s. inv.): 1. pessoa que trabalha em um escritório, ambiente corporativo ou burocrático. *Por eso, luego vez a los Godínez que aparecen como clientes del mes en Starbucks un poco alterados.* **Engravatado(a), burocrata, engomadinho(a).** Por isso, às vezes você vê os engomadinhos que aparecem como clientes do mês na Starbucks um pouco alterados. ✍ É, comumente, usada para descrever alguém conformista, que segue uma rotina monótona.

**gorro** (s. m.): 1. contraceptivo de barreira, feito de látex ou poliuretano; preservativo, camisinha. *Al condón también se le conoce como*

*globito, gorro, hule o preservativo. Toca, capa. O preservativo também é conhecido como proteção, capa, borracha ou camisinha.*

**grueso,-a** (adj.): 1. assunto ou situação complicada, difícil, forte. *Después de haber pasado una depresión muy gruesa [...]. Foda, tenso(a)a, barra pesada, osso.* Depois de ter passado por uma depressão muito barra pesada.

**güeva** (s. f.): 1. coisa desagradável, chata. *Cada vez que estoy con mis amigos, a mi mamá no le falla: "Ya nunca estás en la casa. Ya no te importa tu familia." ¡Qué güeva!* **Saco, enchecção de saco, pé no saco.** Cada vez que estou com meus amigos, minha mãe não falha em dizer: "Você nunca está em casa. Você não se importa mais com sua família". **Que saco!** ✍ Pode ser utilizada também como sinônimo de "preguiça". Trata-se de uma adaptação da gíria "hueva", com a intenção de deixá-la menos vulgar. Ainda assim, é considerada grosseira.

**güey** (s./adj. m.): 1. pessoa tonta, idiota. *Para empezar a juntar dinero sin quedarte en ceros, aplica lo siguiente: cada vez que tengas cierta cantidad, toma un porcentaje y guárdalo. Ojo, ese dinero es intocable; si no, nada más te haces güey. Tapado(a), babaca, mané, trouxa.* Para começar a juntar dinheiro sem ficar zerado, faça o seguinte: sempre que tiver uma certa quantia, pegue uma porcentagem e guarde-a. Tome cuidado, esse dinheiro é intocável; caso contrário, você fará apenas papel de mané. 2. indivíduo (conhecido ou não), fulano. *El guey todavía sale y dice: "Hice un súper negocio". Mano, cara.* O cara ainda sai e diz: "Fiz um super negócio". 3. vocativo, vocábulo informal usado frequentemente para tratar aos amigos e pessoas de confiança. *Guey, va a ser la mejor fiesta de tu vida. Mano, velho(véi), cara, meu.* Cara, vai ser a melhor festa da sua vida. ✍ Em sua forma escrita, pode ser encontrada também como 'wey' ou 'we'. De maneira geral, esta gíria deve ser evitada em contextos formais e no trato com pessoas mais velhas, desconhecidas ou com as quais há pouca intimidade, pois o interlocutor pode entendê-la como algo ofensivo. Além disso, apesar de sua crescente popularização entre o público feminino,

há aqueles que ainda a veem como uma gíria inapropriada para mulheres, como algo vulgar.

**güila** (s. f.): 1. pessoa que realiza atos sexuais em troca de dinheiro; prostituta. *Jamás hables mal de otra niña con la que hayas salido ni digas cosas como: "Ves a esa niña, salí con ella dos veces... es guilísima".* **Putá, piranha, quenga.** Nunca fale mal de outra garota com quem você tenha saído, nem diga coisas como: "Você vê aquela garota, saí com ela duas vezes... ela é uma piranha". ✍ Trata-se de gíria ofensiva, com uma conotação negativa.

\***gumaro** (s. m.): 1. órgão do sistema genital masculino com estrutural oval, no qual se produzem os espermatozoides; testículo. *Para hacer el esperma, tus gumarillos necesitan una temperatura un poco más baja que la de tu cuerpo.* **Saco, ovo, bola.** Para produzir esperma, suas bolas precisam de uma temperatura um pouco mais baixa que a do seu corpo.

## H

**hacer pomada** (loc. v.): 1. destruir, acabar com algo ou alguém. *Los invitó a participar en situaciones en la que hacían pomada los derechos de los demás, para ver su reacción y qué onda con su asertividad.* **Detonar, pisar, ferrar.** Ele(a) os convidou a participar de situações nas quais se detonavam os direitos dos outros, para ver como reagiam e quão assertivos eram.

**hacerse bola** (loc. v.): 1. confundir-se, equivocar-se. *Hoy en día existen muchísimas apps buenísimas para llevar tus días sin que te hagas bolas, hasta de avisan cuándo te toca o si ya te pasaste y tienen mil herramientas.* **Trocar as bolas, embananar-se.** Atualmente, existem muitos aplicativos excelentes para organizar seus dias sem que você se embanane, eles até avisam quando você está no período ou se você já passou, e têm milhares de ferramentas.

**happy** (adj. inv.): 1. pessoa ligeiramente bêbada, em estado de euforia. *Cuándo estás en la adolescencia tienes curiosidad por saber qué se siente ponerte happy con unos chupes.* Alegre, altinho(a). Quando você está na adolescência, fica curioso para saber como é ficar alegre com uns drinks. ✍ Proveniente da língua inglesa.

\***horny** (adj. inv.): 1. estar excitado sexualmente, com tesão. [...] *cada día me prendía más, no sólo era por horny, estaba enamoradísima [...].* Fogo, tara, estar aceso. [...] cada dia me envolvia mais, não era apenas por fogo, estava apaixonadíssima [...]. ✍ Proveniente da língua inglesa.

**hueva** (s. f.): 1. coisa desagradável, chata. *Porque el pedo del noviazgo me da flojera: ir a ver a sus papás, tener que hablarle todos los días, salir siempre con la misma, hueva.* Saco, pé no saco. Porque o rolo do namoro me dá preguiça: ir visitar seus pais, ter que falar com ele todos os dias, sair sempre com a mesma pessoa, um saco. ✍ Também pode ser utilizada como sinônimo de “preguiça”. É considerada uma palavra grosseira.

## I

**irse de pinta** (loc. v.): 1. faltar à aula, fugir da escola. *La mayoría de las niñas entre 12 y 19 años hacen lo que hacen porque “todo mundo lo hace”, no importa si se trata de mentir, irse de pinta, trollear en internet [...].* Matar aula, gazetear, dar um perdido. A maioria das garotas entre 12 e 19 anos faz o que faz porque “todo mundo faz”, não importa se é mentir, matar aula, trollar na Internet [...].

## J

**jarra** (s./adj. inv.): 1. estado transitório provocado pelo consumo de bebidas alcoólicas; embriaguez. *No lo decidas cuando estés súper triste o durante una jarra [...].* Bebedeira, porre, mangaucha. Não decida quando estiver super triste ou durante um porre. 2. característica

de quem ingeriu bebida alcoólica em excesso; bêbado(a), embriagado(a). *Si chocas (el coche) estando jarra el seguro no paga. **mamado, chapado, de porre.** Se você bater (o carro) estando mamado, o seguro não cobre.*

**jefe,-a** (s.): 1. homem ou mulher que gerou e/ou criou um ser humano; pai/mãe. *Estás sacado de onda porque tus jefes se están divorciando. **Coroa, velho(a) (véio/a).** Você está bolado porque seus coroas estão se divorciando.*

## L

**latir(le)** (v.): 1. interessar, agradar, considerar aceitável ou desejável. *Ahora, si de plano no te late la idea de que (el médico) sea un hombre, también existen ginecólogos mujeres. **Curtir, achar maneiro.** Agora, se você simplesmente não curte a ideia de que (o médico) seja um homem, também existem ginecologistas mulheres.*

\***light** (adj. inv.): 1. algo que é tranquilo, suave ou leve. *A algunas mujeres [...] les pasa desapercibida esa etapa y no tienen ningún síntoma; para otras, el síntoma puede ser desde un dolor light antes y durante los dos primeros días [...]. **Light, de boa, sussa.** Para algumas mulheres [...] essa fase passa despercebida e elas não têm nenhum sintoma; para outras, o sintoma pode ser desde uma dor light antes e durante os primeiros dois dias [...]* ✍ Proveniente da língua inglesa.

\***llegue** (s. m.): 1. Encontro amoroso, com uma série de beijos, carícias e abraços, que não chega ao ato sexual. *El faje: también conocido como "fax", "llegue", "agarrón", "me di" o ya de plano, lo más cursi de lo cursi, "nos dimos unas caricias". **Amasso, pega, pegação.** A "pegação": também conhecida como "uns pegas", "amassos", "agarros", "ficada" ou, para ser totalmente piegas, "nos demos uns carinhos".*

**loser** (s. inv.): 1. perdedor. *Siempre que hago algo, oigo una voz dentro de mí que dice: La estás regando, eres un loser. Todos se van a burlar de ti. **Losser, zé ninguém, mané, zé ruela.** Sempre que faço algo,*

ouço uma voz dentro de mim que diz: Você está pisando na bola, você é um mané. Todo mundo vai rir de você. ✍ Proveniente da língua inglesa.

## M

\***mafufada** (s. f.): 1. ideia ou proposta incoerente, estranha; bobagem. *El tamaño del pene tampoco cambia con ejercicios, sesiones de hipnosis, [...] o cualquier otra mafufada.* **Abobrinha, lorota.** O tamanho do pênis também não muda com exercícios, sessões de hipnose, [...] ou qualquer outra lorota.

\***malviajar(se)** (v.): 1. pensar ou reagir mal a um evento ou comentário. *Es probable que notes que los papás de tu novia se portan medio raros contigo: no te malviajes.* **Ficar bolado, emburrar, ficar de bico, torcer o nariz, fazer cara feia.** É provável que você perceba que os pais da sua namorada estão agindo meio estranhos com você: não fique bolado. 2. generalizar, aplicar a todos os elementos e/ou pessoas de um grupo um conceito geral, com base em apenas uma parte delas(as). *No pienses que porque tu ex te enganá, todas las niñas son iguales. Si piensas así solito boicoteas tu relación. No te malviajes.* **Viajar, pirar, ir na onda.** Não pense que porque tua ex te traiu, todas as garotas são iguais. Se pensar assim, você mesmo sabotará seu relacionamento. Não viaje.

\***malviaje** (v.): 1. sentimento ruim ocasionado pelos efeitos adversos de uma droga alucinógena. *Existe la posibilidad de que en tu primera vez (usando drogas) te agarre un malviaje de los que te quieres morir.* **Bad.** Existe a possibilidade de que na tua primeira vez (usando drogas) você tenha uma bad daquelas que te fazem querer morrer.

**mameluco** (s. m.): 1. peça de roupa infantil que cobre todo o corpo. *Cuando ves un mameluco o una sonaja, te quieres morir.* **Macaquinho, body.** Quando você vê um macaquinho ou um chocalho, quer morrer.

**mamey** (adj. inv.): 1. que apresenta músculos fortes e bem definidos; musculoso, forte. *Tomar en exceso puede causar falta de apetito y falta de vitaminas. Por eso, los borrachos frecuentes se ven fofos y no mameys.* **Bombado, marombado.** Tomar em excesso pode causar falta de apetite e deficiência de vitaminas. Por isso, os bêbados frequentemente têm uma aparência rechonchuda e não bombada. ✍ Variante de “mamado”.

**mamilón,-a** (s./adj.): 1. que se sente superior aos demais; convencido(a), metido(a), arrogante, esnobe. *Un hombre seguro y confiado les atrae muchísimo; sólo abstente de la pose de galán y la forma mamila de hablar.* **Cheio(a) de si, nariz empinado, entojado(a).** Um homem seguro e confiante as atrai muito; apenas evite a pose de galã e falar de uma forma cheio de si.

\***maso** (adv.): 1. indica um meio termo, uma quantidade estimada; mais ou menos. *¿Estás ocupada? - Maso.* **Assim-assim, meia boca, mediano, malemá.** *Você está ocupada? – Mediano.* ✍ Apócope da locução adverbial “más o menos”.

**matado,-a** (s./adj.): 1. que estuda ou trabalha muito, dedicado de maneira obsessiva. *En tu equipo, siempre incluye a una niña que te guste y a un matado.* **Caxias, pé de boi.** No seu grupo, sempre inclua uma garota que você goste e um caxias.

**menso,-a** (s./adj.): 1. que é de pouca inteligência, tonto ou ingênuo. *Si no entiendes una explicación o instrucción, en lugar de irte hecho un menso, di: No entendí, ¿me lo puedes repetir, por favor?* **Bocó, leso(a), zé mané, pateta.** Se você não entender uma explicação ou instrução, ao invés de ir embora com cara de bocó, diga: "Não entendí, pode repetir, por favor?"

**metiche** (adj. inv.): 1. pessoa que intervém em assuntos e situações que não lhe dizem respeito; intrometido. *No es que sean unos molones o metiches, la verdad es que no han entendido que la época en que eras niño ya se terminó.* **Enxerido(a), bisbilhoteiro(a), abelhudo(a).**

Não é que sejam uns malas ou enxeridos, na verdade, eles não entenderam que a época em que você era criança já acabou.

**molón,-a** (adj.): 1. dito de uma pessoa irritante, insistente, incômoda. *No es que sean unos molones o metiches, la verdad es que no han entendido que la época en que eras niño ya se terminó. Mala, pé no saco.* Não é que sejam uns malas ou enxeridos, na verdade, eles não entenderam que a época em que você era criança já acabou.

**mota** (s. f.): 1. droga produzida a partir da planta cannabis; maconha. [...] *No todo el mundo se pierde en el chupe, no todo el mundo fuma mota [...]. Verde/verdinha, beck, erva.* [...] Nem todo mundo se perde nas pingas, nem todo mundo fuma verdinha.

## N

**naco,-a** (adj.): 1. pessoa de baixo nível cultural, ignorante, considerado sem classe e com mal gosto para as coisas. [...] *tampoco hables mal de sus amigos con frases típicas como: "Tus amigos son unos nacos". Pé-rapado, sem noção, cafona, chucro(a), cabeça fraca.* [...] também não fale mal dos amigos dele com frases típicas como: "Seus amigos são uns chucros". ✍ Trata-se de gíria ofensiva, com uma conotação negativa, pejorativa.

**nave** (s. f.): 1. veículo de quatro rodas utilizado, geralmente, para o transporte de passageiros; carro, automóvel. [...] *a todo hombre le gustaría llegar en una súper nave para impresionar, pero acuérdate de que vales por lo que eres [...]. nave; máquina, possante.* [...] todo homem gostaria de chegar em uma super máquina para impressionar, mas lembre-se de que você vale pelo o que você é [...].

**neta** (s. f./adv.) 1. coisa, objeto ou fato real; verdade. *Parece trabalenguas, pero es neta. É quente, é ideia.* Parece um trava-línguas, mas é quente. 2. sem enganação ou zombaria; sério, realmente. *Perdón, pá, pero la neta no tiene nada de malo. Na real, papo reto.* Desculpa, pai, mas, na real, não tem nada de errado.

**nice** (adj. inv.) 1. pessoa agradável, atraente e que se veste bem, sempre na última moda. [...] *pensamos que con tal o cual marca ya somos importantes, gente nice y mega cool [...]*. **Descolado(a)**. [...] *achamos que com essa ou aquela marca já somos pessoas importantes, descoladas e mega maneiras [...]*. ✍️ Proveniente da língua inglesa.

**no manches** (loc. interj.) 1. Exclamação de reprovação, descrença ou surpresa, nem sempre se referindo a pessoas específicas. *No manches, ¡qué peda me puse anoche! Não brinca; fala sério. Fala sério, eu fiquei tão chapado ontem à noite!* ✍️ Existem também as formas “no manche” ou “no manchen”, quando o emissor (escritor, falante) deseja se direcionar especificamente ao(s) seu(s) destinatário(s). Trata-se de uma versão menos ofensiva e grosseira de “No mames”.

## Ñ

**ñoño, -a** (s./adj.) 1. pessoa que estuda muito ou vista como inteligente, que possui pouca vida social. *El rollo es que la abstinencia no es algo del otro mundo. Si conoces a alguien que optó por ella, lejos de tacharlo como teto, ñoño, o loser, reconoce que es un mérito porque el niño o niña son igual de prendidos que tú.* **CDF, nerd**. A questão é que a abstinência não é nada de outro mundo. Se você conhece alguém que optou pela abstinência, longe de rotulá-lo como um banana, nerd ou mané, reconheça que é um mérito, pois o rapaz ou a garota tem as mesmas vontades que você.

## O

**oso** (s. m.) 1. uma situação ridícula ou vexatória em público. *Porque estas actitudes de rechazo tienen que ver con nuestros miedos más grandes: el miedo al abandono, al ridículo (cuánto miedo nos da hacer un súper osote, ¿no?). Mico; cringe.* Porque essas atitudes de rejeição têm a ver com nossos maiores medos: o medo do abandono, do ridículo (quanto medo dá de pagar um mico, né?)

\***outfit** (s. m.) 1. combinação de roupas e acessórios com as quais está vestida uma pessoa. *Llevo dos horas aquí, traigo mi mejor outfit, me veo buenisima y nada. Outfit, visual, look. Estou aqui há duas horas, com o meu melhor look, me sentindo bonita e nada.* ✍ Proveniente da língua inglesa.

## P

**padre** (adj. inv.) 1. pessoa, situação ou objeto bom, excelente, legal, divertido. *(La adolescencia) es una época muy padre, divertida [...]. Da hora (daora); maneiro(a), top, massa. A adolescência é uma época muito massa, divertida.* ✍ Quando empregado no superlativo, apresenta variação de gênero, concordando com o substantivo que acompanha (“padrísimo” e “padrísima”). É utilizada no mesmo sentido que ‘chido(a)’, porém é considerada menos vulgar.

**pandroso,-a** (s./adj.) 1. de aspecto descuidado, desleixado ou até mesmo sujo. *[...] hay lugares para todos los estilos: rockeros, fresas, electrónicos, hipster, geeks, pandroso, salsero [...]. Despojado(a), alternativo(a), largado(a). [...] existem lugares para todos os estilos: roqueiros, playboys, eletrônicos, hipsters, geek, alternativos, salseiros [...].* ✍ O uso da palavra ‘mulambo’ requer cuidado. Dependendo da situação, pode resultar bastante ofensiva.

\***pants** (s. f.) 1. peça de roupa que cobre, separadamente, cada uma das pernas; calça. *Imaginate si quieres ir a comer unos nuggets al McDonald's con tus pants pintados, bien fodonga y los pelos de plumero, pero no puedes porque [...]. Jeans. Imagina se você quiser ir comer uns nuggets no McDonald's com seu jeans pintado, toda mulamba e com os cabelos bagunçados, mas não pode porque [...].* ✍ Proveniente da língua inglesa.

**peda** (s. f.): 1. festa ou ocasião em que se consome bebida alcoólica, geralmente em grandes níveis. *Un día, en una peda, me pasó por la mente darle un beso [...]. Bebedeira, open, mangaça. Um dia, em uma bebedeira, me passou pela cabeça dar-lhe um beijo [...].*

**pedo** (s. m.): 1. usado como sinônimo de problema, dificuldade. *También te dicen que es de lo más normal, que todo es maravilloso, que no hay pedo, y la neta no es cierto. B.O, treta, rolo.* Também te dizem que é super normal, que tudo é maravilhoso, que não tem B.O, mas, na real, não é verdade. 2. (que ~) locução utilizada para cumprimentar alguém próximo e/ou para questionar (inclusive retoricamente) alguma situação ou reclamar. *Iba manejando por un tramo de carretera que hay por mi casa. Yo estaba en el súper alucine y vi cruzar a una persona, no sé, como a 200 o 300 metros. Sentí como si estuviera jugando Playstation, ¿qué pedo? E aí, o que está pegando, qual (é) a parada, o que tá rolando.* Estava dirigindo por um trecho da estrada perto de casa. Eu estava alucinando e vi alguém atravessar, não sei, tipo uns 200 ou 300 metros à frente. Senti como se estivesse jogando Playstation. O que tá pegando? ✍ Seu uso é considerado vulgar.

**pedo,-a** (adj.): 1. que é ou está bêbado, ébrio. *Antes te ponías pedo con dos tequilas, ahora necesitas tres [...]. mamado, chapado, de porre.* Antes você ficava chapado com duas tequilas, agora você precisa de três. ✍ Seu uso é considerado vulgar.

**pelar** (v.): 1. prestar/colocar atenção em alguém, demonstrar importância. *Si estás con una bolita de niñas y la que te quieres ligar ya no te pela, es momento de el arma secreta [...]. dar bola, dar moral.* Se você está com um grupo de garotas e aquela que você está a fim já não te dá bola, é hora de usar a arma secreta [...].

**perdis (de)** (loc. adv.) 1. pelo menos, no mínimo. *[...] te encantaría llevar uno (novio) solamente para sentirte mejor y demostrarte que no estás tan mal, o ya de perdis para que tus amigas te vean [...]. Na pior, pelo menos.* [...] você adoraria levar um (namorado) só para se sentir melhor e mostrar que você não está tão mal, ou, na pior, só para que suas amigas possam ver você [...].

\***perfo** (s. f.): 1. furos na pele, como orelha e nariz, para a aplicação de enfeites (jóias, metais, etc.). *El rollo del body piercing, también conocido como las famosas “perfos” [...]. Furo.* A coisa do piercing no

corpo, também conhecido como os famosos "furos" [...]. ✍ Trata-se de uma apócope de *perforación*.

**plis** (adv.): 1. expressa de gentileza e cortesia usada, principalmente, ao se fazer pedidos; por favor. *Así que plis, cuídate mucho para que no seas parte de la estadística.* **Plis.** Então, plis, cuide-se muito para não se tornar parte das estatísticas. ✍ Derivada da língua inglesa, de "please".

**ponerse high** (loc. v.): 1. beber mais que o normal; estado de euforia devido ao consumo de bebida alcoólica. *Te tienes que poner high o pedo porque "ya jaladón" eres el alma de la fiesta.* **Ficar alegre, altinho(a).** Você tem que ficar altinho ou chapado porque "já chapadão" você é a alma da festa. ✍ Derivada da língua inglesa.

**puñal** (s.m/adj.): 1. covarde, medroso. *La verdad no quiero, no me laten esas cosas. - Ándale, no seas puñal.* **Frouxo, cagão, bunda mole, molenga, fresco.** Na real, não quero, não curto essas coisas. - Vai lá, não seja fresco. ✍ Utilizado também de maneira depreciativa para se referir a um homem homossexual.

## Q

**qué onda** (loc. interj.): 1. utilizada para saber o que está acontecendo em determinada situação. *¿Qué onda con el ligue? O que está rolando, o que está pegando, qual é a parada. O que tá rolando com a paquera?* 2. se usa para cumprimentar uma pessoa de maneira informal. *¿Qué onda mi niña, cómo tas? E aí, firmeza, beleza. E aí, minha garota, como você está?*

**qué pex** (loc. interj.): 1. utilizada para cumprimentar alguém e/ou para questionar (inclusive retoricamente) alguma situação ou reclamar. *¿Qué péx, cómo es esto? E aí, o que está pegando, qual é a (parada).* E aí, como é isso? ✍ "Pex" é uma variação de "pedo".

**quíúbole** (interj.): 1. usada para questionar sobre algo que aconteceu em determinado(a) acontecimento/situação. *¿Quiúbole con tu cuerpo? O que está rolando, o que está pegando, qual é a parada.* Derivada de *¿qué hubo?*, esta interjeição também é frequentemente utilizada para cumprimentar um amigo(a), como “E aí?”. *O que está rolando com o seu corpo?*

## R

\***rayar** (v.): 1. indicar que algo é bom a ponto de fazer a pessoa se emocionar, comover. *Delicados, de cuerpo atlético, siempre con lo último de la moda, humor negro, les raya todo lo que pueda brillar.* *Chega chora.* Delicados, com corpo atlético, sempre na moda, com senso de humor ácido, “chega choram” por tudo que possa brilhar.

\***rayado,-a** (adj.): 1. alguém que está de mal humor; mal humorado. *¿Qué pasa contigo?; ¿Por qué a veces está rayada o súper triste, enojada o te entra por comprar como loquita? Azedo(a), cusbindo fogo, bufando.* O que há de errado com você? Por que às vezes está bufando ou super triste, brava ou começa a fazer compras como uma louca?

**regarla** (loc. v.): 1. cometer um erro, fazer ou dizer algo inoportuno, que provoca problemas. *No puedes creer que alguien sea capaz de regarla tantas veces.* *Dar mancada, pisar na bola.* Você não pode acreditar que alguém seja capaz de pisar na bola tantas vezes.

\***ride** (s. m.): 1. ofertar transporte gratuito, levar alguém em seu veículo sem cobrar. *Por supuesto no les ride a nadie.* *Dar um bonde, dar carona.* E é claro, não dê carona para ninguém.  Derivada da língua inglesa, de “ride”.

**rifado(a)** (adj.): 1. uma pessoa ou coisa que se destaca em algo, se sobressai. *A algunas mujeres súper rifadas les pasa desapercibida esa etapa y no tienen ningún síntoma [...].* *Top, fera.* Para algumas mulheres super top essa etapa passa despercebida e elas não têm nenhum sintoma [...]

**rola** (s. f.): 1. composição musical, música. *Si estás en un bar o antro, puedes empezar a bailar y a cantar la rola que tocan en ese momento [...].* **Som.** Se você estiver em um bar ou em uma boate, pode começar a dançar e cantar o som que estiver tocando naquele momento [...]

**ruco,-a** (adj.): 1. pessoa de idade avançada. *Ya a lo mejor piensas: "Sí, pero todos están rucos".* *Okey, pero la bronca es que todos empezaron a tu edad.* **Coroa, tio(a).** Agora, talvez você pense: "Sim, mas todos são tiozões". Ok, mas o lance é que todos eles começaram na sua idade.

## S

**sacar(se) de onda** (loc. v.): 1. causar perplexidade, perturbação ou desconcerto. *Estás sacado de onda porque tus jefes se están divorciando.* **Ficar/estar bolado(a).** Você está bolado porque seus coroaos estão se divorciando.

**sangrón(a)** (s./adj.): 1. pessoa antipática, soberba, impertinente. *Es bueno que ubiques que a veces la gente puede confundir el ser tímida con ser sangrona.* **Entojado(a), nariz em pé.** É bom que você perceba que, às vezes, as pessoas podem confundir ser tímida com ser nariz em pé.

\***sexbuddy** (s. inv.): 1. pessoa conhecida, geralmente um amigo, com quem se tem relações sexuais sem qualquer tipo de compromisso. *El que tengas un free o un sexbuddy puede ser muy cool, pero la neta ten mucho cuidado [...].* **Sexbuddy, P.A.** Ter um contatinho ou um sexbuddy pode ser maneiro, mas a real é que você precisa ter muito cuidado. ✍ Derivada da língua inglesa.

## T

**tacha** (s. f.): 1. pastilha de éxtasis (droga sintética). *Necesito 20 tachas de las más fuertes que tengas, porfis [...]. MD (Michael Douglas); bala.* Preciso de 20 balas, das mais fortes que você tiver, por favor.

\***tatiu** (s. m.): 1. gravação permanente feita na pele; tatuagem. *Por otro lado, están los tatuajes. Los hay de todo tipo (ponle acento de vendedor de tianguis: [...]) Lleve, illeve su tatiu!. Tatu.* Por outro lado, temos as tatuagens. Existem de todos os tipos (imagine aqui o sotaque de um vendedor ambulante: [...]) Leve, leve sua tatuagem! ✍ Espécie de abreviação da palavra “tatuaje”.

**teto,-a** (s./adj.): 1. pessoa boba, pouco inteligente e não muito sociável. *El rollo es que la abstinencia no es algo del otro mundo. Si conoces a alguien que optó por ella, lejos de tacharlo como teto, ñoño, o loser, reconoce que es un mérito porque el niño o niña son igual de prendidos que tú. Banana, tapado(a), lerdo(a).* A questão é que a abstinência não é nada de outro mundo. Se você conhece alguém que optou pela abstinência, longe de rotulá-lo como um banana, nerd ou mané, reconheça que é um mérito, pois o rapaz ou a garota tem as mesmas vontades que você.

**tip** (s. m.): 1. informação pontual prática e valiosa; conselho, dica. *Los tips básicos para hacer formal una relación (son) [...]. Toque, sacada.* As sacadas básicas para tornar uma relação formal (são) [...]. ✍ Proveniente da língua inglesa.

**tirar mala onda** (loc. v.): ser uma má pessoa com alguém, exercer uma má influência no humor de alguém. *Cuando el maestro te tire mala onda, habla con él. Pegar no pé, jogar para baixo.* Quando o professor pegar no seu pé, converse com ele.

\***traer de bajada** (loc. v.): provocar, irritar a uma pessoa, não a deixando em paz. *¿Qué hace que una niña la traigan de bajada? Encher*

**o saco, atijar, cutucar.** Por quais motivos ficam enchendo o saco de uma garota?

**tranquiça** (s. f.): série de golpes dados em pessoa ou animal; briga. *Cuando entras a la universidad, el rollo de las tranquizas baja muchísimo.* **Sair no braço, porrada.** Quando você entra na universidade, a questão de sair no braço com outras pessoas, diminui muito.

**tronar** (v.): 1. terminar uma relação amorosa. *¿Realmente quiero tronar a mi novia?* **Dar um pé na bunda, dar um fora.** Será que eu realmente quero dar um fora na minha namorada?

**\*truene** (s. m.): 1. término de uma relação amorosa. [...] *porque un truene puede – aunque te regreses a la mitad - puede lastimar muchísimo.* **Fora, pé na bunda.** [...] porque um fora pode - mesmo que você volte atrás - pode machucar muito.

## V

**valer madres** (loc. v.): 1. não se importar com algo ou alguém. *¿Qué tal si a Joel le vale madres (mi problema)?* **Cagar, lixar, estar nem aí.** **E se o Joel estiver cagando (para o meu problema)?**  É utilizada também no singular -> valer madre. É considerada uma gíria grosseira.

**valerse** (v.): 1. não se importar, não se incomodar. [...] *a algunas personas lo único que les importa es verse bien y les valen las consecuencias [...].* **Estar nem aí.** [...] para algumas pessoas, o que importa mesmo é parecer bem e elas não estão nem aí com as consequências [...].

**varo** (s. m.): 1. moeda utilizada como forma de pagamento; dinheiro. *El dinero, la lana, el billete, el varo... o como quieras decirle.* **Grana.** O dinheiro, a grana, a nota, o real...ou como você quiser chamar.

**vieja** (s. f.): 1. pessoa do sexo feminino com quem se mantém uma relação amorosa. *Ya no me late mucho acompañarlos (a mis padres)*

*a todos lados. Quiero hacer otras cosas, viejas, peda y demás, no sé [...].* **Gata, mina, patroa.** Já não curto acompanhar (meus pais) em todos os lugares. Quero fazer outras coisas, minas, bebedeiras e tal, sei lá [...]. **2.** qualquer pessoa do sexo feminino, independente de sua idade; mulher. *¿Estás viendo a la vieja de al lado?* **Mina.** Você tá vendo aquela mina ali do lado?

**volar(le)** (v.): **1.** apropriar-se de algo que pertence a outra pessoa; roubar. *Empiezas a volarle dinero a tus papás.* **Passar a mão.** Você começa a passar a mão no dinheiro dos seus pais.

## W

**wannabe** (s./adj inv.): **1.** que finge ser o que não é. *Lo más importante es que seas tú, buscar qué te gusta, cómo eres y ser exactamente así, no hay nada menos popular que una wannabe [...].* **Poser.** O mais importante é que você seja você mesmo, descobrir o que você gosta, como você é e ser exatamente assim, não há nada menos popular do que um “poser”. ✍ Derivada da língua inglesa, de “want to be”.

**wilo** (s. m./adj.): **1.** homem que se mostra interessado e/ou gosta de sair com muitas mulheres; mulherengo. *Un wilo master: cualquier wilo que le haya bajado una chava a otro wilo.* **Galinha, garanhão.** Um galinha master: qualquer galinha que tenha roubado a garota de outro “galinha”. ✍ Variação de “güilo”.

## Z

**zape** (s. m.): **1.** golpe na cabeça com a palma da mão. *Todos en algún momento de la vida supimos lo que se siente que los demás se burlen de ti, del apodo, de los zapes, de la tristeza que te da y demás cosas relacionadas con el bullying.* **Peteleco, pedala.** Todos, em algum momento da vida, sabemos como é ser alvo de zombarias, de apelidos, dos pedalas, a tristeza que isso e outras coisas relacionadas ao bullying causam.

**zapear** (v.): 1. dar golpes na cabeça de alguém com a palma da mão. *En la secundaria todos me molestan, se burlan de mí, de mi peso, de cómo camino, me ponen apodosos... y además me zapean. Dar um pe-teleco, dar um pedala. No ensino médio, todos me incomodam, zombam de mim, do meu peso, da minha maneira de andar, me dão apelidos... e ainda me dão uns pedalas.*

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 37. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- PATRIOTA, Luciene M. *A gíria comum na interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção linguagem e linguística).
- PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- PRETI, Dino. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: PRETI, Dino. (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006
- RECTOR, Mônica. *A fala dos jovens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ROSADO, Yordi; VARGAS, Gabriela. *Quiúbole con...manual de supervivencia para hombres*. México: Aguilar, 2016a.
- ROSADO, Yordi; VARGAS, Gabriela. *Quiúbole con...un libro para adolescentes, chicas, niñas o como quieras llamarles*. México: Aguilar, 2016b.
- SALATINI, Ana Carolina Moreira. *Proposta lexicográfica de um glossário de gírias mexicanas na direção espanhol-português*. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

# Modelo didático do gênero *Cover Letter*: uma contribuição para o ensino de gêneros profissionais

Ana Valéria Bisetto Bork  
Vera Lúcia Lopes Cristovão

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O uso de cartas, consideradas o meio mais antigo de comunicação, ainda está em evidência. Na atualidade, o gênero carta não percorre somente a via de comunicação realizada pelos correios dos diferentes países, mas nos tempos da era digital, com toda a tecnologia que nos cerca, muitas delas passaram a circular principalmente no ambiente virtual.

A carta é, portanto, um gênero textual dialógico que tem como objetivo principal estabelecer uma conversa, formal ou informal, entre dois interlocutores específicos, cuja função social consiste em transmitir diferentes tipos de mensagens utilizadas nas mais variadas esfe-

---

<sup>1</sup> A tese de doutorado que deu origem a este capítulo foi defendida no ano de 2016. O estudo teve a orientação da Profa. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pode ser acessado pelo link <https://repositorio.uel.br/items/194378f7-533d-49d9-81ed-45d5ec993ffb>.

ras da interação social. Assim, a carta é o registro de um momento histórico que materializa o aspecto efêmero do tempo na comunicação humana.

Focalizando o aspecto profissional, temos a *cover letter*, objeto deste estudo, que pode ser traduzida como uma carta de apresentação. Dentre outras formas de comunicação no cenário profissional, a *cover letter* serve de documento no processo seletivo para candidatos à vagas de empregos a qual auxilia o recrutador na avaliação dos candidatos e na análise dos dados descritos pela pessoa que possui os pré-requisitos para a vaga de emprego anunciada. Ressaltamos que o presente capítulo faz parte de uma pesquisa de doutorado<sup>2</sup> sobre gêneros de texto da esfera acadêmica e profissional e decidimos focalizar o gênero *cover letter* por ser pouco conhecido no cenário brasileiro.

As reflexões apresentadas neste texto sobre o gênero supracitado contam com as contribuições do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2012), da construção de modelos didáticos de gêneros (Schneuwly; Dolz, 2004; Cristovão, 2007) que auxiliam o docente na transposição didática de gêneros dos diversos contextos sociais para a sala de aula, assim como ajuda os discentes no momento da realização do processo de escrita e reescrita textual. O trabalho também está pautado na construção das listas de controle/constatação (Bain; Schneuwly, 1993) que trazem uma série de itens que caracterizam os gêneros em processo de transposição didática.

O presente artigo está dividido em cinco seções. Primeiramente trazemos uma breve descrição das teorias que fundamentam a pesquisa. Na segunda seção discorreremos sobre o gênero de texto *cover letter* e, em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo. Na quarta seção descrevemos o modelo didático do referido gênero com uma análise sobre as partes que o compõem. A última seção é dedicada às considerações finais.

---

<sup>2</sup> A tese de doutorado versou sobre os gêneros *biodata*, *résumé* e *cover letter*.

## APORTES TEÓRICOS

Ao escolhermos um determinado gênero de texto e levá-lo à sala de aula, este passa a ser visto como objeto de estudo, o qual pode auxiliar no processo de transposição de conhecimentos no nível do sistema didático. Para tanto, fazem-se necessários alguns apontamentos referentes ao conhecimento que faz parte do saber científico e que é trazido para o cenário educacional, processo este denominado de transposição didática. A partir desse movimento, o conhecimento científico existente pode sofrer transformações, como o caso dos gêneros que circulam nas diversas esferas sociais, e passam a ser didatizados para o contexto educacional, tendo um *status* de conhecimento a ser ensinado. Este, uma vez utilizado em situações concretas de ensino, como o contexto de sala de aula em que inúmeros gêneros podem ser trabalhados, é transformado em conhecimento efetivamente ensinado e aprendido.

Pensando nas transformações que um determinado gênero pode sofrer ao ser transposto para o contexto educacional, Schneuwly e Dolz (2004) trazem a proposta da criação de um modelo didático de gênero (doravante MDG), o qual serve para evidenciar suas dimensões ensináveis. Bronckart (2010, p. 172) atesta que o MDG “reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido [...]. [...] esses MD são provisórios, podendo eles serem refinados continuamente [...]”. Schneuwly e Dolz (2004, p.76) ainda ressaltam que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem<sup>3</sup> diversas que a ele estão associadas”.

---

<sup>3</sup> As capacidades de linguagem (CL) são definidas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 54). As CL são classificadas em *capacidades de ação* (o local e o período de produção de um texto, o espaço social e momento histórico, os emissores e receptores e suas posições no ato da enunciação, o conteúdo temático e a função social do texto), *discursivas* (a infraes-

O MDG é construído por três estudos: o primeiro nível, inevitavelmente, é o estudo do contexto didático, ou seja, quem são os alunos, o que eles já conhecem sobre o gênero e o que ainda precisam saber sobre ele. Esse estudo fornece ao professor tanto a necessidade de abordar um gênero ou um sistema de gêneros (Bazerman, 2011) quanto a própria familiaridade ou (re)conhecimento que os discentes têm sobre o uso social desses gêneros. Os elementos ensináveis de um determinado gênero são orientados a partir dessa análise. Já o segundo nível que compõe o MDG é o estudo da literatura especializada nas diferentes áreas do conhecimento, como na área acadêmica, de comunicação, na área editorial de livros, ou seja, por meio de estudos realizados e disseminados. O terceiro nível apresenta um estudo sobre os textos de referência escolhidos e alusivos ao gênero a ser focalizado, ou seja, uma análise de um número 'x' de textos que levam o professor a eleger os elementos ensináveis do gênero.

Para que um gênero de texto seja trabalhado em sala de aula, é necessária uma análise específica dos elementos característicos que se fazem presentes e, muitas vezes, obrigatórios na sua constituição. O docente pode recorrer a uma lista de controle/constatação, a qual serve de instrumento regulador da aprendizagem discente. Segundo Bain e Schneuwly (1993, p. 68), a lista de controle/constatação auxilia os alunos a “antecipar ou a compreender os critérios de avaliação de seus textos, a fazer uma autocrítica de suas produções e [...] a estruturar e a modelar sua escrita no curso de sua realização”. Cristovão e Torres (2006) apontam que as listas de controle/constatação servem de parâmetros para orientar o trabalho do professor no processo de avaliação e correção textual, além de instrumentalizar o aluno, “contribuindo para tornar ambos mais conscientes de toda a complexidade que envolve a produção escrita; tornar os aprendizes mais críticos de sua própria produção e aptos a se engajar em um processo de revisão eficaz” (Cristovão; Torres, 2006, p. 39).

---

trutura geral do texto com os tipos de discurso e sequências textuais), *linguístico-discursivas* (os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e os elementos microestruturais) e de *significação* (a construção de sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais), sendo esta uma produção de Cristovão e Stutz (2011).

A lista de controle/constatação pode ser elaborada pelos próprios discentes ou pelo professor. Ressaltamos que a lista referente ao gênero *cover letter* foi construída de forma coletiva e cooperativa com os alunos, o professor pesquisador e a assistente de língua inglesa durante um curso de extensão, em um movimento *bottom-up*, após a análise dos textos de referência.

Encerrando os aportes teóricos, passamos, a seguir, ao gênero de texto *cover letter*.

#### FOCALIZANDO O GÊNERO DE TEXTO *COVER LETTER*

O gênero de texto *cover letter* faz parte do gênero maior carta, considerado uma das formas mais antigas de comunicação entre as pessoas. Em função de necessidades sociais, históricas e culturais, a carta tem sido utilizada para diferentes fins e, justamente em razão de sua dinamicidade, este gênero de texto originou uma diversidade de outros gêneros. Podemos dizer que inúmeros são os exemplos de cartas que percorrem as diferentes esferas sociais, como as cartas pessoais, cartas de amor, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de cobrança, entre outros. Silva (1997), ao analisar cartas de forma mais generalizada, sugere que esses outros gêneros advindos de um gênero maior podem ser considerados subgêneros, devido a sua estrutura básica (seção de contato, núcleo e seção de despedida), com diferentes formas de realização.

Observamos que o gênero carta pode ser utilizado em uma infinidade de situações comunicacionais, podendo circular nos diversos eventos sociais a que somos expostos. Elas perpassam diferentes campos de atividade e apresentam funções e intenções comunicativas variadas. Bazerman<sup>4</sup> (2011), ao retratar esse gênero de texto de forma

---

<sup>4</sup> Em *Cartas e a Base Social de Gêneros Diferenciados* (Capítulo 4), o pesquisador americano Charles Bazerman, conhecido por suas reflexões de natureza sócio-retórica, apresenta um panorama histórico-cultural para explicar como as cartas deram origem a vários gêneros da escrita que vivenciamos hoje. Esse capítulo focaliza a noção de gêneros como formas tipificadas que descendem de formas previamente existentes.

particular em sua obra Gêneros textuais, tipificação e interação, afirma que

a carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas [...], parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções. (Bazerman, 2011, p. 89-90)

O gênero *cover letter*, muito utilizado no cenário profissional dos países que falam a língua inglesa, é amplamente veiculado nos *sites* de recrutamento *online*. Contudo, as *cover letters* podem também circular em outras áreas do conhecimento, como nos campos da educação, negócios, publicações de pesquisas científicas que relatam dados da carreira de um pesquisador. Com respeito aos estudos no contexto brasileiro, à época em que a pesquisa foi realizada, não foi possível encontrar nenhuma referência bibliográfica sobre este gênero profissional (GP). Segundo o agrupamento de gêneros por domínios discursivos<sup>5</sup> e modalidades apresentado por Marcuschi (2008, p. 194-196), o referido gênero parece apresentar elementos e um formato semelhantes ao de uma carta de apresentação, a qual se situa na modalidade escrita, pertencendo ao domínio discursivo instrucional (científico, acadêmico e educacional). Ela é, na verdade, “uma variação do gênero de origem” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 70).

As cartas de apresentação são geralmente acompanhadas pelo currículo de uma pessoa e são persuasivas por natureza, pois “almejam obter uma dada resposta, neste caso, um convite para uma entrevista de emprego” (Bhatia, 1993, p.145).

Finalizando a seção dedicada ao gênero *cover letter*, voltamos nossa atenção para a questão metodológica da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Para o linguista, a expressão *domínio discursivo* é utilizada para “designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (Marcuschi, 2010, p. 24).

## METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa aqui relatada, de natureza qualitativa, foi orientada pela metodologia da pesquisa-ação (Bortoni-Ricardo, 2008). Sobre o contexto do estudo, tivemos a participação de graduandos do curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), do Câmpus-Curitiba, da assistente de língua inglesa (ETA) da Fulbright e da professora pesquisadora.

A seleção do GP *cover letter* se deu em função do contexto de ensino que versava, primeiramente, sobre outro gênero profissional denominado *résumé*. Vale ressaltar que os referidos gêneros caminham juntos e são muito utilizados nos Estados Unidos e na Europa porque ambos são apresentados quando um candidato a uma vaga de emprego inicia um processo seletivo para a posição almejada dentro de uma empresa. Assim, desenvolver uma boa *cover letter* e apresentá-la juntamente com um currículo, no caso o *résumé*<sup>6</sup>, é uma forma de despertar a atenção do recrutador para que o candidato seja, na sequência, chamado para uma entrevista.

As atividades de análise dos textos de referência e produção textual aconteceram em um curso de extensão de 60 horas-aula intitulado *Professional Writing Development* (PWD), o qual abordou os gêneros biodata, *résumé* e *cover letter*, um conjunto de gêneros pertencentes à esfera profissional, fundamentado na proposta de Bazerman (2011) de compreender o estudo de gêneros dentro de um sistema de gêneros. O curso teve como objetivos familiarizar os graduandos com os três gêneros de texto; reconhecer, elencar e utilizar os elementos que compõem a estrutura textual dos referidos gêneros no momento das análises e produções escritas; reconhecer e utilizar elementos de coesão e coerência, léxico-gramaticais, marcadores argumentativos, narrativos e discursivos, o grupo nominal, os tempos verbais,

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que o gênero *résumé* apresenta um estilo composicional semelhante ao do *curriculum vitae*, porém o conteúdo (histórico profissional, habilidades e conquistas) devem se referir especificamente à vaga ofertada. As informações são apresentadas de forma sucinta, podendo conter até duas páginas de extensão.

entre outros; realizar atividades de escrita e reescrita com base nos textos de referências e nas inserções realizadas pelos participantes no momento das interações orais; vivenciar um trabalho de produção escrita com base em gêneros pertencentes à esfera profissional.

Ressaltamos que para o propósito deste capítulo, o recorte da pesquisa focaliza somente o gênero *cover letter* e o estudo está pautado nos procedimentos destinados à construção de MDG (Cristovão, 2007) e nas orientações de Bronckart (2012) com respeito ao plano geral do texto (tipos de discurso e outras formas de planificação) e de Adam (2008), sobre os tipos de sequências textuais<sup>7</sup>.

No contexto deste estudo, a pesquisadora se apresenta como participante da pesquisa, cuja função estava em proferir intervenções necessárias para a colaboração do processo pedagógico, observar o processo de construção de significados acerca dos gêneros, elaborar atividades ao estudo dos referidos gêneros, gravar e transcrever os encontros, analisar os momentos de interação oral e as produções escritas dos graduandos alusivas aos referidos GP.

Após a descrição do contexto de pesquisa, apresentamos o MDG de uma *cover letter*.

### MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO *COVER LETTER*

Para que possamos apresentar o MDG de uma *cover letter*, o Quadro 1 traz a visualização de um dos textos de referência utilizados em sala de aula sobre o gênero supracitado. Ele faz parte de uma seleção de um conjunto de sete (7) textos analisados pelos participantes do curso PWD. Dentre as várias opções de *cover letters* que o site da Universidade Monash<sup>8</sup> (Austrália) oferece nas diferentes áreas do conhecimento (Medicina, Engenharia ou Direito), nossa opção de escolha se volta para a área da Educação.

---

<sup>7</sup> Considerando os diversos gêneros existentes e seus respectivos contextos de produção, Adam (2008) atesta que as sequências textuais podem ser agrupadas em sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

<sup>8</sup> Realizamos buscas em diferentes universidades, mas optamos por escolher o site da Universidade Monash por apresentar uma gama de *cover letters* alusivas às mais diversas áreas do conhecimento. Para outras informações sobre a universidade e sobre o rol de *cover letters* encontradas, acessar

Examinemos, então, um exemplo de *cover letter* referente a uma posição a ser ocupada por um professor em uma escola primária. A chamada *online* foi realizada por uma empresa responsável por recrutar candidatos.

Quadro 1 – Texto de referência: *cover letter*

Edwina Educator  
14 Happy Students Road  
Churchill VIC 3842  
eeducator@hotmail.com  
Mobile: 0440 736 042

18 May 2012

Mr Brown  
The Principal  
Princeton Primary School  
55 Princes Highway  
Happy Town VIC 3002

Dear Mr Brown,  
RE: Graduate Teacher 2012 position No 3674523

I wish to apply for the position of Graduate Teacher at Princeton Primary School, as advertised on Recruitment Online. I have recently graduated from Monash University, Gippsland with a Bachelor of Education. My studies have provided me with the theoretical grounding and my teaching rounds with the practical experience to continue growing as the excellent teacher that I strive to be.

I was inspired to apply for the position at Princeton Primary School due to your philosophy that “not all children are ready to learn the same thing at the same time in the same way”. I found this particularly true during my school placements where I embraced opportunities to scaffold students’ learning in order to facilitate individually appropriate stages of learning within a safe and constructive environment.

I am impressed with the range of activities undertaken at the school, such as the Science in Schools and Reading Recovery programs, and how these are tailored to meet the needs of the students. I am passionate about being involved in an active school community that is characterized by a willingness to engage new programs that provide opportunities for students that extend the standard curriculum. The culture of ongoing self-reflection and improvement that is indicated to me by your School Charter and Code of Practice documents is very encouraging to me as I am keen to develop my skills as an educator. I am a passionate and enthusiastic individual who enjoys working with positive people who share my enthusiasm for teaching and learning.

I have a varied repertoire of employment experience and believe that my professional knowledge and skills together with my personal qualities make me an ideal candidate for this job. My communication skills and professional approach to teaching have added to the successes I have enjoyed so far in my teaching experiences which is reflected in the reports of my teaching supervisors (available upon request).

Enclosed are my curriculum vitae and response to the Key Selection Criteria, which together illustrate my experience and particular skills. I look forward to the opportunity to share with you examples of my experience and developing teaching practice through my professional portfolio. The link to my webfolio is: [www.edwinaeducator.wordpress.com](http://www.edwinaeducator.wordpress.com). Thank you for your consideration. I look forward to hearing from you in the near future.

Yours sincerely,  
Edwina Educator

Enc: Resume, Response to Key Selection Criteria

Fonte: *Site* da Universidade Monash.

Como é possível observar no texto de referência, a candidata almeja trabalhar em uma escola primária e apresenta, entre outros elementos, sua experiência profissional e, principalmente, seu desejo em fazer parte do grupo de professores. Em sua estrutura, a *cover letter* evidencia alguns elementos essenciais, como as informações pessoais da

candidata, a data da postagem, as informações pessoais do responsável por selecionar os pretendentes à posição, seguida de uma saudação inicial.

O texto ilustra o corpo da carta, o qual é composto de cinco (5) parágrafos. Nela, a candidata tem a oportunidade de expor seus dados acadêmicos e profissionais de forma polida, porém, direta, e sua finalização é acompanhada de uma saudação, com uma mensagem de um arquivo em anexo (*résumé* da candidata). A Figura 1 ilustra as informações (de saudação e despedida) alusivas ao remetente e ao destinatário, elementos imprescindíveis neste gênero de texto.

Figura 1 – Estrutura da *cover letter*

Informações do remetente e do destinatário	
Detalhes do remetente: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Name</li> <li>● Address</li> <li>● Telephone and mobile numbers</li> <li>● Email address</li> </ul>	Detalhes do destinatário: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Name</li> <li>● Job title</li> <li>● Company name</li> <li>● Address</li> </ul>
Saudação inicial e despedida da carta	
Nome conhecido <ul style="list-style-type: none"> <li>● Dear Mr/Mrs (name)</li> <li>● Yours sincerely (your signature and name)</li> </ul>	Nome desconhecido <ul style="list-style-type: none"> <li>● Dear Sir/Madam</li> <li>● Yours faithfully (your signature and name)</li> </ul>

Fonte: *Site* da Universidade Monash (Tradução nossa).

Com esse pano de fundo, damos início a descrição do MDG desta *cover letter*, analisada no curso de escrita acadêmica/profissional. Vale ressaltar que nossa análise vai focalizar os níveis sociológico e psicológico propostos pelo ISD em que o contexto de produção e a infraestrutura geral do texto são observados. Assim, a seguir, apresentamos os quadros referentes ao gênero *cover letter*.

Quadro 2 – Contexto de produção das *cover letters*

Situação de produção	<i>Cover letters</i>
----------------------	----------------------

Autor	Candidatos interessados em ocupar uma posição dentro de uma empresa.
Destinatário	Recursos Humanos de empresas ou recrutadores responsáveis por selecionar candidatos a uma vaga de emprego.
Objetivos	Estabelecer contato com a empresa que oferta uma vaga de trabalho, evidenciar interesse pela posição almejada e relatar dados profissionais relacionados à posição pretendida.
Conteúdo	Informações pessoais, profissionais (breve histórico de atribuições anteriores, caso seja relevante) e acadêmicas (caso necessário).
Possíveis espaços sociais de produção	Residência ou trabalho do candidato. Pode ser encaminhada virtualmente, sem contato direto com o empregador/recrutador.
Momento histórico de produção	Informação não encontrada nos textos de referência. Possivelmente escrita logo após a publicação do edital de seleção.
Suporte de veiculação	Geralmente endereço eletrônico do recrutador (e-mail) ou postagem nos <i>sites</i> de recrutamento <i>online</i> da empresa.

Fonte: As autoras, com base em Bronckart (2012).

Durante a pesquisa e discussão dos elementos que compõem o gênero *cover letter*, nos deparamos com textos relativamente curtos e, alguns deles, como o caso do texto de referência aqui retratado, um pouco mais longo. Porém, o texto não deve passar de uma página de extensão e deve obedecer às regras gramaticais e ortográficas claras e precisas, sem o uso de abreviaturas, jargões ou vocabulário informal.

Vejam, na sequência, o Quadro 3, o qual ressalta as características que compõem o referido gênero.

Quadro 3 – Características do gênero *cover letter*

Itens	Características
Gênero	<i>Cover letter</i>
Objetivos	Apresentar e relatar informações relevantes alusivas às questões acadêmicas e profissionais para que o candidato tenha a oportunidade de ser chamado para uma entrevista de emprego.

Plano textual global	Exposição da razão pela qual o candidato deseja a posição anunciada no edital e o relato de dados acadêmicos e profissionais referentes à posição preterida.
Tipo de discurso predominante	Discurso interativo.
Tipo de sequência	Descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal.
Coesão nominal	Anáforas nominais e pronominais.
Coesão verbal	Predominância do uso da 1ª pessoa do singular no presente simples do indicativo e no pretérito perfeito. O passado simples é focalizado, porém em menor escala.
Vozes	Pessoas interessadas em expor seus dados acadêmicos e profissionais relevantes à posição preterida; destinatários diversos (recrutadores) interessados em selecionar candidatos para uma vaga específica de emprego.
Escolha lexical	Relacionados à temática profissional e acadêmica.

Fonte: As autoras, com base em Bronckart (2012).

Quando pensamos na estrutura básica de uma carta, temos a ideia que esta é composta de três elementos essenciais: saudação inicial, corpo da carta e saudação final. Por se tratar de um GP, a *cover letter* traz, primeiramente, informações pessoais referentes ao candidato para, posteriormente, mostrar os dados do destinatário. Como todos os tipos de cartas, a *cover letter* também vai apresentar, dentro das sequências tipológicas (injuntiva), um momento de saudação inicial e saudação final.

Diferentemente de uma carta informal e subjetiva, como àquelas trocadas entre amigos e familiares, este gênero é dotado de mais formalidade. O destinatário vem acompanhado da forma de tratamento senhor (Mr. em inglês), sobrenome e, logo abaixo dessa informação, vemos o cargo ocupado pelo recrutador e/ou responsável pela seleção dos candidatos. Outro ponto a destacar é que entre as informações pessoais do remetente e do destinatário devem constar a data em que a carta foi escrita. Esse organizador temporal é um elemento relevante

nos diferentes gêneros que fazem parte da esfera da correspondência, seja de forma escrita no meio impresso ou no ambiente virtual.

No texto de referência aqui exemplificado, é possível visualizar (em negrito) que as informações contidas na carta estão relacionadas à posição anunciada pela empresa ou, neste caso, pela instituição de ensino. Esse tipo de carta é, na verdade, uma resposta ao edital de seleção, que, se aparecer, deve ser descrito logo abaixo da saudação inicial.

No que tange os marcadores disposicionais (Miranda<sup>9</sup>, 2010), uma *cover letter* pode apresentar diferentes parágrafos, os quais possuem propósitos distintos. O parágrafo inicial, além de apresentar o candidato, atenta para uma questão fundamental: o propósito, a razão pela qual a pessoa decide escrever a carta, evidenciando seu interesse em ocupar a posição descrita no edital de seleção. Nos parágrafos que seguem, o candidato retrata dados referentes a sua experiência profissional e acadêmica, além de elencar as habilidades requeridas para a posição pretendida. O último parágrafo deve apresentar o agradecimento do candidato ao destinatário (leitor/recrutador). Neste momento, o candidato pode incluir outros documentos, como o *résumé*, por exemplo, o qual tem a finalidade de apresentar informações adicionais, auxiliando, de certa forma, o recrutador na escolha do candidato, o qual pode passar para a próxima etapa do processo de seleção (entrevista de emprego). Salientamos que, em termos de localização na página, a paragrafação e os elementos que constituem o referido gênero aparecem no canto direito da folha, com alinhamento justificado do texto.

---

<sup>9</sup> Miranda (2010, p. 277) define o termo disposição como “o modo como as seções de um plano de texto são localizadas relativamente à totalidade do espaço (na escrita) ou do tempo (na oralidade). Cada seção do plano situa-se em alguma região do espaço ou do tempo total do texto e estabelece relações de maior proximidade ou distância com as outras seções do plano. Assim, as seções podem estar relacionadas disposicionalmente de modos diversos [...]. Nos gêneros que estabilizam um plano de texto convencional, a disposição das seções pode ser fixa ou variável”. No caso deste GP, as partes que a compõem são similares à disposição utilizada nas cartas em geral. A única ressalva a ser feita é que no gênero *cover letter* a posição ocupada pelo recrutador deve aparecer.

Ao observarmos as marcas linguísticas e discursivas dos textos analisados, há a evidência do uso do presente simples do modo indicativo e do pretérito perfeito (tempos verbais predominantes). O passado simples também é utilizado no momento em que o candidato faz referências às informações que conhece da empresa (no caso do texto aqui mencionado, a filosofia da instituição), porém, aparece em menor escala. Assim, temos um texto marcado predominantemente pelo tipo de discurso interativo. Como o processo de escrita se volta para si mesmo, ao relatar seu interesse em trabalhar na instituição de ensino e expor dados relevantes à posição almejada, a autora da carta faz uso do pronome pessoal eu (*I wish, I was inspired, I am impressed*) e do pronome possessivo minha (*my studies, my personal qualities, my skills*), praticamente presentes ao longo de todo o texto. Novamente, essa é uma marca do discurso interativo que indica a participação de, pelo menos, outra pessoa no contexto de interação: o leitor do texto. Há, portanto, a presença de duas vozes: da candidata em busca de uma vaga de emprego e do recrutador, responsável por selecionar os candidatos interessados.

A temática se volta para o histórico profissional e acadêmico do agente produtor, fato este primordial para o processo de seleção. As escolhas lexicais remetem diretamente à autora e, no que concerne aos adjetivos<sup>10</sup> utilizados, particularmente neste texto de referência, há um grau exagerado de afetividade, como no exemplo '*I am a passionate and enthusiastic individual who enjoys working with positive people who share my enthusiasm for teaching and learning*'. Desta forma, com a presença dos adjetivos *passionate, enthusiastic, positive* e com as escolhas lexicais, como o verbo *enjoys* e o substantivo *enthusiasm*, utilizados com a intenção de *afetivizar* a narrativa/descrição, a autora deixa transparecer, nas entrelinhas, seus sentimentos e sua emoção com o intuito de cativar o leitor.

---

<sup>10</sup> Juntamente com os artigos, as interjeições, os advérbios e as figuras de linguagem, os adjetivos são alguns dos itens que compõem a dimensão da subjetividade afetiva, responsáveis por fornecer o grau de envolvimento afetivo do sujeito no seu discurso.

Com respeito às sequências tipológicas (Adam, 2008; Bronckart, 2012), as cartas em geral podem apresentar uma combinação de sequências, possibilitando uma variedade em termos de estrutura composicional. Nas palavras de Bronckart (2012, p. 219), “é da diversidade das sequências e [...] de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos”. Estudos realizados por Beato-Canato e Cristovão (2007) sobre cartas *pen pal* e Marcuschi (2010) sobre carta pessoal apontam que esses gêneros geralmente são compostos de trechos de sequências diferentes.

No caso do texto de referência aqui ilustrado, a *cover letter* apresenta exemplos dos tipos de sequência argumentativa, quando o autor enfatiza sua filosofia de ensinar e seu desejo de se tornar um profissional cada vez mais capacitado (*my teaching rounds with the practical experience to continue growing as the excellent teacher that I strive to be*); da descritiva, ao apresentar dados alusivos a sua formação acadêmica (*I have recently graduated from Monash University, Gippsland with a Bachelor of Education*); da narrativa, ao focalizar a experiência profissional e sua habilidade de comunicação (no quarto parágrafo) e da dialogal, no sentido de desejar, possivelmente no momento da entrevista, conversar com o recrutador sobre sua experiência profissional (*I look forward to the opportunity to share with you examples of my experience*). Vemos, portanto, a possibilidade de um texto utilizar uma variedade de encadeamentos, em que as sequências tipológicas são utilizadas de forma articulada e concomitante, combinando e dialogando entre si.

Com relação à lista de controle/constatação, o Quadro 4 apresenta os elementos que fazem parte de sua organização composicional.

Quadro 4 – Lista de controle/constatação do gênero *cover letter*: itens e exemplos

Itens	Exemplos
<i>Personal information</i>	<i>I have recently graduated from Monash University, Gippsland with a Bachelor of Education.</i>
<i>Contact (name, address, phone number)</i>	<i>14 Happy Students Road Churchill VIC 3842 eeducator@hotmail.com Mobile: 0440 736042</i>

<i>Salutation</i>	<i>Dear Mr Brown,</i>
<i>The job (how you found out about it and why you chose this company/place of work)</i>	<i>I wish to apply for the position of Graduate Teacher at Princeton Primary School, as advertised on Recruitment Online. [...] I was inspired to apply for the position at Princeton Primary School due to your philosophy that “not all children are ready to learn the same thing at the same time in the same way.</i>
<i>Body of the letter</i> - Skills - Interests - Experience - Availability	<i>I am passionate about being involved in an active school community that is characterized by a willingness to engage new programs that provide opportunities for students that extend the standard curriculum. [...] as I am keen to develop my skills as an educator. [...] My communication skills and professional approach to teaching have added to the successes I have enjoyed so far in my teaching experiences which is reflected in the reports of my teaching supervisors (available upon request). Enclosed are my curriculum vitae and response to the Key Selection Criteria, which together illustrate my experience and particular skills.</i>
<i>Closing</i>	<i>I look forward to hearing from you in the near future.</i> <i>Yours sincerely,</i>
<i>Signature</i>	<i>Edwina Educator</i>

Fonte: As autoras.

A lista de controle/constatação (Bain; Schnewly, 1993) aponta para os itens informações pessoais e contato, os quais aparecem no topo da lista, pois tais dados se mostram essenciais no gênero em foco. Nesta seção, o autor tem a chance de se apresentar e listar as informações necessárias para o futuro contato por parte do recrutador. Logo após, visualizamos a questão da saudação inicial, a qual deve obedecer a um grau de formalidade (com o uso dos títulos Mr. ou Mrs. em inglês) por parte do escritor e ser direcionada à pessoa responsável pelo edital de emprego. Em seguida, no primeiro parágrafo deste GP, o agente produtor deve fazer referência à posição almejada, relatando como tomou conhecimento da vaga ofertada. Além disso, tecer comentários sobre a razão de sua escolha, mostrando-se interessado pela

companhia ou local de trabalho, se torna fundamental, pois o recrutador tem a chance de perceber no candidato seu desejo e potencial em fazer parte do time de profissionais que lá atuam. Nos parágrafos seguintes, os quais compõem o corpo da carta, o escritor deve relatar seus dados profissionais e acadêmicos, focalizando suas habilidades, interesses e experiências. Outro item relevante é a questão da disponibilidade do candidato em ser contactado para discutir sobre os itens descritos na *cover letter*. O fechamento desse gênero de texto é realizado de maneira formal e é neste momento que o candidato pode mencionar que, juntamente à *cover letter*, ele apresenta também um arquivo, em anexo, com seu currículo (*résumé*) e/ou carta de recomendação (*letter of recommendation*), os quais têm a função de complementar as informações descritas na carta. A saudação final também apresenta um grau de formalidade e vem acompanhada do nome e assinatura do candidato.

Ao concluirmos nossa análise, passamos para as considerações finais deste estudo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos textos diversos em língua inglesa que são veiculados em outras áreas do conhecimento para o cenário educacional, temos a chance de ampliar os horizontes dos nossos alunos quanto a sua organização textual, contextos de uso, aprendizado do inglês e crescimento pessoal e, no caso do gênero *cover letter*, realizar uma prática de leitura e produção textual no campo profissional.

Defendemos um trabalho com a modelização de gêneros e o uso das listas de controle/ constatação uma vez que permitem ao professor um olhar mais atento para as peculiaridades que cercam os diferentes gêneros de texto, facilitando e dinamizando o fazer docente no sentido de adaptar os textos diversos que circulam na sociedade para o contexto educacional, tornando possível a transposição didática de gêneros. Para os discentes, os elementos essenciais presentes nestes textos se tornam essenciais no momento de suas produções textuais.

Além disso, propostas de criação de MDG proporcionam uma dinâmica de pesquisa, análise, reflexão e discussão que oportunizam o

aprofundamento do conhecimento de diferentes textos para o agir dos discentes no meio social a que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: PERRENOUD, P.; BAIN, D.; ALLAL, L. **Évaluation formative et didactique du français**. Lausanne: Delauchaux et Niestlé, 1993. p. 51-79. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana/Downloads/unige\_34345\_attachment01.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Cartas para penpal: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura global de textos produzidos por estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovaques. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 123-134.
- BHATIA, V. K. Description to explanation in English for professional communication-application of genre analysis. In: BOSWOOD, T., HOFFMAN, R.; TUNG, P. (Ed.). **Perspectives on English for professional communication**. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1993. p. 133-157.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRONCKART, J. P. Gêneros de texto, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Revista Letras**, Santa Maria. v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; TORRES, A. C. G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação

- escrita. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (Org.). **Aspectos da linguagem**: considerações teórico-práticas. Londrina: Eduel, 2006. p. 37-57.
- \_\_\_\_\_. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.
- \_\_\_\_\_; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. **Etudes de linguistique appliquée**, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- SILVA, V. L. P. P. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. (Org.). **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal: Edufrn, 1997. p. 118-124.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

# Proposta de avaliação do trabalho docente de Língua Inglesa por meio de capacidades de linguagem

Gladys Quevedo-Camargo  
Vera Lúcia Lopes Cristovão

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A avaliação de professores tem se tornado um tema cada vez mais relevante no Brasil, especialmente no campo da Educação Linguística e, em particular, na formação de professores de línguas adicionais. Embora as práticas avaliativas sejam uma parte fundamental da experiência humana há mais de dois mil anos, elas continuam a gerar dúvidas, angústia, medo e ansiedade. Esse assunto é controverso porque a avaliação vai além do contexto escolar e permeia diversos setores da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2003), levando a debates intensos e reações fortes, tanto positivas quanto negativas, que envolvem questões éticas, políticas, sociais e pessoais.

Os cursos de Letras (línguas estrangeiras modernas) são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e, ao final do curso, o di-

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem por base a tese de doutorado de Quevedo-Camargo (2011), sob orientação da Profa Dra Vera Lúcia Lopes Cristovão. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/65e879b9-9926-4cb4-a672-36d1f3612f96>

ploma comprova que o graduado está apto a ensinar inglês (em licenciatura única) ou inglês e português (em licenciatura dupla). Esses cursos devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (Brasil, 2001), que estabelecem as diretrizes para a formação inicial de professores de línguas e define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos cursos de Letras. No entanto, há muitas variações entre esses cursos no que diz respeito à estrutura curricular, resultando em uma grande diversidade na formação inicial dos docentes, tanto em aspectos linguísticos quanto metodológicos. Adicione-se a isso o fato de que, no Brasil, convivemos com uma ampla variedade de contextos de trabalho para os professores de inglês, com grandes diferenças na formação entre os profissionais atuantes, a presença de pessoas não especializadas na área e a falta de respeito e reconhecimento em relação aos professores da rede pública que lecionam essa língua. Este texto se insere nesse debate, explorando a avaliação de professores de inglês no Brasil e propondo uma estrutura para sua melhoria com base em teorias e práticas contemporâneas. Devido às limitações de espaço, apresentamos um recorte de uma pesquisa em nível de doutoramento (Quevedo-Camargo, 2011)<sup>2</sup>, cujo objetivo geral foi propor elementos para a construção de uma estrutura de avaliação para professores de inglês no Brasil, tanto no início da carreira quanto em sua formação continuada. Para isso, foram identificadas as representações sobre certificação e avaliação por educadores de professores e professores em exercício nas escolas públicas de inglês no Paraná. O estudo também analisou os conceitos subjacentes a sete arqúitextos relacionados à avaliação de professores (de línguas) e à proficiência linguística. O recorte a ser apresentado aqui se concentra nas capacidades de linguagem docentes desenvolvidas e propostas ao final da pesquisa.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, discorreremos sobre as bases teóricas do estudo. Em seguida, apresentamos as dimensões da avaliação do professor conforme Porter, Youngs e Odden (2001), a saber: objetivo da avaliação, objeto da ava-

---

<sup>2</sup> Tese de doutorado orientada pela Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão (PPGEL-Uel), defendida em 18 de março de 2011.

liação, agente avaliador, natureza da avaliação e momento da avaliação. Na sequência, abordamos a proposta de capacidades de linguagem docente, que se inserem na dimensão objeto da avaliação. Encerramos com reflexões a respeito desta proposta, destacando o impacto social que as discussões suscitadas pela temática aqui tratada trazem para a formação de professores de línguas adicionais no Brasil, em especial, a língua inglesa.

## 1. BASES TEÓRICAS

O estudo adotou as seguintes bases teóricas:

- **Interacionismo Sociodiscursivo:** A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2009) é fundamental para compreender a interação e a comunicação como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Esse referencial enfatiza a importância do discurso e da interação na formação de professores e na prática pedagógica.

- **Teorias sobre Avaliação:** O estudo também é sustentado por conceitos de avaliação (Dias Sobrinho, 2003; McNamara, 2000; Scaramucci, 2009), que fornecem uma base para entender a natureza e o impacto da avaliação na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores.

- **Avaliação de Professores:** A proposta se baseia nas dimensões de avaliação de professores desenvolvidas por Porter, Youngs e Odden (2001), adaptadas para o contexto brasileiro. Essa adaptação visa definir os objetivos, objetos, agentes, natureza e momentos da avaliação de forma mais precisa e eficaz.

A partir dos fundamentos teóricos de Vygotski (1987, 1991, 2001), Bakhtin (1997, 2006) e Bronckart (1999/2009, 2006, 2008), desenvolvemos uma proposta de capacidades de linguagem docente concebida a partir das lentes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente que defende que a linguagem e a sócio-história são centrais e decisivas para o desenvolvimento humano. Por essas lentes, esse desenvolvimento ocorre primordialmente no agir coletivo/no mundo

por meio de ações de linguagem, definidas como condutas verbais sócio-historicamente situadas.

Os textos orais e escritos, que são práticas situadas, constituem-se em instrumentos fundamentais para o desenvolvimento humano, e geram, dialeticamente, transformações nas pessoas e nos fatos sociais. Nesse contexto, estão inseridas as práticas avaliativas, que também se constituem em práticas de linguagem situadas.

No contexto da formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, consideramos que ensinar, aprender e avaliar são processos inseparáveis (Fidalgo, 2006; Scaramucci, 2006), e que a avaliação representa um meio em potencial para impulsionar o desenvolvimento profissional justamente por ser realizada por meio de instrumentos que são artefatos culturais que possibilitam intervenções didáticas (Vygotski, 1987). Cochram-Smith (2001) considera que o desenvolvimento de padrões norteadores da aprendizagem profissional é parte crucial do movimento de profissionalização docente, assim como Weber (2003) e Freitas (2003), para quem a definição de uma base comum nacional que respeite as especificidades contextuais das diferentes instâncias formadoras seria essencial.

Com respeito à avaliação, este estudo partiu de três premissas fundamentais:

1. A inseparabilidade da avaliação e do processo de ensino-aprendizagem: A avaliação e o processo de ensino-aprendizagem são inseparáveis (Fidalgo, 2006; Scaramucci, 2006): isso implica que a avaliação não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como uma parte integrante do processo educativo. Avaliar é, portanto, uma ação que deve estar em constante diálogo com os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a melhoria contínua desses processos.

2. A avaliação como catalisador do desenvolvimento profissional: Segundo Vygotsky (1987), a avaliação pode servir como um trampolim para o desenvolvimento profissional dos professores. Considerando a avaliação como um artefato cultural, é possível transformá-la em um instrumento de intervenção didática, que promove o crescimento e a transformação dos docentes.

3. O papel crucial da linguagem no desenvolvimento humano: A linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, nas atividades coletivas, nas formações sociais e nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos (Bakhtin, 2006; Bronckart, 1999/2009). Assim, a avaliação deve considerar a linguagem não apenas como um conteúdo a ser avaliado, mas como um processo dinâmico e essencial para o desenvolvimento profissional dos professores.

## 2. AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

Segundo Porter, Youngs e Odden (2001), a avaliação do trabalho docente apresenta cinco dimensões: o objetivo da avaliação, o objeto da avaliação, o agente avaliador, a natureza da avaliação e o momento da avaliação. Com respeito ao objetivo da avaliação, quando pensamos na formação do docente brasileiro, é possível dizer que, de forma geral, há dois objetivos: a certificação da licenciatura ao final do processo de formação inicial e o acompanhamento do desenvolvimento profissional na formação continuada.

A dimensão objeto da avaliação é, na verdade, o elemento fundamental da proposta, pelo fato de contemplar o que deverá ser avaliado. Esse objeto pode ser chamado de base do conhecimento do professor (Shulman, 1986, 1987; Grossman, 1990; Richards, 1998; Freeman; Johnson, 1998; Johnson; Freeman, 2001), de competências (Almeida Filho, 1999, 2000, 2004; Basso, 2001), de dimensões da formação e do trabalho do professor (Placco, 2002, 2005, 2006), etc.

A terceira dimensão da avaliação do professor segundo Porter, Youngs e Odden (2001) é o agente avaliador. Consideramos que o principal agente avaliador é o formador de professores porque, primeiramente, faz parte das suas atribuições orientar e acompanhar os (futuros) professores ao longo do seu percurso de formação. Além disso, ao longo desse acompanhamento, o formador pode (e deve) discutir com seus alunos critérios, condições e modelos avaliativos, incluindo-os no processo decisório e praticando a chamada avaliação como aprendizagem (Earl, 2013), enquanto, simultaneamente, oportuniza o crescimento dentro das várias ZDPs que se instalam na sala de aula

(Vygotski, 1991). Por último, o formador, com base em sua experiência profissional e acadêmica, tem expertise para conduzir a aprendizagem dos (futuros) professores e avaliar seu desenvolvimento levando em consideração os possíveis contextos de atuação em que os seus alunos estarão inseridos.

Ressaltamos que é de extrema relevância que os formadores se reúnam e discutam, em suas instituições, quais dimensões da avaliação docente são pertinentes para os contextos de atuação de seus alunos.

A próxima dimensão da avaliação de professores é a natureza da avaliação. Devem ser empregados instrumentos variados de coleta de informações, como técnicas de observação, inquirição e testagem (Depresbiteris, 1991; Valente, 2007). Dessa forma, é possível atender aos diferentes objetivos da avaliação e possibilitar que ela, de fato, cumpra sua função de mola propulsora de desenvolvimento no processo de formação docente.

A última dimensão da avaliação do (futuro) professor de LI de acordo com Porter, Youngs e Odden (2001) é o momento da avaliação. As práticas avaliativas diagnósticas e de retroalimentação do processo de formação docente devem ser realizadas em momentos estratégicos ao longo do curso de graduação, ao final do curso e periodicamente durante a formação continuada. Preferencialmente, tais momentos estratégicos devem ser decididos pelos próprios envolvidos na formação – (futuros) professores e formadores.

Na próxima seção, apresentamos a proposta de capacidades de linguagem docente para avaliação do (futuro) docente de LI.

### 3. A PROPOSTA DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOCENTE

Com base em Dolz e Schneuwly (1998), a tese de doutorado de Quevedo-Camargo (2011) propôs o conceito de capacidades de linguagem docente com base no conceito de capacidades de linguagem conforme Cristovão (2007). Elas foram definidas como “um conjunto de operações dentro do âmbito da formação e atuação do docente de LI que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um

instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência de LI” (Quevedo-Camargo, 2011, p. 99).

As capacidades de linguagem docente são constituídas por quatro tipos de capacidade em permanente movimento e relação dialética: capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão profissional. Sua base epistemológica privilegia a linguagem como elemento crucial na constituição sócio-histórica humana e no desenvolvimento humano e permitem a efetivação do desenvolvimento humano no agir (coletivo) no contexto da formação profissional. Dessa forma, fornecem uma visão holística da formação docente e simultaneamente permitem um trabalho de formação com perspectiva analítica, fornecendo, assim, informações ou evidência que possibilitam inferências significativas para o contexto e os objetivos da formação docente na visão dos próprios formadores e (futuro) professores, contribuindo para a validade<sup>3</sup> das práticas avaliativas empregadas nesse processo.

Assim, defendemos que as capacidades de linguagem docente colocam a linguagem e a mediação como aspectos centrais da formação do (futuro) docente e da constituição do gênero profissional professor de LI (Clot, 2002; Souza-e-Silva, 2004). Essas capacidades atuam permanentemente em movimento conjunto e em relação dialética, serão apresentadas individualmente, a seguir, por questões didáticas.

### CAPACIDADE DE AÇÃO DOCENTE

Esta capacidade envolve o contexto físico e sociossubjetivo do trabalho do professor, que pode apresentar aspectos pessoais, institucionais, estaduais, nacionais ou mundiais. Divide-se em dois macrocomponentes: contexto de atuação e o ato de ensinar LI. O primeiro apresenta quatro componentes:

---

<sup>3</sup> Validade “é quando um instrumento avaliativo avalia o que se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado” (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021, p. 14).

Políticas educacionais: conhecimentos sobre orientações oficiais e instâncias governamentais;  
Contexto de ensino: conhecimentos sobre o contexto de trabalho do professor;  
Alunos: conhecimentos sobre os diferentes tipos de alunos e suas necessidades;  
Postura profissional: conhecimentos e atitudes esperadas de um professor em LI.

O macrocomponente O ato de ensinar LI é mais amplo e contém sete componentes:

Teorias de ensino e aprendizagem: embasamento teórico que o docente precisa para compreender e trabalhar com o ensino e a aprendizagem de LI;  
Estilos de ensino e aprendizagem: embasamento teórico que o docente precisa para compreender e atuar em seu contexto de ensino;  
Métodos e técnicas de ensino de LI: embasamento teórico que o docente precisa para trabalhar os conteúdos de LI na sala de aula;  
Materiais e recursos: embasamento teórico que o docente precisa para compreender e elaborar materiais didático-pedagógicos;  
Planejamento de aulas e cursos: embasamento teórico que o docente precisa para elaborar aulas e cursos;  
Gerenciamento da sala de aula: embasamento teórico que o docente precisa para gerenciar o andamento das aulas e os alunos;  
Avaliação: embasamento teórico que o professor precisa para planejar e executar a avaliação para, como e da aprendizagem (Earl, 2013), ou seja, seu letramento em avaliação (Scaramucci, 2016; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018).

### CAPACIDADE DISCURSIVA DOCENTE

Esta capacidade se refere diretamente ao agir docente (prático), às operações de seleção e organização de dados, evidências e informações que podem ser utilizadas em uma situação de ensino. Ela permite que o (futuro) professor mobilize seu repertório de conhecimentos para agir em seu contexto físico e sociossubjetivo.

A capacidade discursiva docente divide-se em cinco componentes:

Planejamento de aulas e cursos: envolve tomada de decisões e implementação do planejamento realizado;  
Avaliação: envolve tomada de decisões, planejamento, elaboração e uso eficiente de instrumentos avaliativos para conduzir avaliação para/como/da aprendizagem;

Materiais e recursos: envolve tomada de decisões, planejamento, elaboração e uso eficiente de materiais e recursos disponíveis;  
Gerenciamento da sala de aula: envolve tomada de decisões, resolução de problemas e conflitos e condução eficiente das aulas e do curso;  
Postura profissional: envolve tomada de decisões, atitudes e posturas profissionais, justas e éticas.

### CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOCENTE

Esta capacidade se refere aos conhecimentos da e sobre a LI, e de como mobilizar tais conhecimentos nas quatro habilidades – falar, ouvir, ler e escrever - em contextos físico e sociossubjetivos, particularmente a sala de aula. Essa capacidade se divide em dois macrocomponentes: conhecimentos pessoais e conhecimentos profissionais.

Os conhecimentos pessoais da LI são aqueles que todo e qualquer aprendiz da língua deveria desenvolver, ou seja, produção e compreensão oral (fala e audição), produção e compreensão escrita (leitura e escrita) e uso social. São, de modo geral, os conhecimentos mais visados e valorizados durante a formação do docente de LI e também ao longo de sua carreira.

Os conhecimentos profissionais são aqueles que, em consonância com os componentes das capacidades de ação e discursiva docentes, representam o grande diferencial do professor de LI em relação aos que atuam na profissão sem preparo formal. Eles possuem oito componentes: morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia, ortografia, literatura, LI no mundo, e uso da LI em sala de aula.

### CAPACIDADE DE AUTOGESTÃO PROFISSIONAL

Esta capacidade se refere ao posicionamento e à atitude do (futuro) docente de LI frente a profissão, sua atuação em seu próprio processo de profissionalização e desenvolvimento do profissionalismo<sup>4</sup>; é uma capacidade-chave do gênero profissional docente, pois impulsiona as demais capacidades.

A capacidade de autogestão profissional constitui-se de quatro componentes:

---

<sup>4</sup> Sobre esse conceito, ver Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005).

Pesquisa: refere-se a iniciativas para buscar auxílio e informações para aprimoramento pessoal e profissional;  
Prática docente: compõe-se pela experiência com realidades diversas e a disposição para utilizar rotinas ou metodologias variadas;  
Autoavaliação: refere-se à reflexão e ao olhar para si mesmo sistematicamente com o objetivo de autoaprimoramento;  
Postura profissional: relaciona-se ao envolvimento do (futuro) docente em atividades coletivas e ao seu comprometimento acadêmico e político com sua categoria profissional.

Ressaltamos que a capacidade de autogestão, assim como as demais capacidades, não se desenvolve sozinha. Deve ser mediada durante a formação docente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos uma proposta de capacidades de linguagem docente que podem servir como elementos para a estruturação de uma avaliação do (futuro) docente de LI. Discorreremos sobre as cinco dimensões da avaliação consideradas especificamente para o contexto docente: objetivo da avaliação (a certificação da licenciatura como um todo, a verificação do progresso do aluno em diferentes momentos e na formação continuada), objeto da avaliação (as capacidades de linguagem docente), agente avaliador (o formador de professores), natureza da avaliação (técnicas e instrumentos de avaliação diversificados), e momento da avaliação (periodicamente ao longo da graduação, ao seu final e na formação continuada).

Na sequência, explicitamos cada uma das capacidades de linguagem docente (capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão profissional), que atuam em movimento permanente e estão sempre em relação dialética.

De maneira geral, as capacidades de linguagem docente podem ser mobilizadas em diferentes contextos em todo território nacional, tanto na formação inicial quanto na continuada, embora, obviamente, ajustes sejam necessários para que esteja consonância com as especificidades e as necessidades das instituições formadoras e do corpo docente de contexto.

A proposta representa grande impacto social ao buscar operacionalizar, de forma integrada, a teoria com a prática e visar melhorar a qualidade da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, garantindo que a avaliação seja um instrumento eficaz para a promoção do crescimento contínuo e da excelência pedagógica. Nesse sentido, a tese de Quevedo-Camargo (2011) foi pioneira no Brasil ao posicionar a avaliação como elemento central na formação de professores, antecipando o conceito de letramento em avaliação (de línguas) (Scaramucci, 2016; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018).

A proposta sugere que as capacidades de linguagem docente devem ser trabalhadas e avaliadas de forma sistemática ao longo da formação dos futuros professores de inglês. A capacidade de autogestão profissional é considerada central, movendo e conectando as outras capacidades. Essa abordagem assegura que os professores desenvolvam uma prática pedagógica consistente e adaptada às suas realidades contextuais.

## REFERÊNCIAS

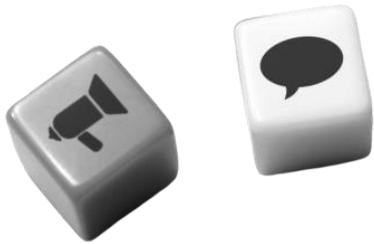
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília: v.4, n.1, p. 7-18, 2004.
- BAKHTIN, M.M.. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BAKHTIN, M.M.. (VOLOCHÍNOV, V.N.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- BASSO, E.A.. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo*. Campinas: Tese (Doutorado) - IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 21 de março de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 mar. 2001. Seção 1, p. 16-19.
- BRONCKART, J.-P.. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999/2009.
- BRONCKART, J.-P.. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P.. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- CLOT, Y.. Clínica da Atividade e Repetição. *Cliniques Méditerranéennes*, v. 66, p.3-4. 2002. Disponível em: [https://www3.fmb.unesp.br/sete2021/plugin-file.php/20540/mod\\_page/content/3/ClinicadaAtividadeeRepeticaoYvesClot.pdf](https://www3.fmb.unesp.br/sete2021/plugin-file.php/20540/mod_page/content/3/ClinicadaAtividadeeRepeticaoYvesClot.pdf). Acesso em: 25 Ago. 2024.
- COCHRAN-SMITH, M. Constructing outcomes in teacher education: policy, practice and pitfalls. *Education Policy Analysis Archives*. North America, v. 9, n.11, 2001. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/340>. Acesso em: 25 Ago. 2024.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 257-271.
- DEPRESBITERIS, L.. Instrumentos de avaliação: as questões constantes da prática docente. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 4, p. 119-133, jan-jul. 1991.

- DIAS SOBRINHO, J.. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Les capacités orales de apprenants. In: DOLZ, J. (Org.). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: EFS éditeur, 1998. p. 75-89.
- EARL, L.. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. 2<sup>nd</sup> edition. Sage, 2013.
- FIDALGO, S.S.. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K.E.. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.
- FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc., Campinas*, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2024.
- GROSSMAN, P.. *The making of a teacher: knowledge and teacher education*. New York: Teacher's College Press, 1990.
- JOHNSON, K.E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 53-69, 2001.
- McNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- PLACCO, V.M.N.S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papirus, 2002.
- PLACCO, V.M.N.S.. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- PLACCO, V.M.N.S.. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A.M.M. et al. (Org.). *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos:*

- desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.
- PORTER, A.C.; YOUNGS, P.; ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 259-297.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 32, e08641, 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M.V.R.. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.
- RICHARDS, J.C. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- SCARAMUCCI, M.V.R.. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.) *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.
- SCARAMUCCI, M.V.R.. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan/abr 2009.
- SCARAMUCCI, M.V.R.. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C.M. (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 141-165.
- SHULMAN, L.S.. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, L.S.. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987.

- SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.
- VALENTE, S.M.P. *Avaliação. Desafio cotidiano da prática pedagógica*. Material instrucional no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Universidade Estadual de Londrina. nov. 2007.
- VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C.S.; KAPUZINIAK, C. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005.
- VYGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKI, L.S.. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKI, L.S.. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf). Acesso em: 25 Ago. 2024.



*Cada gota conta: expressões  
idiomáticas em três volumes do  
livro *Clave español para el mundo*,  
com vista ao desenvolvimento da  
competência comunicativa  
intercultural*

Laura Marques Sobrinho  
Cláudia Cristina Ferreira

LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
ESPANHOL: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL <sup>1</sup>

O presente capítulo oferece uma síntese da pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL), defendida em 28 de maio de 2024. A pesquisa aborda o impacto social da formação docente e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, destacando as contribuições do estudo para o aprimoramento dessas áreas e seu impacto social. A pesquisa integra o

---

<sup>1</sup> O trabalho que deu origem a este capítulo é fruto da dissertação de mestrado (defendida em 28 de maio de 2024) que pode ser acessada através do link: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17134>.

campo dos estudos fraseológicos, explorando a intersecção entre aspectos linguísticos e culturais com foco nas unidades fraseológicas (UFs). O objetivo principal é evidenciar como a fraseologia contribui para a proficiência e para a apropriação de saberes linguístico-culturais da língua adicional meta, neste caso, o espanhol, e para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. O estudo apresenta o arcabouço teórico e desenvolve uma categorização das expressões idiomáticas (EIs) no material didático "Clave Español para el Mundo". Este trabalho visa apoiar profissionais da área de léxico e tradução, já que as semelhanças e diferenças linguísticas refletem diretamente as semelhanças e diferenças culturais, considerando que língua e cultura são interdependentes (Jiang, 2000; Durão, 2002b).

A pesquisa de mestrado "Un grano no hace granero, pero ayuda al compañero: Expressões idiomáticas em três volumes do livro Clave Español para el Mundo" surgiu para explorar a importância das expressões idiomáticas (EIs) no ensino de línguas adicionais e no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Identificou-se que a formação fraseológica é crucial para a formação acadêmica e profissional, com um foco específico nas EIs e sua integração nos materiais didáticos.

A análise incluiu uma revisão bibliográfica ampla, revelando a popularidade das EIs como tema de estudo, com mais de 12.000 dissertações relacionadas. A pesquisa destaca a relevância da fraseologia. A formação fraseológica é identificada como crucial para aprofundar aspectos teórico-metodológicos, contribuindo para a formação acadêmica e profissional (Corpas Pastor, 1996; Roncolato, 1996; Rios, 2009). O recorte de três volumes da coleção foi selecionado devido à sua adoção no contexto escolar específico. E, a necessidade de integrar aspectos culturais no ensino de línguas, apoiando a prática pedagógica e a formação docente. Foram explorados estudos prévios e novas dissertações, como as de Lima (2021) e Tavares (2016), além de contribuições de Gonçalves (2022) e outros.

O estudo analisou três volumes da coleção "Clave Español para el Mundo" para identificar e categorizar EIs, visando entender como essas expressões refletem aspectos culturais e promovem a competência comunicativa intercultural. A pesquisa enfatiza a importância de uma

abordagem dinâmica da cultura no ensino de línguas e propõe uma categorização das EIs para apoiar a prática pedagógica e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

## MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA: DESENVOLVENDO O CONCEITO DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é destacar a importância das EIs no ensino de espanhol como língua adicional e no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Especificamente, analisamos as expressões idiomáticas (EIs) presentes no material didático selecionado, "Clave", e na seção 4 realizamos uma análise detalhada do material. Para esclarecer nossos pontos, organizamos esta seção da seguinte forma: começamos discutindo os preceitos da fraseologia, conceito central da pesquisa, e em seguida abordamos as definições e características das EIs. Utilizamos a metáfora de "fraseologia como guarda-chuva" e "EIs como gomos" para ilustrar a relação entre esses conceitos e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

### FRASEOLOGIA

Monteiro-Plantin (2017) define fraseologia como o estudo das unidades fraseológicas (UFs) de uma língua, enquanto "fraseologia" com "f" minúsculo refere-se ao conjunto dessas UFs, e "Fraseologia" com "F" maiúsculo é a disciplina que as estuda, conforme Rios (2022). Xatará (2006) vê a fraseologia como uma subárea da lexicologia dedicada a unidades lexicais complexas, e González Rey (2004) a define como o estudo das combinações fixas de elementos linguísticos. Ortiz-Alvarez (2011) descreve como o estudo das combinações linguísticas cuja significação resulta do conjunto de seus elementos. Monteiro-Plantin (2014) destaca que a fraseologia examina combinações estáveis de unidades léxicas que formam a competência discursiva dos falantes, incluindo expressões idiomáticas, frases feitas e clichês. O campo ganhou reconhecimento no Brasil na década de 1980, com influências dos estudos de Bally, e tem sido significativamente contribuído por

pesquisadores como Cláudia Xatara, Rosemeire Monteiro-Plantin, Stella Tagnin e Maria Luisa Ortiz Alvarez.

### EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (EIS)

Entre as Unidades Fraseológicas (UFs), as EIs são notáveis e frequentemente associadas à fraseologia. Monteiro-Plantin (2014) distingue entre o conjunto de UFs e a disciplina que estuda essas unidades. Xatara (1998) define EIs como unidades linguísticas complexas e indecomponíveis, com significados figurados profundamente enraizados na cultura de um idioma. Ortiz-Alvarez (2012) destaca que EIs refletem a identidade e a cultura de uma comunidade linguística, sendo essenciais para o ensino de línguas.

Monteiro-Plantin (2014) identifica quatro características das UFs: polilexicalidade, fixação, idiomaticidade e convencionalidade. Xatara (1995) sugere que EIs sejam introduzidas gradualmente no ensino, começando com aquelas com equivalência direta e avançando para as menos transparentes. Penadés Martínez (1999) e outros autores recomendam que EIs sejam ensinadas desde o início ou a partir dos níveis intermediário e avançado, dependendo da abordagem.

Xatara (2001) classifica EIs em quatro graus de dificuldade, desde aquelas com equivalência literal até as sem tradução direta. Para o ensino de EIs, Xatara propõe o uso de equivalentes, representações visuais, e contextualização em textos. Ferreira (2020) categoriza EIs em oito tipos, incluindo gastronomismos, zoônimos, cromáticos, somatismos, antropônimos, topônimos, religiosidade e onomatopeias. Essas categorias serão usadas na análise desta pesquisa.

### COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O conceito de competência tem várias definições. O Aurélio a vê como a "faculdade que a lei concede a um funcionário para julgar questões", enquanto o Houaiss a define como a "capacidade de expressar um juízo de valor". O Michaelis descreve como "conjunto de conhecimentos" e o "conhecimento linguístico inconsciente", alinhado com o

conceito de competência-performance de Chomsky (1965), onde competência se refere ao conhecimento das regras gramaticais e performance ao uso da língua.

Hymes (1971) ampliou essa visão com o conceito de competência comunicativa, que inclui dimensões linguísticas, comunicativas e culturais. Na década de 1980, Canale e Swain (1980, 1983) definiram quatro subcompetências da competência comunicativa: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Bachman (1990) subdividiu a competência sociolinguística em competência organizacional e pragmática, detalhando subcategorias como competência gramatical, textual, ilocucionária e sociolinguística. Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995) acrescentaram que a competência comunicativa envolve cinco subcompetências: discursiva, linguística, de ação, sociocultural e estratégica. Esses teóricos contribuem para uma compreensão abrangente do desenvolvimento da competência comunicativa ao integrar aspectos linguísticos e socioculturais.

### COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

A competência comunicativa intercultural, segundo Byram (1991), é a capacidade de se comunicar de forma eficaz e adequada em diversos contextos culturais, englobando não apenas a competência linguística, sociolinguística e discursiva, mas também a intercultural. A competência linguística envolve o domínio das regras gramaticais e vocabulário, enquanto a sociolinguística refere-se à compreensão das normas sociais da língua. A competência discursiva abrange a organização de frases e textos, e a intercultural vai além do conhecimento superficial, incluindo uma compreensão profunda das nuances culturais.

Byram (1997) destaca que a competência intercultural envolve o reconhecimento e respeito pelas perspectivas e valores de outras culturas. O modelo de competência intercultural de Byram (2002) inclui cinco componentes: Atitudes Interculturais, Conhecimento, Habilidade de Interpretar e Relacionar, Habilidade de Descoberta e Interação, e Consciência Cultural Crítica. Esses componentes formam uma competência que vai além do domínio linguístico, integrando aspectos sociais, discursivos e culturais.

Concordamos com Byram (2002) que a educação deve promover não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também valores e consciência social. Ferreira (2020) enfatiza a importância de ser bilíngue e bicultural. Assim, os professores de línguas devem promover valores universais como respeito e igualdade, preparando os alunos para serem cidadãos responsáveis e empáticos em uma sociedade diversificada.

Nesta seção, discutimos as teorias que sustentam o ensino das Unidades Fraseológicas (UFs) e das Expressões Idiomáticas (EIs), além dos conceitos de Competência Comunicativa e Competência Comunicativa Intercultural, e como essas abordagens enriquecem a aprendizagem de uma Língua Adicional (LA).

A pesquisa intitulada "Un grano no hace granero, pero ayuda al compañero: Expressões idiomáticas em material didático de língua espanhola para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural" utiliza uma metodologia qualitativa baseada em análise bibliográfica e livros didáticos. A metodologia é dividida em quatro etapas: (a) levantamento bibliográfico e revisão da literatura, (b) definição de conceitos teóricos sobre cultura, língua e expressões idiomáticas, (c) análise dos livros didáticos "Clave, español para el mundo" (volumes 1a, 1b, 2a), e (d) criação de uma tabela para categorizar as expressões idiomáticas. A pesquisa usa dicionários como o DRAE e o Houaiss para definir as expressões e examina como elas são tratadas nos livros didáticos.

A análise foca na coleção "Clave - Español para el mundo", utilizada em um colégio privado de Londrina para o ensino de espanhol no ensino médio. O material didático é visto como um recurso fundamental para a aprendizagem de línguas, com o livro didático frequentemente sendo um exemplo significativo. O método de ensino é comunicativo e intercultural, baseado na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky. Ferreira (2013) considera a competência comunicativa como um conjunto de subcompetências interconectadas, incluindo a fraseológica, que é a habilidade de entender e usar expressões idiomáticas em diferentes contextos, conforme Ortiz Alvarez (2015).

A pesquisa analisou a coleção "Clave - Español para el Mundo", composta por seis volumes, focando nos três primeiros devido ao

tempo disponível e ao uso prático do material. Cada volume contém oito unidades abordando as quatro habilidades linguísticas. A análise detalhou como as expressões idiomáticas (EIs) são apresentadas e categorizadas, revelando novas EIs e categorizando-as de acordo com suas dificuldades.

No primeiro ano, foram identificadas onze EIs, categorizadas em diferentes tipos, como somatismos e zoônimos. Foi feita uma equivalência em português, definição com dicionário (DRAE), e uma proposta de categorização baseada em Ferreira (2020) e Xatara (2001). A categorização seguiu os níveis de correspondência de Zuluaga (1999), que vão desde correspondência completa até a ausência de correspondência.

No segundo ano, foram encontradas seis EIs, com maior frequência em somatismos e ocorrências em religiosidade e gastronomia. Para cada expressão, foram propostas equivalências e categorização, conforme Ferreira (2020) e Xatara (2001).

No terceiro ano, analisaram-se quatro EIs, com mais ocorrências em gastronomismos e zoônimos. O mesmo método de categorização foi aplicado, com a proposta de equivalência em português e definição usando o DRAE.

A análise revelou que as EIs estão bem distribuídas em categorias nos três volumes, e a categorização de Zuluaga ajudou a avaliar a correspondência entre as EIs em diferentes línguas, considerando tanto a fidelidade ao significado quanto a estrutura linguística. Finalizamos a análise do livro didático "Clave Español para el Mundo" para o terceiro ano do ensino médio, destacando a distribuição das EIs nas categorias de gastronomismos e zoônimos. Utilizando a classificação de Zuluaga (1999) para avaliar os níveis de correspondência das EIs, nossa abordagem sistemática revelou como essas expressões são apresentadas e categorizadas no material didático. A análise mostrou que o livro didático incorpora aspectos culturais, históricos e sociais através das EIs, enriquecendo a experiência de aprendizagem ao refletir a cultura espanhola. Expressões como "salir de tapas y copas" exemplificam a integração da cultura espanhola no ensino do espanhol.

Além disso, a fraseologia desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, facilitando a

comunicação, refletindo nuances culturais e promovendo conexões emocionais. A análise do material didático está intimamente ligada à formação de professores, pois a seleção e adaptação de materiais, junto com a atualização pedagógica, são essenciais para aprimorar a prática docente e a qualidade do ensino.

Concluimos que a fraseologia desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, destacando-se em cinco funções principais. Em primeiro lugar, o uso adequado de EIs facilita a comunicação e promove a compreensão mútua entre falantes de diferentes culturas. Além disso, as EIs refletem nuances culturais específicas, permitindo a transmissão precisa e sensível de significados culturais. A fraseologia culturalmente apropriada também fortalece a conexão emocional entre interlocutores, demonstrando respeito e interesse pela cultura alheia. Este aspecto está em linha com o modelo de competência intercultural de Byram (2002), que enfatiza a importância da mudança de perspectiva cultural e da habilidade de se colocar no lugar do outro, promovendo curiosidade, abertura e descentralização.

Além disso, a fraseologia na formação docente, contribui para a prevenção de mal-entendidos e interpretações errôneas, garantindo uma comunicação mais clara e eficaz entre pessoas de origens culturais diversas. Finalmente, o uso habilidoso de fraseologia adequada não apenas demonstra competência linguística, mas também evidencia sensibilidade e habilidade intercultural, conforme descrito por Byram (2002). Esta competência envolve a descoberta e interação com novos conhecimentos culturais, bem como a capacidade de lidar com esses conhecimentos em tempo real, promovendo uma reflexão crítica sobre a própria cultura em relação à do outro.

Sendo assim, a reflexão sobre o ensino da cultura exige dos docentes uma análise crítica sobre o significado e a prática de "ensinar cultura" no contexto educacional. A delimitação da cultura pode ser abordada de maneiras variadas, como simbólica, dinâmica e humana, cada uma oferecendo perspectivas distintas sobre como a cultura é vivenciada e transmitida. A implementação da CCI de forma holística de-

manda uma reavaliação da prática docente, influenciando diretamente a programação curricular, o papel do professor e as responsabilidades atribuídas aos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, O. G.; FERREIRA, RIOS, T. H. C. Uma proposta de trabalho com o campo léxico de cores para estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, C. C. (org). **Conjecturas, diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**. Londrina: UEL, 2014. p. 215-230.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BALLY, C. **Traité de stylistique française**. Paris: Klincksieck, 1951.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing and assessing intercultural communicative competence**. Philadelphia, PA: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers**. Strasbourg: Conselho da Europa, 2002.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In. RICHARDS, J.; SCHMIDT, R.(Ed.). **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. In: **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, 1995. p. 5-35.
- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of Syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.
- DURÃO, A. B. A. B. É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira?. **Folha Nossa**. 2002/ Julho. p. 06.

- DURÃO, A. B. A. B. A associação da língua e da cultura em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE). **Entretex-tos**, v. 4. 2004. p. 51-64.
- DURÃO, A. B. A. B. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. **Signum**, v.2, 1999. p. 139-154.
- FERREIRA, C. C. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, C. C.; MIRANDA, C. V. M. **(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**: conjugação entre teoria e prática. 2020a. p. 13-56.
- FERREIRA, C. C. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.. In: FERREIRA, C. C. (Org.). **Interloquções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais**. 1ed. Campinas: Pontes, 2020b, v. 1, p. 12-40.
- GIL BÜRMAN, M. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. In: MIRANDA POZA, Alberto (org.). **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE**. Recife: Bagaço. 2008. p. 292-370.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GONZÁLEZ REY, M. I. A fraseodidáctica e o marco europeo común de referencia para as línguas. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, Santiago de Compostela, v. 8, p. 123-145, 2006. Disponível em: [http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfgo8\\_06.pdf](http://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfgo8_06.pdf). Acesso em: 26 dez. 2023.
- GONZÁLEZ REY, M. I. **Competencia fraseológica y modelo pedagógico**: el caso del método Phraséotext-le Français Idiomaticque. Universidad de Santiago de Compostela, 2015.
- HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995 [1971].

- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>> acesso em: 02 out. 2018.
- MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna (volume I). E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- MONTEIRO-PLANTIN, R. S. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? **ReVEL**, vol. 15, n. 29, 2017. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]
- OLIVEIRA, A. Desenvolver a competência comunicativa intercultural: uma tarefa para o ensino de língua inglesa. In: XI Seminário de Linguística Aplicada e VI Seminário de Tradução. **ANAIS...** 2006, Salvador. p. 38-38.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. **IV SIMC - Conferência de Abertura**. 1 Vídeo (2h14). Publicado pelo canal Cláudia Cristina Ferreira. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=t9o1pPj\\_5Lk](https://www.youtube.com/watch?v=t9o1pPj_5Lk). Acesso em: 27 de jul. 2023.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. v.1. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 334 fls. (Doutorado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) Unicamp. 2000.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. P. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Arco libros, 1999.
- RIOS, Tatiana Helena Carvalho. **Idiomatismos português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano**. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos: Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

- RIOS FERREIRA, T. H. C. Perspectivas e propostas para a fraseologia como disciplina (no prelo). In: SILVA, S. (Org.). **Fraseologia & Cia**: entabulando diálogos reflexivos. 1ed. Campinas: Pontes, 2022, v. 3, p. 0-0.
- RIOS, T. H. C. As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 12, p. 393-418, 2009.
- RONCOLATTO, E. **Estudos Contrastivo das expressões idiomáticas do português e do espanhol**. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 1996. 87p. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 1996.
- SILVA, D. H. S.; PEREIRA, G. C. Variedades culturais e linguísticas: sua importância para a formação docente em espanhol como língua estrangeira. **Revista Eletrônica do GEPPELE – Ano VI – Edição Nº 09 – Vol. II – Jan/ 2022**. p. 20-31. ISSN 2318-0099
- TAGNIN, S. E. O. **Expressões idiomáticas e convencionais**. São Paulo: Ática, 1989.
- VARGAS, M. D. Um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula de língua estrangeira: pensando no ensino do léxico. IN: DURÃO A. B. A. B.; MOTA, M. B. (orgs). **Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e uso de dicionário como ferramentas didáticas**. Londrina: UEL, 2011. p. 135-147.
- XATARA, C. M. O resgate das expressões idiomáticas. In: **Revista Alfa**, São Paulo: UNESP, v.39, 1995. p. 195-210.
- ZULUAGA, Alberto. **Traductología y Fraseología**. Paremia, 8:1999. p. 537-549. Disponível em: < [https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/008/085\\_zuluaga.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/008/085_zuluaga.pdf)> Acesso em: 28 mai. 2024.
- ZORZO-VELOSO, V. F. Material Didático: Autonomia No Processo De Seleção E De Adoção. In: FERREIRA, C. C. **Vademecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018, p. 157-176.

# Sequência didática do gênero História Infantil: a importância da produção inicial como atividade diagnóstica

Otto Henrique Silva Ferreira  
Juliana Reichert Assunção Tonelli

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A elaboração e a utilização de materiais didáticos para a educação linguística em inglês com crianças se fazem importantes, tendo em vista o fato de que não há diretrizes nacionais<sup>2</sup> para a área, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) menciona o ensino de línguas adicionais somente a partir do sexto ano do ensino fundamental II. Um dos dispositivos que vêm sendo utilizados para a organização de atividades no Brasil é a sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERAZ; SCHNEUWLY, 2011), em que ocorre a organização de elementos

---

<sup>1</sup> <https://repositorio.uel.br/collections/8a17bfa7-6bb7-4cb2-93eb-39e3715e7098>

<sup>2</sup> O projeto Mapeamento da Oferta de Língua Inglesa para Crianças (MOLIC), realizado pelo Grupo de Pesquisa FELICE (CAPES/CNPq), com o apoio do British Council, teve por objetivo estudar a oferta de ensino inglês para crianças nas redes municipais e, a partir disso, propor um documento norteador para a ELIC em 2021. Projeto registrado na Pro-reitoria de pesquisa e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina sob número 12681.

ensináveis de um gênero textual em módulos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) visando a compreensão e a produção no gênero escolhido.

Nesse contexto, a superação dos desafios contemporâneos que se apresentam em sala de aula exige que os alunos sejam vistos dentro de suas individualidades e características sócio-histórico-culturais, para que sejam compreendidas as suas influências no contexto em ações e interações por meio da linguagem. Dentre as tarefas dos professores que trabalham a educação linguística em língua inglesa com crianças (ELIC) (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021), há a necessidade de avaliação dos alunos em diferentes momentos, desde o momento de diagnóstico até as últimas produções das crianças.

A escolha de um gênero textual para nortear as atividades, aliada ao projeto de classe e às possibilidades abertas por cada uma das etapas da SD, em nossa perspectiva, abre espaços para um trabalho que favoreça o desenvolvimento das CL dos alunos, para possibilitar a educação linguística não só na primeira língua, como primeiramente indicado pelos autores propositores, mas também em um idioma adicional, no nosso caso, o inglês. Ademais, defendemos que a adaptação do gênero textual ao contexto permite a superação de desafios como a inclusão de alunos com deficiência, abordada neste artigo, e a realização de aulas híbridas, ou remotas, como realizado por Ferreira (2024), em uma SD do gênero canção contemporânea pop elaborada para a educação linguística com crianças de uma turma de quarto ano do ensino fundamental I.

O objetivo deste artigo<sup>3</sup> é trazer ao foco a importância da etapa de produção inicial de uma SD do gênero história infantil (HI) (TONELLI, 2005) como atividade diagnóstica, de modo a possibilitar

---

<sup>3</sup> Este artigo foi desenvolvido ao longo de anos de pesquisa por ambos os autores e textualizado no bojo do projeto de pesquisa Ensino de Línguas Adicionais para Crianças com Base em Gêneros Textuais Organizado em Torno do Dispositivo Sequência Didática: proposições de adaptações (Cadastro PROPPG UEL, sob número 12597). CAAE: 33755020.3.0000.5231.

ajustes nas escolhas e na organização das atividades que formam o dispositivo didático para o desenvolvimento das CL de alunos de uma turma de nível pré-5 ano do ensino infantil do Centro Estadual de Educação Infantil da UEL (CEEI-UEL), incluindo um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista, nível 3 de suporte<sup>4</sup>. Entendemos que o caso analisado demonstra que, por meio das adaptações e estratégias utilizadas, a primeira produção das crianças pode representar um momento de união e engajamento textual para a afirmação e comprometimento ainda maior do grupo com o projeto de classe definido, auxiliando também na inclusão de um aluno com deficiência<sup>5</sup>.

O artigo está definido em quatro partes. Em um primeiro momento, é apresentada a fundamentação teórica voltada à educação linguística em LIC, a SD como dispositivo organizador de atividades e a função das atividades diagnósticas. Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados para a realização da pesquisa. Após, elencamos a análise de excertos de interações realizadas na aula de produção inicial. Por fim, trazemos considerações finais acerca da temática do artigo.

## DESENVOLVIMENTO

No capítulo em que apresentam a SD como possível dispositivo organizador de atividades para o desenvolvimento linguístico, por meio de gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) detalham, também, a importância de cada uma das etapas de sua estrutura, indicando a forma como, ao final, elas devem levar o aluno a ser capaz de reconhecer e produzir o gênero textual alvo, realizando, assim, a comunicação e agindo no mundo por meio da linguagem. Neste trabalho, optamos por trazer ao foco apenas a etapa de produção inicial, destacando a sua importância como atividade diagnóstica na ELIC e,

---

<sup>4</sup> De acordo com Pennington (1997), o transtorno do espectro autista afeta principalmente as capacidades de sociabilização dos indivíduos. No nível 3 de suporte, a pessoa precisa de muito auxílio para a comunicação e a ação no mundo.

<sup>5</sup> Para os efeitos legais, com base na lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, atualmente, os indivíduos com transtorno do espectro autista são considerados pessoas com deficiência.

mais especificamente, para o alcance de nossos objetivos junto aos alunos de uma turma de nível pré-5 (P5) no CEEI-UEL.

Primeiramente, acreditamos ser importante pontuar a existência de outros trabalhos que abordam a avaliação e a educação linguística por meio de gêneros textuais, mais especificamente, com a utilização da SD como dispositivo organizador de atividades, seja em uma língua adicional, ou na língua primeira. Dentre eles, destacamos Ferreira (2024), por acreditarmos que a produção inicial que abordamos e analisamos neste artigo se assemelhe a proposta pelo autor, sendo embasada pela utilização de recursos multimodais e o apoio em imagens e sons, indo além das palavras para a compreensão do texto. Autores como Silva (2011), Queroz e Stutz (2016), Suzumura, Pádua, Tonelli (2016), Tonelli e Ferreira (2017), Miquelante et al. (2017) e Reis (2018), para mencionar alguns, colocam em foco o dispositivo e colaboram para a compreensão dos processos que coexistem em uma SD.

Baseados em Bronckart (2003; 2006), nossas escolhas para a ELIC partem do pressuposto que a linguagem é essencial para a ação e interação das crianças no mundo e, apoiados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), consideramos os gêneros textuais megainstrumentos para o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, para a comunicação. Em relação à aprendizagem de uma língua adicional, Scaramucci (1999) defende que, para que ela ocorra com diagnósticos e acompanhamento precisos, é necessária uma avaliação que seja formativa e contemple as características específicas dos alunos. Assim como Suzumura, Pádua e Tonelli (2016), acreditamos que o dispositivo SD nos proporcione condições para avaliar os alunos de maneira formativa, inclusive, conforme observado em Tonelli e Ferreira (2017), possibilitando adaptações que permitam a inclusão de alunos com deficiência e a contemplação de especificidades das crianças.

Imergindo em reflexões acerca do tema dessa pesquisa, a etapa da SD em que focamos, que é a da produção inicial, tem por finalidade colocar os alunos em contato com o gênero e identificar os seus conhecimentos prévios (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). Ademais, Miquelante et al. (2017, p. 265) afirmam que

(...) uma primeira produção, considerando o caráter de processo que envolve o ensino via SD, constitui-se em um valioso momento de

aprendizagem, o qual será retomado posteriormente. Para tanto, é importante não concebê-lo como um momento de avaliação somativa, por exemplo, cujo o objetivo é classificar os resultados do aprendizado do estudante. Além disso, em se tratando do ensino de LI, como o caso desta pesquisa, julgamos pertinente que a realização dessa produção inicial sirva como diagnóstico, para o aluno e para o professor observarem o que o estudante já sabe fazer e o que ainda apresenta como problema, com vistas a (re)definir a condução dessa etapa da própria SD.

Compreendemos que os desafios do professor de línguas (DOLZ, 2009) sejam potencializados em nosso contexto, em função da anteriormente mencionada escassez de diretrizes para o trabalho na educação infantil. Mais além, é importante mencionar que, na turma de P5 participante em nossa pesquisa, havia um aluno com transtorno do espectro autista (o trataremos por L), com nível 3 de suporte, o que implicou na necessidade de adaptações em nossas atividades para que ele pudesse apresentar respostas por meio de gestos e ações, já que ainda não se expressava por meio da oralidade nem em português, nem em inglês.

Em busca de um gênero textual adequado para a faixa etária com a qual trabalharíamos – alunos de quatro a cinco anos de idade, optamos pelas HI, com base em Tonelli (2005). Como a autora, assumimos que essas histórias proporcionam uma experiência que possibilite às crianças trazerem à sala de aula seus conhecimentos de mundo, enquanto se desenvolvem na língua adicional. Concordamos com Tonelli (2005, p. 16) em relação aos seus objetivos para a ELIC, já que a autora afirma que, em suas aulas, tinha por objetivo proporcionar aos alunos “momentos em que eles tivessem a oportunidade de sonhar, imaginar, brincar e aprender”. Nas HI, entendemos que as crianças encontrem elementos do fantástico que favoreçam o lúdico, a expressão por diferentes modos e linguagens e, por consequência, a aprendizagem do inglês de uma forma leve e significativa.

Após a apresentação da situação, em que os alunos reconheceram diferentes HI como gênero textual em texto e em vídeo, definimos um projeto de classe em que os alunos apresentariam em um mural suas histórias infantis, organizadas por meio da colagem de imagens, con-

tando a história por meio da oralidade em inglês. Em seguida, apoiados em Dolz (2009), que traz a luz a possibilidade de adaptação de materiais como um caminho para a superação de desafios, organizamos uma produção inicial que pudesse ser realizada em grupos pelos nossos alunos, tomando por base pares mais experientes que pudessem colaborar para a atividade e buscando contemplar suas características e vivências de acordo com o que conhecíamos de cada um (VYGOTSKY, 2001; 2003).

A produção inicial visava a organização de imagens da história *The Very Hungry Caterpillar* (CARLE, 1969) e a contação da história, explicando as diferentes partes de sua estrutura. As crianças deveriam identificar os elementos que compõem o gênero HI e suas características, contando aos dois professores que regiam a atividade. Ainda em relação às adaptações realizadas em função do contexto, posicionamos os grupos de forma estratégica, trazendo o aluno L para perto de um professor-pesquisador que pudesse auxiliá-lo, mediando a realização da atividade na língua inglesa, orientando-lhe que colasse as figuras nos espaços corretos da cartolina e fazendo perguntas para entender os seus conhecimentos prévios em relação ao gênero textual.

Todo o processo de elaboração da produção inicial, assim como da apresentação da situação e do restante da SD, foi realizado pelos professores regentes em contexto de estágio supervisionado, junto à orientadora, com o objetivo de trabalhar para a ELIC com a turma de P5 do CEEI-UEL.

## METODOLOGIA

Recebida a autorização dos responsáveis para a gravação e a posterior análise dos dados, pelo de termo de consentimento livre e esclarecido, registramos por meio de fotos e vídeos a participação dos alunos, a fim de investigarmos a participação dos alunos na atividade de produção inicial da SD. Por conta da análise feita da transcrição de excertos de interações realizadas nas aulas e das imagens do resultado das atividades, enquadramos essa pesquisa no paradigma qualitativo-

interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), a fim de estabelecer relações entre a fundamentação teórica e os resultados para alcançarmos nossas considerações finais.

Para a seleção dos excertos e das imagens, estabelecemos como critério apresentarmos a participação de todos os grupos que realizaram a produção inicial, exemplificando com uma foto e um trecho da interação a forma como os alunos entenderam a atividade e a realizaram. Deste modo, buscamos entender se os alunos compreenderam a HI, conhecem as características do gênero, as reconheceram na história e, principalmente, se conseguiram reproduzi-las na cartolina por meio da organização das imagens e da recontação de ***The Very Hungry Caterpillar***, nomeando elementos essenciais à HI e à estrutura que as compõem.

Para a transcrição dos excertos, utilizamos aqui uma adaptação das convenções propostas por Tonelli (2012), com a utilização de negrito e itálico para termos e frases em inglês, da sigla Ss para tratarmos de todo o grupo de alunos, enumerando os alunos com algarismos arábicos após a letra S para tratá-los de forma individual (S1, S2, S3...) e utilizando itálico para descrever acontecimentos e ações. Para nos referirmos ao professor-pesquisador que mediou a atividade, utilizamos a sigla Pp.

## ANÁLISE

O primeiro excerto trata da participação na produção inicial do grupo de L, o aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista. A tarefa de toda a turma era a mesma, porém, no caso deste grupo, L participou somente com a organização das figuras e a identificação dos elementos e das partes da história, enquanto seus colegas participaram, também, contando a HI oralmente.

### Quadro 1 – Excerto da interação com os alunos do grupo de L.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Pp: <i>Now, the caterpillar is big and fat. Repeat with me... BIG, AND FAT.</i></li><li>2. Ss: <i>Big and fat.</i></li><li>3. Pp: E essa folhinha, para que serve?</li><li>4. S1: Para ela comer. É o remedinho dela. E depois que ela comeu, ela ficou assim (<i>aponta para o casulo</i>).</li></ol> |
|---|

5. Pp: E no final, o que acontece?

6. S2: A *butterfly*.

Fonte: os autores.

O professor dá início à sua fala com o advérbio **now** (agora, em português), indicando que esta fala se refere à continuidade de algo que já estava sendo realizado. Compreendemos que isso se dê em função de a HI ser organizado de modo processual e, conforme a interação descrita no excerto, podemos ver que as crianças reconhecem os acontecimentos e a consequência das ações da **caterpillar** (lagarta, em português). S1 descreve a utilidade da folha para a lagarta, referindo-se a ela como *remedinho* (linha 4), demonstrando a capacidade de trazer os acontecimentos da fantasia existente na HI (TONELLI, 2005), para o seu contexto e realidade, com base nas experiências que o constituem (VYGOTSKY, 2001).

O aluno L colabora com o grupo organizando as imagens, conforme ocorrem as interações com as outras crianças. A ação de colar as imagens na ordem correta colabora para que eles entendam a ordem em que se dão os acontecimentos, o que podemos observar na linha 6, onde o aluno aponta que, no final, a lagarta se torna uma **butterfly** (borboleta, em português).

Figura 1 – Produção inicial do grupo com o aluno L.



Fonte: os autores.

Embora os alunos tenham conseguido organizar a história em uma ordem coerente, não conseguiram apontar as personagens da história

e nem mencionaram o título no momento da contação da história, o que demonstra a necessidade de que sejam trabalhadas as suas CL para a compreensão e mobilização de mais elementos, visando o domínio do gênero textual.

A seguir, trazemos mais um quadro com um excerto da interação do professor mediador da atividade com crianças de outro grupo participante da produção inicial.

Quadro 2 – Excerto da interação com os alunos do grupo 2.

1. Pp: O que a *caterpillar* faz quando é pequenininha? No *middle* da história?
2. S6: Ela come coisinhas, vamos colocar aqui (*pega as imagens das comidas e começa a organizar*).
4. Pp: No meio ela vai comendo. Mas, no *end*, no final, ela come a folhinha e depois fica *big and fat*?
5. S7: (*trecho de fala incompreensível*) ... Porque depois come muito e vira borboleta no final.
6. S6: E a borboleta também come folhinha (*aponta para a borboleta no final*).

Fonte: os autores.

Os alunos conseguem demonstrar compreensão acerca de diferentes momentos que compõem a estrutura da HI, inclusive entendendo o papel das comidas no **middle** (meio, em português) do enredo. Porém, apresentam problemas no que se refere à identificação do conflito existente na história, que é quando a lagarta fica grande e gordinha, em função de todos os alimentos que comeu. Os alunos deveriam posicionar a figura da folha logo após a da lagarta grande e antes do casulo, porém, entenderam que ela foi somente mais uma das refeições que a personagem principal comeu durante o enredo da HI, colocando-a antes.

Figura 2 – Produção inicial do grupo 2.



Fonte: os autores.

Na imagem, podemos ver que os alunos conseguiram organizar de forma coerente até mesmo as comidas que a lagarta encontra, se considerarmos o aumento no número dos elementos que ela come, até o momento em que incluíram a folhinha. Apesar desse erro, todas as outras figuras foram coladas de forma correta, o que indica que havia um conhecimento prévio por parte das crianças em relação ao gênero textual. Todavia, não incluíram o título da história, que é um item fundamental para as HI.

Quadro 3 – Excerto da interação com os alunos do grupo 3.

1. Pp: *The story begins with the caterpillar in the cocoon? How it begins?*
2. S3 aponta para o casulo da lagarta.
3. Pp: É assim que começa a história, S4? Assim, S5? Ou com a folhinha, a borboleta. Como começa?
4. S5: Ela come uma folhinha, uma maçã.
5. Pp: Mas e no começo?
6. S2: É isso (*aponta para o casulo da lagarta*).

Fonte: os autores.

Neste excerto podemos observar que as crianças conseguiram identificar acontecimentos que fazem parte da HI, porém, não tiveram a capacidade de organizá-la conforme a estrutura do gênero textual, com base em Tonelli (2005), diferentemente do grupo de L. S3 apon-

tou o casulo como o início da história, tendo demonstrado apego e interesse nas ações da lagarta e entendido que o fato de ela ter comido a folhinha e a maçã eram importantes – lembrando que a folhinha foi determinante para que a lagarta pudesse melhorar, após ficar **big and fat** (grande e gordinha) e virar uma borboleta. Embora tenham demonstrado essa dificuldade com a estrutura do texto, os alunos conseguiram apontar as personagens participantes na história. Abaixo, podemos observar a figura que representa a atividade do grupo.

Figura 3 – Produção inicial do grupo 3.



Fonte: os autores.

Não incluímos anotações referentes ao título da HI pois, novamente, os alunos não fizeram menção a isso. Deste modo, a produção inicial colaborou para diagnosticarmos a necessidade de desenvolvimento de todas as CL dos alunos, para que possam compreender melhor a estrutura das HI, os elementos linguísticos, características dos emissores e receptores e relações do gênero textual com o contexto em que é produzido.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto que exige estudos constantes para o desenvolvimento de atividades e a elaboração de materiais que possibilitem uma educação linguística de qualidade, acreditamos que a SD surja como

um dispositivo potencializador das capacidades do professor, em relação à proposta, organização e adaptação de atividades, e do aluno, no que se refere ao desenvolvimento linguístico.

A produção inicial nos possibilita observar a forma como as crianças interagem e agem por meio do gênero textual, engajando-se na tarefa e buscando a comunicação, em nosso contexto, na HI que produziram. A atividade diagnóstica nos permitiu reconhecer lacunas e conhecimentos prévios dos alunos, auxiliando na preparação de uma SD que colaborasse para o desenvolvimento linguístico e a formação de alunos que pudessem se comunicar de forma autônoma não só no CEEI-UEL, mas em todos os contextos em que pudessem agir e interagir no mundo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. e org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CARLE, Eric. **The Very Hungry Caterpillar**. World Publishing Company. United States, 1969.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Artmed, 2006.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. **L'acquisition des discours:** émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée, n. 102, p. 23-37, 1993.
- DOLZ, J. **Os cinco grandes desafios da formação docente de línguas**. Apresentação oral, SIGET, Caxias do Sul, 2009.

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-124.
- FERREIRA, Otto Henrique Silva. **Inglês Musical: educação linguística transdisciplinar na infância por meio do gênero canção contemporânea pop**. 2024. 198f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. **Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, p. 467-496, 2021.
- MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 56, n. 1, p. 259–299, jan. 2017.
- PENNINGTON, B. F. 1946 – **Diagnósticos de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico**. São Paulo: Pi-oneira, 1997.
- QUEROZ, J. C.; STUTZ, L. **Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil**. Pan-daemonium, São Paulo, v. 19, n. 27, abr. 2016, p. 203-235.
- REIS, R. F. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE**. Revista Contexturas, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.
- SILVA, D. P. **A avaliação somativa nas sequências didáticas para o oral e escrita em Português**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém. 2011. Disponível

em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4661>>.

Acesso em: 10 ago. 2014.

- SUZUMURA, D. PADUA, L; TONELLI, J. **A contribuição da sequência didática para o desenvolvimento linguístico de crianças aprendizes de inglês como língua adicional.** Anais da XVI Semana da Educação e do VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. 2016. Disponível em <[uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERESEPRATICAS/ACONTRIBUICAODASEQUENCIAADIDATICAPARAODESENVOLVIMENTOLINGUISTICODECRIANCASAPRENDIZESDEINGLESCOMOLINGUAADICIONAL.pdf](http://uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERESEPRATICAS/ACONTRIBUICAODASEQUENCIAADIDATICAPARAODESENVOLVIMENTOLINGUISTICODECRIANCASAPRENDIZESDEINGLESCOMOLINGUAADICIONAL.pdf)>. Acesso em 23 de maio de 2023.
- TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- TONELLI, J. R. A. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa.** 574 f, 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2012.
- TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S. **Adaptação de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo.** In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Org.). Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 201-228.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Ciclo da Aprendizagem.** Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

# Mudando os termos da conversa na pesquisa em Linguística Aplicada: sujeito, participante e agente de pesquisa

Alex Alves Egidio  
Viviane Bagio Furtoso

## REFLEXÕES INICIAIS<sup>1</sup>

Douwe Beijaard, Paulien Meijer e Nico Verloop (2004, p. 107), pesquisadores e pesquisadora no campo da educação interessados/a pelo conceito de identidade docente, sugerem que em vez de nos indagarmos a respeito de *quem somos*, seria mais adequado refletirmos a respeito de *quem somos neste momento*. Ao aceitarmos a sugestão dos/a autores/a já nessas primeiras linhas deste capítulo, permita-nos revelar quem somos neste momento.

Somos linguistas aplicados, cuja (form)ação tem se dado na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nos encontramos em 2015, quando a segunda autora começou a ministrar a disciplina de Compreensão e produção escrita em língua inglesa, às quartas-feiras à tarde, no curso de Letras Inglês, em que o primeiro autor era aluno. Depois de cerca de uma década repleta de parcerias e aprendizagens, unimo-nos na escrita deste capítulo que, além de apresentar reflexões

---

<sup>1</sup> Tese disponível em: <http://repositorio.uel.br/handle/123456789/174> 24 set. 2024

oriundas da tese de doutorado defendida pelo primeiro autor sob orientação da segunda autora, une-se aos demais autores/as desta obra para celebrar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da UEL.

Além de dedicarmos algumas linhas iniciais desta seção para agradecermos imensamente o convite feito pela coordenação do PPGEL para contribuirmos nesta obra, gostaríamos de pontualmente compartilhar algo que aprendemos, no decorrer dos anos, com a UEL e, especialmente, com o PPGEL, relacionando este aprendizado à epígrafe com a qual iniciamos este capítulo. Aprendemos que o ato da pesquisa é uma ação social imbuída de quem somos, conduzida com vistas à sociedade que queremos. Fazer pesquisa requer cuidado metodológico, responsabilidade ética, relevância social, componentes essenciais para sermos pesquisadores/as sérios/as e comprometidos/as com a justiça social via educação. É por isso e muito mais que nossa pesquisa aqui relatada foi dedicada, como indicamos na epígrafe, àquelas que ousam viver, se mostram frágeis, encaram o hoje e sonham com o amanhã. Enfim, a lição do PPGEL a nós foi: sejam pesquisadores/as sérios/as e sempre lembrem por quem pesquisam.

Um dos aspectos do fazer pesquisa que requer reflexão e seriedade é a escrita do relato de pesquisa. Entendemos que tais relatos - no nosso caso, o da tese - devem ser cuidadosamente redigidos, da lógica na apresentação das informações à relação entre elas; da observância da norma culta da língua portuguesa à escolha dos termos a partir dos significados veiculados neles. Embora essas considerações sejam imprescindíveis a pesquisadores/as independentemente da área de conhecimento, argumentamos que tal cuidado com a linguagem é compreensivelmente esperada em investigações de estudiosos/as desse campo do conhecimento.

Nesse sentido, buscamos apresentar e discutir alguns termos recorrentemente adotados na área da Linguística Aplicada, bem como nas pesquisas realizadas nela, que mudamos em nosso relato de pesquisa (Egido, 2022). Estas mudanças resultam de novos sentidos atribuídos a termos existentes ou de uma consideração a termos emergentes que trazem consigo significados mais próximos das ações que temos praticado. Exemplos de termos que foram modificados em nosso

estudo são, certamente, essenciais para a compreensão do nosso argumento, e serão indicados na terceira seção deste capítulo. Antes disso, contudo, permita-nos apresentar o panorama da pesquisa de doutorado da qual este escrito é um recorte, especialmente da *quarta nota: o poder da linguagem*<sup>2</sup> no capítulo *Notas iniciais* da tese.

Além dessas reflexões iniciais, organizamos o capítulo em outras três seções. Na próxima, discutimos os pressupostos ontoepistemológicos que orientaram as mudanças dos termos. Em seguida, indicamos quais os termos e os significados atribuídos a eles, bem como as *conversas* (Mignolo, 2009) possibilitadas a partir deles. Por fim, tecemos algumas reflexões finais.

### PRESSUPOSTOS DA MUDANÇA DOS TERMOS

Ainda há quem creia e quem defenda a *dita* neutralidade, em suas diferentes facetas, com diferentes propósitos camuflados. O motivo não verbalizado mas que me parece ser comum entre aquelas que defendem a *neutralidade* da linguagem, por exemplo, é seu desejo (in)consciente de promover a manutenção das relações de poder em curso, que são, por sua vez, produtos históricos de opressão, silenciamentos e apagamentos. (Egido, 2022, p. 34)

Um pressuposto relacionado à linguagem e crucial de questionarmos já de início é aquele que defende, indefensavelmente, a *dita* neutralidade da linguagem. Para que possamos mudar os termos da conversa, precisamos tomá-la como passível de transformação, flexível, contextualmente sensível. Ainda a respeito da sua dita neutralidade, seja nos termos que usamos ou nas discussões que fazemos, argumentamos que ela “[...] começa quando nossa crítica finda” (Egido, 2024, p. 35). Nesse sentido, entendemos que nossas escolhas discursivas são sempre passíveis de revisão e reflexão, e é justamente essa ideia que possibilita a mudança de termos que discorreremos na seção seguinte.

---

<sup>2</sup> Nesta nota, no relato de teste, outros termos foram mudados. Movemo-nos de *formação inicial de professores/as para educação de educadoras de línguas*; de *professoras formadoras na universidade para educadoras de educadoras de línguas*. Contudo, considerando que neste capítulo centramo-nos em termos relativos ao fazer pesquisa em LA, esses indicados nesta nota de rodapé podem ser lidos e conhecidos no próprio relato de pesquisa.

Partindo de algumas reflexões das críticas decoloniais, orientamos-nos pelo escrito de Walter Mignolo (2009, p. 4) que nos lembra que “não é suficiente mudarmos o conteúdo da conversa, é essencial mudarmos os *termos* da conversa”. O pesquisador está justamente nos lembrando que, para expandirmos os conhecimentos que têm sido validados na academia e para incluirmos mais pessoas na construção desses conhecimentos, é essencial pensarmos em outros termos; termos que representem formas *outras* de interação, de conhecimentos *outros*, de corpos *outros*; agora celebrados e validados no discurso acadêmico.

Julgamos válido indicar, contudo, que é nossa a escolha de sustentar essas mudanças terminológicas no fazer pesquisa em LA a partir de algumas reflexões das críticas decoloniais. Não desconsideramos nem deslegitimamos pesquisadores/as que partem de outros embasamentos teóricos para justificarem os termos que adotam para referência àqueles/as que participam de seus estudos. Por exemplo, alguns/algumas podem legitimamente recorrer à Resolução N. 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012), a qual explicaremos adiante, para sustentar a escolha pelo termo *participante*. Na próxima seção, apresentamos, discutimos e exemplificamos esses termos.

## NOVAS CONVERSAS GRAÇAS A NOVOS TERMOS

Quando mudamos os termos da conversa, nos instrumentalizamos para discursivamente representar as ações de pesquisa de outro modo. Argumentamos que não basta nos movermos de um termo a outro, é preciso ajustar nossas ações para serem coerentes aos significados atribuídos a eles. Nesta seção, apresentamos e discutimos os sentidos veiculados em *sujeito*, *participante* e *agentes de pesquisa*.

## DE SUJEITOS, PASSANDO POR PARTICIPANTES E, DEPOIS, POR AGENTES DE PESQUISA

Essa mudança de termos foi orientada em nossa pesquisa por dois entendimentos: um que considera os sentidos atribuídos empiricamente aos termos; outro que pondera a adoção de *participantes* e

*agentes de pesquisa* em estudos recentes na LA. No que diz respeito ao primeiro, na literatura que versa sobre metodologia em pesquisa qualitativa, especificamente ética em pesquisa - tanto independente da área do conhecimento (Cameron et al., 1993) quanto inserida na LA (Egido; Reis, 2019; Egido, 2019; Reis; Egido, 2017) - tem-se construído a compreensão de que o termo *sujeito* diz respeito àqueles/as que são ou estão sujeitados/as, cujas vozes não são ouvidas durante a condução do estudo. Quando ouvidas, contudo, restringem-se aos momentos e aos interesses dos/as pesquisadores/as. Momentos esses principalmente na geração do *material empírico*, o qual é necessário para viabilizar a continuidade da investigação.

Nesse sentido, se consideramos que - cada vez mais - estudos conduzidos na área da LA têm buscado oportunizar e sustentar momentos de interação com aqueles/as envolvidos/as nas investigações, logo, o termo *sujeito* parece-nos não propriamente refletir o tipo de contato que temos construído com as pessoas durante o fazer pesquisa na nossa área. Além do respaldo da literatura específica (Egido; Reis, 2019; Egido, 2019; Reis; Egido, 2017), essa mudança de termos também é decorrente da publicação da Resolução N. 466/2012<sup>3</sup> (Conselho Nacional de Saúde, 2012), documento responsável por orientar o cuidado ético em pesquisas conduzidas no país, especialmente aquelas que envolvam seres humanos.

Assim, é necessário alertarmos que nem todos/as os/as pesquisadores/as que adotam o termo *participantes* estão necessariamente preocupados/as com questões relativas à interação contínua e mais horizontal ou até mesmo à voz e demandas daqueles/as nomeados/as com essa terminologia. Dito de outro modo, embora haja uma Resolução que oriente pela adoção do termo *participantes*, alguns tipos de pesquisa continuam sendo conduzidos pelo assujeitamento das pessoas envolvidas, ou seja, nesses casos, aqueles/as nomeados/as como *participantes* continuam sendo, de fato, *sujeitos/as*. Em síntese, argumentamos que uma mera orientação para mudança de termos não mitiga questões de poder no fazer pesquisa.

---

<sup>3</sup> Esta Resolução entra em vigor no lugar da Resolução N. 196/1996 (Conselho Nacional de Saúde, 1996), que ainda adotava o termo *sujeito de pesquisa*.

Apesar da Resolução N. 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012) exigir que o termo *participante* seja adotado em vez de *sujeito*, refletimos se essa mudança prescrita pelo documento não seria somente no nível discursivo sem implicações diretas em como as relações entre pesquisadores/as e *participantes* realmente se dão. Ainda a esse respeito, outra reflexão possível é o impacto positivo que essa prescrição pode ter, ou seja, uma vez que pesquisadores/as devem usar o termo *participantes*, potencialmente passarão a refletir sobre como podem incluir essas pessoas efetivamente como tal, revendo suas ações durante a agenda da pesquisa.

Concordamos que a alteração terminológica precisa sim se dar no nível discursivo dos relatos acadêmicos. Contudo, antes de ser textualmente marcada neste nível, ela precisa ser vivida durante a condução dos estudos; e isso requer planejamento. À vista disso, recomendamos que pesquisadores/as descrevam com riqueza de detalhes os momentos de interação com os/as *participantes*, a fim de evidenciar e sustentar essa adoção terminológica.

A exemplo de pesquisas desenvolvidas e publicadas no escopo do PPGEL-UUEL, citamos as de Isadora Teixeira Moraes (2023) e de Lilian Kemmer Chimentão (2016), como ilustrativas da adoção do termo *participantes* e, mais importante ainda, as ações implementadas pelas pesquisadoras que evidenciam a adequação desse termo em seus respectivos relatos doutorais.

O estudo doutoral de Isadora Teixeira Moraes (2023) versou sobre letramento em avaliação de formadoras de professores/as de inglês. Ao oferecer uma oficina remota a formadoras atuantes em Instituições de Ensino Superior (IES) no estado do Paraná, a pesquisadora disponibilizou um questionário de levantamento de necessidades das participantes; logo, a condução da oficina - e conseqüentemente os dados gerados para a finalidade da pesquisa - eram reflexos não somente de conteúdos do interesse da pesquisadora, mas, principalmente, das participantes. Além disso, ressaltamos que aquela retornou os resultados do estudo a essas, dando-lhes tanto a possibilidade de aprendizagem a partir das análises ou discordância delas, como também a es-

colha de seus próprios pseudônimos. Em síntese, a pesquisadora oportunizou momentos para que as formadoras efetivamente *participassem* do estudo.

Em sua investigação, Lilian Kemmer Chimentão (2016) investigou o desenvolvimento profissional docente de professores/as de língua inglesa em formação inicial ao participarem de um programa de Estado de incentivo à docência. Os/As participantes de seu estudo foram alunos/as de graduação, uma professora universitária e uma professora da educação básica; todos/as bolsistas do programa. No que diz respeito à efetiva participação dos/as *participantes* na agenda da pesquisa, eles/as receberam formação em pesquisa para poderem atuar também como elaboradores/as de perguntas e entrevistadores/as uns/umas dos/as outros/as. Desse modo, o material empírico do estudo não foi oriundo somente de ações da pesquisadora, mas, principalmente, resultante dos interesses e das perguntas feitas pelos/as próprios/as participantes. Além de uma acentuada participação de todos/as na geração do material empírico, notamos uma busca pela horizontalização das relações entre os/as envolvidos/as. Destacamos também que a pesquisadora retornou com os resultados da pesquisa aos/às participantes.

Tendo em vista que a LA é uma área do conhecimento crescente e movente, constituída por estudiosos/as que estão constantemente refletindo e discutindo as teorias e os modos de representá-las, notamos a emergência e intensificação do termo *agentes de pesquisa* também para referência àqueles/as que, de algum modo, participam em investigações realizadas na área. Em linhas gerais, este termo “ênfatiza o aspecto da agência” (Egido, 2024, p. 19), além de “reconhecer os/as agentes desse espaço como construtores/as legítimos/as de conhecimentos” (Rosa-da-Silva, 2021, p. 41). Assim, adotar o termo *agentes de pesquisa* pressupõe uma relação mais horizontal entre pesquisador/a e aqueles/as, em que seus conhecimentos são valorizados, vozes cuidadosamente ouvidas e opiniões genuinamente consideradas.

É crucial destacar que esse termo foi proposto por Viviane Silvestre (2016) em sua pesquisa de doutorado. A respeito dele, a autora explica que “faço uso do termo 'agente' ao invés de 'sujeito' ou 'participante' na tentativa de evidenciar o papel ativo desempenhado por cada um/a

dos/as envolvidos/as no processo da pesquisa-formação” (Silvestre, 2016, p. 37). No nosso entendimento, *agente de pesquisa* não somente salienta o aspecto da participação, já defendido e veiculado no termo *participante*, mas também tem tornado esse processo constante e ainda mais horizontal.

A título de exemplo, mobilizamos dois estudos que são ilustrativos para essa discussão, cujas autoras são Valéria Rosa-da-Silva (2021) e Viviane Silvestre (2016). Ambos os trabalhos foram defendidos no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Outro aspecto em comum é que ambos tomam o estágio supervisionado de cursos de graduação de professores/as de línguas como contexto de pesquisa, espaço este que, historicamente, é tido como altamente hierárquico, com divisões de papéis assimetricamente marcadas entre os envolvidos (i.e., professor/a supervisor/a, estagiário/a, professor/a da escola, alunos/as da escola). Outrossim, é tanto desafiadora quanto necessária a adoção do termo *agentes de pesquisa* para referência àqueles/as que participam de contextos de estágio supervisionado, o que demanda valorizar conhecimentos, ouvir vozes e considerar opiniões. Nas próximas linhas, voltamo-nos à apresentação desses estudos.

Em sua pesquisa doutoral, Valéria Rosa-da-Silva (2021) voltou-se para o *status quo* que o estágio supervisionado possui em curso de formação de professores/as de língua inglesa, motivada principalmente pela sua atenção nesse contexto como professora supervisora. Tomando seu estudo como uma escrivência (Evaristo, 2020), a pesquisadora buscou “[...] discutir sobre os movimentos decoloniais que busca[ram] realizar, problematizando os sentidos construídos pelos/as agentes da pesquisa acerca dessa experiência [de estágio], bem como as tensões e os conflitos inerentes a esse processo” (Rosa-da-Silva, 2021, s/p). A partir de fontes variadas de material empírico (i.e., rodas de conversa, notas vivenciais, reflexões iniciais e finais sobre o estágio etc.), a pesquisadora argumenta pela “necessidade de construirmos relações mais circulares com os/as agentes da escola pública de educação básica, ponto de chegada e de partida de nossos cursos de formação docente” (Rosa-da-Silva, 2021, s/p). Essa síntese do estudo de Rosa-da-Silva (2021) nos permite perceber alguns princípios que

orientaram não somente o seu fazer pesquisa, mas também o modo como a pesquisadora se relacionou com os/as *agentes da pesquisa*.

A primeira pesquisa<sup>4</sup> de doutorado a empregar o termo foi a assinada por Viviane Silvestre (2016). Ao se tratar de uma pesquisa-formação realizada com bolsistas de um programa de Estado de incentivo à docência e vinculados/as a um curso de formação de professores/as de língua inglesa, ambos os processos foram concomitantes: os papéis de Silvestre como professora-formadora e como pesquisadora. Durante a pesquisa-formação, o material empírico foi gerado por meio de sessões reflexivas e de *feedback*, relatórios parcial e final, diário reflexivo, narrativa e mensagem eletrônica com nove *agentes*. A variedade de instrumentos e momentos de geração do material empírico reafirma o compromisso da pesquisadora em manter contato com os/as *agentes* e ouvi-los/as constantemente, traço, ao nosso ver, desse tipo de relação interpessoal em pesquisa.

Além dos dois exemplos acima, citamos o nosso próprio estudo, que também adotou o termo *agentes de pesquisa*. Na pesquisa de doutorado assinada pelo primeiro autor deste capítulo e orientada pela segunda autora (Egido, 2022), a temática versou sobre a ética docente de professores/as de línguas. Para a geração do material empírico, foi realizada mais de uma dezena de oficinas com alunos/as de cursos de graduação de formação de professores/as línguas de três IES públicas do Paraná, com o propósito de oportunizar espaços e momentos para refletirem sobre práticas e princípios éticos relativos à docência. Além de considerarmos e validarmos os conhecimentos experienciais e teóricos dos/as *agentes*, os quais foram compartilhados nas oficinas, mantivemos contato, constante e informal, com eles/as. Conhecimentos esses que orientaram nossas leituras para a pesquisa, a escrita do relato final, as classificações nas análises e as considerações a que chegamos. Complementarmente, retornamos com os resultados de pesquisa a eles/as, por um cuidado ético que lhes garante conhecer o que

---

<sup>4</sup> Justamente pelo cuidado terminológico que argumentamos neste capítulo, é necessário indicar que Viviane Silvestre (2016) empregou o termo *pesquisa-formação* para referência ao seu estudo, justamente pela hibridiz e inseparabilidade nesses dois processos em sua experiência.

dissemos a respeito de suas falas e oportunizar também aprenderem com o estudo.

O caminho de mudanças terminológicas que fizemos até aqui certamente não é linear ou duradouro. Embora haja relatos de pesquisas na LA que adotam *agentes de pesquisa*, ainda há vários empregando *sujeitos*, e outros ainda descobrindo a possibilidade de uso de *participantes*. Isso nos evidencia a diversidade ontoepistemológica que constitui a LA.

## REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos apresentar e discutir alguns termos recorrentemente adotados na área da LA, bem como nas pesquisas realizadas nela, que mudamos em nosso relato de pesquisa (Egido, 2022). Estas mudanças resultam de novos sentidos atribuídos a termos existentes ou de uma consideração a termos emergentes que trazem consigo significados mais próximos das ações que temos praticado. Dito de outro modo, tecemos considerações a respeito dos sentidos e usos dos termos *sujeito*, *participante* e *agente de pesquisa*.

Evidenciamos que o primeiro (*viz. sujeito*) foi amplamente usado na LA e para além dela até recentemente. Empregado inicialmente para referência à pessoa que participava na pesquisa, com o passar do tempo notou-se que ocorria um assujeitamento, marcada relação assimétrica de poder entre pesquisadores/as e *sujeitos*. Logo, a homologação da Resolução N. 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012) orientou pela substituição desse termo por *participantes*, o qual pressupõe haver uma participação mínima que não somente cedendo material empírico.

Conseqüentemente, a grande maioria das pesquisas que envolvem seres humanos na área da LA adota o termo *participantes*. Como exemplificamos com os estudos de Isadora Teixeira Moraes (2023) e de Lilian Kemmer Chimentão (2015), para além de simplesmente adotar tal terminologia, é necessário garantir momentos para efetiva participação dos *participantes*, como ocorreram nas pesquisas supracitadas, especialmente nos momentos de geração do material empírico e após o retorno das análises.

Outro termo em emergência para referência àqueles/as que participam dos estudos é *agentes de pesquisa*. Assim como o termo *participantes*, que prevê a criação de momentos em que eles/as efetivamente participem, este enfatiza que os/as *agentes* tenham seus conhecimentos são valorizados, vozes cuidadosamente ouvidas e opiniões genuinamente consideradas. Mais que momentos pontuais, argumenta-se por uma relação contínua, mais horizontal e cíclica. Para sustentar essa escolha terminológica, além da pesquisa de dourado assinada por nós (Egido, 2024), mobilizamos outras duas para exemplificação (Rosa-da-Silva, 2021; Silvestre, 2016).

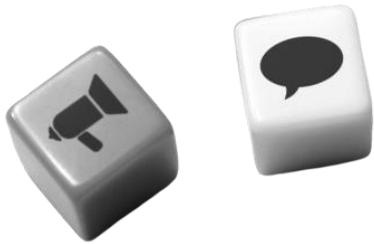
Reconhecemos e celebramos a diversidade terminológica que existe na área da LA para representar os diferentes tipos de estudos conduzidos. Entretanto, alertamos para a necessidade de leituras atentas desses conceitos e de relatos de pesquisa que os empregam, bem como de momentos de letramento em metodologia de pesquisa a fim de auxiliar pesquisadores/as iniciantes na escolha terminológica que melhor representa sua forma de interação com aqueles/as envolvidos/as em seu estudo. Como já apontado anteriormente neste capítulo, esperamos que a mudança de adoção de termos, mais que reveladora de uma postura contemporânea do/a pesquisador/a frente à linguagem, promova reflexão e ressignificação do papel daqueles/as que são fundamentais para as investigações na área de LA, para fazer um recorte apenas para a área do conhecimento de inserção deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- BELJAARD, Douwe.; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, s.l., v. 20, n. 1, p. 107–112, 2004.
- CAMERON, Deborah. et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. New York, New York: Routledge, 1993.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. *Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente*. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução N. 196/1996*, que aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_96.htm#:~:text=196%2F96%2C%20assegurando%20a%20divulga%C3%A7%C3%A3o,%C3%A0%20sociedade%2C%20institui%C3%A7%C3%B5es%2C%20etc](https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm#:~:text=196%2F96%2C%20assegurando%20a%20divulga%C3%A7%C3%A3o,%C3%A0%20sociedade%2C%20institui%C3%A7%C3%B5es%2C%20etc). Acesso em: 12 ago. 2024.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução N. 466/2012*, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em: 12 ago. 2024.
- EGIDO, Alex Alves. *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada*. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- EGIDO, Alex Alves.; REIS, Simone. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes.; OLIVEIRA, Luiz Eduardo; FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. (org.). *História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente*. Campinas: Pontes, 2019, p. 103-124.
- EGIDO, Alex Alves. *Ética docente: encarando possibilidades de violência e de humanidade com vistas a uma educação linguística*. 2022. 460 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- EGIDO, Alex Alves. *A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais*. São Luís: EDUFMA, 2024.
- MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, Los Angeles, v. 26, n. 7, p. 1-23, 2009.
- MORAES, Isadora Teixeira. *A promoção do letramento em avaliação para a prática de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada*. 2023. 295f.

- Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
- REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, Simone. (org.). *História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017. p. 227-250.
- ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorias construídas em uma experiência com o Pibid*. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.



## Minicurrículo dos autores e autoras:

### ALEX ALVES EGIDO

Docente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras), da UFMA, e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É doutor em Estudos da Linguagem pela UEL, com período sanduíche na Michigan State University (MSU). Atualmente, coordena o "Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada" (UFMA/CNPq) e o projeto de extensão "Português Para Falantes de Outras Línguas: formação docente, educação linguística e certificação" (UFMA).

### ANA CAROLINA MOREIRA SALATINI

Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Respektivas Literaturas e em Secretariado Executivo, ambas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM/UEL) e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em 2013, cursou um ano de Letras Espanhol na *Universidad Autónoma de Querétaro*, no México. Tem experiência nas áreas de Secretariado e Letras, com ênfase em Língua Espanhola e produção de material didático. Atua como professora colaboradora no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus Apucarana) e em uma escola particular de Educação Básica na cidade de Londrina.

### ANA LÚCIA DE CAMPOS ALMEIDA

Possui graduação em Letras pela UNESP, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP e pós-doutorado em Educação

pela Universidade Estadual de São Paulo. Foi docente do departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina - PR. e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da mesma universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, práticas de ensino de língua materna e formação de professores.

#### ANA PAULA DA SILVA

Possui graduação e especialização em Letras pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), com habilitação em Língua Portuguesa e Inglês. Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo programa do ProfLetras e doutorado em Estudos da Linguagem (PPGEL) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente também cursa Direito na mesma instituição. Professora na Rede Estadual de Educação do Paraná, atua no ensino fundamental e médio, com sólida experiência no ensino de língua materna e produção textual. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada por pesquisas sobre Letramentos e Projetos de Letramento, voltados para práticas sociais de leitura e escrita no ambiente escolar. Também desenvolve pesquisas sobre linguagem no campo jurídico.

#### ANA VALÉRIA BISETTO BORK

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná. É doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Fez parte do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da UEL, sob a coordenação da Profa. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão e participou como copesquisadora no projeto ILEES (Brasil), coordenado pelo Prof. Dr Charles Bazerman, da Universidade da Califórnia. Foi professora titular na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1994-2023) e tem experiência no ensino de língua inglesa, escrita acadêmica e estudo de gêneros textuais.

### ANDRÉIA DA CUNHA MALHEIROS SANTANA

Possui licenciatura e bacharelado em Letras pela UNESP, com habilitação em Português, Francês e Inglês, Mestrado e Doutorado em Educação Escolar, também pela UNESP. Em 2013, concluiu o primeiro Pós-Doc, na UFSCar, com apoio financeiro da FAPESP. Em 2024, concluiu o segundo Pós-Doc, na Universidade Lumière, em Lyon, França. A pesquisadora é professora adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atua diretamente na formação de professores. É docente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e ProfLetras.

### ANDRESSA APARECIDA LOPES

Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, atua como docente no curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina, na área de Metodologias de ensino de Língua Portuguesa e Literatura. É, ainda, docente no curso de Letras da Universidade Anhanguera-Unopar na modalidade EaD e professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental no colégio PGD. Pesquisa na área de Linguística Aplicada temas relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos, formação de professores, novas tecnologias no ensino-aprendizagem e ensino de língua materna.

### CECÍLIA GUSSON SANTOS

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Mestre em Estudos da Linguagem (UEL), na área de Linguagem e Educação. É Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e respectiva Literatura (UENP) e em Neuroaprendizagem pela Faculdade São Braz. Graduada em Letras-Inglês pela (UENP). É diretora auxiliar do Colégio Estadual Aldo Dallago, no município de Ibaiti / Paraná, desde 2016. Possui experiência profissional com a Educação à Distância (EaD), tendo atuado como tutora do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Maringá. Foi membro da atual diretoria da Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná (APLIEPAR). Tem interesse na área de Educação Antirracista e raciolinguística.

#### CLAUDIA CRISTINA FERREIRA

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL - 2007). Possui pós-doutoramento em Estudos da Tradução (2019-2020) pela UFSC e em Letras (2022-2024), pela UPM. Foi Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL (gestão 03/2020-03/2022). É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atua, também, na pós-graduação *stricto sensu* (PPGL; PPGEL e MEPLEM). Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras/Adicionais, atuando e orientando sobre: ensino e aprendizagem de espanhol, Multimodalidade, Fraseologia, Estudos da Tradução, Linguística Contrastiva e Análise de Material Didático.

#### DAMARIS KANĪNSĀNH FELISBINO

Diretora do Colégio Estadual Indígena Benedito Rokag, na Terra Indígena Apucarantina, onde também leciona língua portuguesa e língua kaingang. Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas (2016), Especialista em Língua Portuguesa (2018) e Mestre em Estudos da Linguagem (2022), cursos esses todos feitos na Universidade Estadual de Londrina. Nos estudos de pós-graduação, pesquisei variações diastráticas e diamésicas na língua kaingang.

#### DAYME ROSANE BENÇAL

Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL / PR). Mestre em Estudos da Linguagem, também pela UEL. (2014). Especialista em Língua, Linguística e Literatura (2010) e graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006).

#### DIRCEL APARECIDA KAILER

A professora Doutora Dircel Aparecida Kailer possui mestrado em Estudos da Linguagem pela UEL, doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP- Campus de Araraquara e Pós-doutorado pela UFRJ, atua como docente associada no Departamento de Letras da

UEL, docente permanente nos programas de pós-graduação PPGEL, PROFLETRAS e convidada do PPGL/Unemat/Cáceres, é bolsista no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná no qual atua como mentora. Atualmente é coordenadora do PROFLETRAS/ UEL. Coordena o projeto transdisciplinar Covid-19-Experiências e Relatos, com apoio financeiro da Fundação Araucária, participa como uma das organizadoras e professoras do projeto de extensão Fonologia e variação: formação docente para atuação no ensino, ofertado pela UNESP/São José do Rio Preto com base no livro *Fonologia e Variação: diretrizes para o ensino* (Kailer, Magalhães e Da Hora, 2023) e também participa, como colaboradora, do projeto de pesquisa: *A Alteridade no Sistema Nacional de Pós-Graduação: Mapeando e Problematizando a Diversidade nas CHSSALAS Brasileiras*. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia, variação e ensino, estudos variacionistas, estudos descritivos de fonética e fonologia, ALiB.

#### EDSON GALVÃO MAIA

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras, especialista em Linguística e licenciado em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. Docente EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM – *Campus Manaus Centro*. Coordenador do Comitê de Ética com Seres Humanos – CEPESH/IFAM. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no PPGL/UFAM e integra o Grupo de Estudos Linguísticos do Amazonas – GELAM, participando dos projetos *Para a História do Português do Amazonas – PHPB-AM* e *Painel de Estudos Geossociolinguísticos do Norte do Brasil – PEGeo*.

#### EDINA REGINA PUGAS PANICHI

Formada em Letras Anglo-Portuguesas pela PUC do Paraná. Especialista em Língua Portuguesa pela UEL. Mestre e Doutora em Letras pela UNESP. Tem Pós-doutorado em Teoria/Crítica Literária pela UFMG.

Especializada em Estilística e Processos de Construção Textual, foi finalista do Prêmio Jabuti com a obra em coautoria “Pedro Nava e a Construção do Texto” (EDUEL/Ateliê Editorial, 2003), resultado de seus projetos de pesquisa desenvolvidos na UEL. Também é autora do livro “Processos de Construção de Formas na Criação: o Projeto Poético de Pedro Nava” (EDUEL, 2016), igualmente resultado de projeto de pesquisa. É coautora dos livros “Crimes contra a Dignidade Sexual: a Memória Jurídica pela Ótica da Estilística Léxica” (EDUEL, 2013) e “O Discurso Jurídico nos Processos da Vara Maria da Penha: uma Abordagem Estilístico-Discursiva” (EDUEL, 2019). É Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL - PPGEL.

#### ELIANA MARIA SEVERINO DONAIO RUIZ

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Linguística Aplicada (UNICAMP), onde também realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada. É docente da área de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Desenvolve pesquisas sobre ensino de língua portuguesa, ensino de escrita e escrita colaborativa na educação presencial e online. É Coordenadora do curso a distância Especialização em Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital (ELPTED) pela UAB/UEL. Editora-chefe da revista Entretextos. Vice-líder do grupo de pesquisa FELIP - Formação e Ensino em Língua Portuguesa (CNPq).

#### FABIANE CRISTINA ALTINO

Doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL (2007), pós-doc na Universidade Paris 13 - França (2011) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). É docente na UEL, área de Letras, atuando nos seguintes temas: geolinguística, dialetologia, sociolinguística e linguística. Participa de projetos na área de descrição e análise da língua e de formação de professores. É diretora científica do Projeto do Atlas Linguístico do Brasil - ALiB e membro do Projeto Para a História do Português Brasileiro - PHPB, do Projeto Plataforma da Diversidade

Linguística Brasileira, do Grupo de História da Língua e Formação Urbana - HLinFU e do Projeto VALEN - Variação Linguística na Escola. Coordenou o Programa de PPGEL até abril de 2023.

#### FABRÍCIO MARTINS BALIEIRO

Mestre em Estudos da Linguagem (UEL, 2022), possui diversas especializações, incluindo Libras, Braille e Educação Inclusiva. Graduado em Pedagogia (UVA, 2012) e Letras/Libras (UNIASSELVI, 2023). Atua como professor de Libras e tradutor/intérprete em vários contextos desde 2001. É Diretor Presidente do Instituto Mãos de Ouro (IMO) e representante regional de associações de tradutores/intérpretes. Atualmente, é professor de apoio pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Breves e participa de diversos projetos e comissões de formação em Libras e de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras.

#### FLÁVIO BRANDÃO-SILVA

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e graduado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realiza pesquisa nas áreas de Sociolinguística e Sociolinguística Educacional. Integrante do Grupo de História da Língua e Formação Urbana - HLinFU, do Projeto VALEN - Variação Linguística na Escola e do Projeto Pró-norma Plural. Membro da Comissão de Sociolinguística da ABRALIN e do GT de Sociolinguística da ANPOLL.

#### GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

Graduação em Língua e Literaturas Inglesas com bacharelado em Tradução pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), possui Aperfeiçoamento em Linguística Aplicada pela mesma instituição, e mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou dois estágios de pós-doutoramento (2011 e 2017) na área de avaliação de línguas no Instituto

de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL/UNI-CAMP). É professora associada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília e atual diretora do Instituto. Atua na graduação e na pós-graduação orientando trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado voltados à área de avaliação de línguas adicionais.

#### ISABEL CRISTINA CORDEIRO

Graduada em Letras/Anglo pela UEL. Especialista em Língua Portuguesa. Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Coordenadora da Especialização em Língua Portuguesa (UEL). Coordenadora do projeto de pesquisa Labeste (Laboratório de estudos do texto); colaboradora no projeto de extensão Disque Gramática e orientadora no projeto de ensino PFEE/UEL. Atua como colaboradora no projeto LESFEM com estudos relacionados aos discursos de agressores e réus de feminicídio. Membro do GT - Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL.

#### ISADORA TEIXEIRA MORAES

Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É colaboradora do *Assessment Special Interest Group* do BRAZ-TESOL, membro da *Latin American Association for Language Testing and Assessment* (LAALTA) e da *International Language Testing Association* (ILTA). Suas principais áreas de interesse são letramento(s) em avaliação em contexto(s) de línguas e formação de professores/as.

#### JOSÉ FRANCISCO QUARESMA SOARES DA SILVA

Bacharel em Artes Cênicas (2007), Mestre em Educação (2012) e Doutor em Estudos da Linguagem (2020). Todos os estudos superiores realizados na Universidade Estadual de Londrina-UEL. Professor efetivo do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho (PR) desde

2012, instituição na qual leciona disciplinas ligadas às Artes e ao Teatro, em cursos de ensino médio, técnico e pós-graduação. Na área do Teatro, tem experiência no que tange à Interpretação, Direção e Produção, bem como estudos ligados à literatura dramática.

#### JOSYELLE BONFANTE CURTI

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pelo PPGEL/UEL. Especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras Vernáculas e Clássicas, licenciatura, pela mesma instituição. Atua com pesquisas relacionadas à violência de gênero, ao feminicídio e ao homicídio, bem como à literatura erótica e pornográfica, sempre pautada pelo viés da linguagem como observatório.

#### JOYCE ELAINE DE ALMEIDA

Possui Graduação em Letras, Mestrado em Letras, ambos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Estágio Pós-Doutoral em Linguística pela Universidade de Brasília. É docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atua na área da Sociolinguística Educacional. É coordenadora do projeto de pesquisa VALEN - Variação linguística na escola e compõe a coordenação da subárea de Sociolinguística e Ensino do GT de Sociolinguística da AN-POLL.

#### JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas. Mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina). Tem estágios de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013), na UNB (2018) e na UNEMAT (2019). Atuou como professora de inglês em escola bilíngue e como professora e coordenadora da área de língua inglesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. É vice coordenadora do

GT da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada e líder do Grupo de Pesquisa Felice (CAPES/ CNPq). Atualmente, é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ2). Atua nas áreas de formação de professores para a educação linguística em inglês para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental e para crianças público-alvo da educação especial.

#### LAURA MARQUES SOBRINHO

Doutoranda em Estudos da Linguagem, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2024), pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL). Especialista em Docência no Ensino Superior (2022) pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). Licenciada, em 2021, em Letras- Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduanda em Letras- Língua Portuguesa, pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF) e pós-graduanda em Libras (Língua Brasileira de Sinais) Tradução e Interpretação, pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). Professora associada à Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEERR). Revisora de língua espanhola da revista Entretextos desde 2022. É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2023, no Colégio Marista, ensino médio e no ensino público estadual. Participa do projeto de pesquisa Matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem e na tradução. Da teoria à prática, coordenado pela professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira e Fraseologia, Fraseografia e Fraseodidática na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, coordenado pela professora Dra. Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira. Desenvolve estudos no âmbito da Competência Comunicativa Intercultural e interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

### MARCELO SILVEIRA

Professor Associado do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde 2012. Graduado em Letras Inglês-Português e Letras Francês-Português (1993) e Mestre em Letras (1997), pela Universidade Estadual de Londrina, e Doutor em Letras - Filologia e Língua Portuguesa (2007), pela Universidade de São Paulo. Tem experiência em Estilística do Português, Retórica e Argumentação, Linguística Descritiva.

### MÁRCIA TESHIMA

Formada em Direito, Advogada, Mestre em Direito e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atua como Professora Adjunta no Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos (EAAJ/UEL). É autora do livro “Investimentos no Mercosul e sua Proteção” (Juruá, 2003), coorganizadora da obra “Novos Estudos de Direito Internacional Contemporâneo”, volumes I e II (Eduel, 2008) e organizadora da obra “Pena de morte: no direito e na literatura (Eduel, 2019).

### MAYARA CRISTINA APARECIDO SANTOS

Graduada em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2019). Obteve especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição, em 2021. Possui Mestrado em Estudos da Linguagem pelo PPGEL / UEL (bolsista CAPES entre 2021 e 2023). Desde 2021, participa como colaboradora do projeto de pesquisa em Análise do Discurso - PAD. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pelo desenvolvimento de pesquisas no campo dos Estudos do Texto e do Discurso.

### MICHELE SALLES EL KADRI

Professora Associada na UEL. É formada em Letras e possui Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), com período de estágio sanduíche na Griffith University (AUS). É pós-doutora em Educação (UFES) e em Linguística Aplicada (UNICAMP). Foi bolsista de produtividade da Fundação Araucária (2020 - 2023) e atualmente é Bolsista

Produtividade do Cnpq. É membro do GT da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada e Membro do conselho consultivo do Grupo de Pesquisa em Educação Bi/multilíngue Internacional e Comparada (ICBERG). Atua nos programas de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Educação (PPEDU) e Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. É Gerente de Currículos, programas e produtos das Escolas Maple Bear Brasil. Atua nas áreas de formação de professores de língua inglesa, língua franca e educação bi/multilíngue, com diversos artigos e publicação no cenário nacional e internacional.

#### OTÁVIO GOES DE ANDRADE

Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP (1995), graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica/PUC/Campus Londrina (2015), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP (2000), doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina/UDEL (2010), máster en Enseñanza del Español a Brasileños pela Universidad Internacional Menéndez Pelayo / Instituto Cervantes (2007), especialização em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina/UDEL (2012), especialização em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná (2017). É professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina desde 1997. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola. No Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UDEL), tem interesse pelo estudo da interlíngua de aprendizes de línguas, em seus diferentes níveis, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Contrastiva e da (Meta)Lexicografia, tanto em línguas orais-auditivas quanto em línguas visuais-espaciais.

#### OTTO HENRIQUE SILVA FERREIRA

É professor do projeto Inglês Musical, com atuação na área da transdisciplinaridade na Educação Linguística no Brasil. Licenciado em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL. Especialista em Linguagem Musical, Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar e Liderança pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Sua experiência profissional abrange a Educação Básica, nas redes pública e privada, e o desenvolvimento e aplicação de projetos, como o Inglês Musical, nas redes pública e privada. Seus interesses de pesquisa são a educação linguística transdisciplinar e a inclusão com crianças.

#### ROMINA LEONOR TORANZOS

Possui Doutorado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (2022). Graduação em Licenciatura em Letras - pela Universidad Nacional del Sur (Argentina) e Graduação em Bacharelado em Letras pela mesma universidade. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Geolinguística e Sociolinguística.

#### ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL - 2021), Mestra em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR - 2016), também Licenciada em Letras (FAFICOP - 2007) e em Pedagogia (UNINTER - 2018). Professora dos anos iniciais da Educação Básica pela Rede Municipal de Londrina - PR. Pesquisa temas relacionados aos Estudos de Linguagens, especialmente formação de leitores, e à Educação.

#### ROSEMERI PASSOS BALTAZAR MACHADO

Graduada em Letras (1993), Mestrado em Letras (1999) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL (2007). Pós-Doutoranda no Programa em Estudos de Linguagens - PPGEL/UNEB, sob a supervisão do Prof. Dr. Nilton Milanez. Professora Associada e Coordenadora do

Projeto de Pesquisa intitulado PAD II - Diversidade e desigualdade social, na UEL. É líder do Grupo de Pesquisa GPAD - Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso e desenvolve estudos na área do texto e do discurso tomando como aportes teóricos a Análise de Discurso e os estudos discursivos foucaultianos. É membro do LABEDISCO/CNPq - Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo; do GESTELD – Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos / UNESP.

#### SHEILA OLIVEIRA LIMA

Doutora em Linguagem e Educação, Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada, ambas pela Universidade de São Paulo, realizou estágio pós-doutoral na área de Didática de Língua e Literatura na Universidad de Buenos Aires. É docente da área de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Londrina, onde atua nos programas de pós-graduação PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) e Profletras (Mestrado Profissional em Letras). Desenvolve pesquisas sobre ensino de literatura, subjetividade leitora, formação de leitores e formação docente. É líder do grupo de pesquisa Felip - Formação e Ensino em Língua Portuguesa.

#### VALTER PEREIRA ROMANO

É professor no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina e no Programa de Pós-graduação em Linguística. É doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Suas pesquisas centram-se na análise e descrição do português brasileiro com ênfase em abordagens dialetológicas e geolinguísticas. É pesquisador do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Interessa-se por temas como variação lexical, áreas dialetais, cartografia linguística e dialetometria.

#### VANDERCI DE ANDRADE AGUILERA

Doutora em Letras pela UNESP/Assis (1990), com a tese *Atlas Linguístico do Paraná*. Docente do Departamento de Letras Vernáculas

da Universidade Estadual de Londrina desde 1982. Atualmente é professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, tendo orientado 32 dissertações, 26 teses, 39 monografias e 81 IC. Coordenou o PPGLetras (1998 a 2000) e o PPGEL (2010-2013). Áreas de atuação: Sociolinguística, Dialetoлогия e Linguística Histórica. Bolsista PQ 1C do CNPq, coordena o Projeto *Atlas Linguístico do Brasil-Regional Paraná* e colabora no Projeto *Para a História do Português Brasileiro-PHPB*. Sua produção abrange, entre outros, livros e capítulos de livros (106), artigos em revistas nacionais e internacionais (65).

#### VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO

Professora sênior do PPG em Estudos da Linguagem/da Universidade Estadual de Londrina (UEL), bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, líder do grupo de pesquisa “Linguagem e Educação” (UEL/CNPq). Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no LAEL da PUC-SP, em Estudos Linguísticos pela UFMG (2012) e em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal (2022). Teve bolsa CAPES/FULBRIGHT como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia e foi pesquisadora visitante na Universidade de Carleton, Ottawa, Canadá. É vice-presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita em Educação Superior e Contextos Profissionais (ALES).

#### VIVIANE BAGIO FURTOSO

Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP, realizou estágio pós-doutoral na Georgetown University, nos Estados Unidos, no período de setembro a dezembro de 2015, com bolsa Capes/Fulbright. É professora associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil, onde atua no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e coordena projetos de extensão. Desenvolve pesquisas na área de Português para Falantes de Outras Línguas com ênfase em avaliação (aprendizagem e proficiência), formação de professores e desenvolvimento de material didático. Tem atuado como membro da Equipe Assessora

Central do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) desde 2012 e, mais recentemente, tem atuado como Consultora do Ministério das Relações Exteriores do governo brasileiro para a elaboração de material didático e proposição de diretrizes para o sistema de avaliação da rede de ensino de português do Itamaraty.

# Índice Remissivo

- A falecida.... 11, 239, 240, 241,  
243, 246, 247, 250, 251,  
252, 253
- A vida como ela é .....239, 241,  
243, 246, 248, 249, 254,  
255
- abaixamento ..... 220, 237
- agnome .....137, 139
- alçamento.... 53, 189, 190, 195,  
200, 219, 220, 225, 226,  
228, 230, 231, 233, 234,  
235, 236, 237, 238
- alfabetização ..... 104, 124, 274
- Apucarânia ... 8, 37, 38, 39,  
40, 41, 44, 50, 51, 52, 55,  
58, 59, 422
- Argentina ..177, 178, 203, 204,  
207, 210, 212, 213, 214, 215,  
217, 218, 434
- Argumentação..... 33, 426
- avaliação docente..... 368
- avaliação formativa ....150, 157
- avaliação para a  
aprendizagem ..... 159
- Bakhtin 43, 251, 252, 274, 365,  
367
- Base Nacional Comum  
Curricular119, 131, 150, 162,  
290, 307, 391, 402
- biopolítica ....8, 82, 83, 84, 87,  
89, 91, 92, 93, 94, 95
- capacidade de ação docente  
..... 369, 372
- capacidade de autogestão  
profissional ...369, 371, 372,  
373
- capacidade discursiva docente  
..... 369, 370, 372
- capacidades de linguagem. 13,  
345, 363, 364, 365, 368,  
369, 372, 373, 392
- características do gênero .... 13,  
397
- compartilhamento 9, 120, 122,  
124, 128, 130, 158, 161
- competência comunicativa  
intercultural 5, 13, 379, 380,  
381, 383, 384, 385, 386,  
389
- comunidade.. 8, 37, 38, 39, 49,  
61, 79, 103, 125, 197, 215,  
266, 276, 279, 282, 382
- conflito de identidade ..... 134
- contato linguístico ....172, 205,  
207
- contexto de produção272, 277,  
281, 353, 361
- Cover Letter ..... 343
- Crítica Genética..... 9, 11, 240,  
241, 242
- curso de Letras. 162, 297, 299,  
300, 301, 374, 405, 419, 421

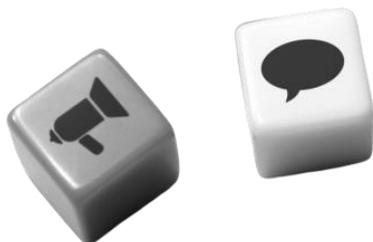
- desenvolvimento profissional  
 docente.....411, 415
- desigualdade .....16, 33, 82, 85,  
 105, 271, 429
- diálogo... 10, 83, 118, 162, 249,  
 254, 298, 300, 305, 362,  
 366
- discriminação .. 19, 86, 89, 99,  
 105, 120, 133, 134, 144
- discurso de ódio..... 18
- diversidade cultural.. 103, 291,  
 292, 293, 295, 301, 308
- documentos oficiais de ensino  
 ..... 289
- dramaturgo ..... 240, 242, 251
- Educação Antirracista .... 9, 97,  
 98, 99, 100, 101, 103, 105,  
 106, 107, 108, 109, 110, 112,  
 115, 421
- Educação de Jovens e Adultos  
 .....9
- educação infantil ..38, 47, 395,  
 403, 426
- Educação Linguística 363, 428
- elementos conectores . 11, 239,  
 240, 242, 247, 254, 256
- encadeamento.....249
- ensino de Língua Portuguesa  
 ..4, 257, 258, 259, 260, 262,  
 295, 421
- ensino de línguas adicionais  
 .....380, 391
- ensino-aprendizagem ..11, 108,  
 109, 114, 157, 198, 199, 257,  
 258, 259, 260, 264, 265,  
 266, 267, 268, 269, 293,  
 294, 295, 365, 366, 404,  
 421
- Espanhol ..... 13, 162, 379, 419,  
 422, 427, 430
- Estágio Supervisionado ..... 12,  
 290, 291, 296, 297, 298,  
 303
- estilo ...87, 144, 208, 209, 279,  
 349
- ética docente ..... 413
- ética em pesquisa..... 409
- ética emancipatória ..... 155
- exclusão .. 8, 27, 81, 87, 89, 95,  
 99, 103, 107, 109, 125, 194,  
 268, 375
- expição..... 9, 133, 144
- expressões idiomáticas ..... 13,  
 379, 380, 381, 384, 385,  
 390
- femicídio .....7, 16, 17, 19, 20,  
 25, 27, 28, 31, 431
- ficcionista .....241, 249
- formação continuada.. 13, 108,  
 150, 151, 156, 157, 159, 161,  
 219, 265, 306, 364, 367,  
 368, 372
- formação de professores.....10,  
 12, 98, 110, 112, 113, 162,  
 288, 363, 365, 373, 386,  
 404, 412, 413, 420, 421,  
 423, 425, 426, 427, 433
- formação discursiva.....27
- formação em Letras ..... 290
- formação inicial .....10, 12, 98,  
 101, 108, 149, 150, 152, 161,  
 162, 289, 290, 297, 298,

- 299, 300, 302, 305, 306,  
364, 366, 367, 372, 407,  
411, 430
- formações discursivas ... 32, 91
- formações ideológicas .....22
- Formalidade.....8, 37, 58, 59
- fraseologia.. 13, 380, 381, 382,  
385, 386, 389, 390
- gênero autopercebido 135, 142,  
143, 144
- gêneros profissionais... 13, 343
- Gêneros textuais 348, 361, 362
- grotesco ..... 251
- harmonização vocálica 11, 225,  
228, 231, 232, 233, 235,  
236
- história infantil ... 13, 392, 403
- identidade de gênero ..... 133
- identidades raciais. 97, 98, 99,  
102, 103, 106
- ideologias .. 16, 19, 30, 99, 105,  
275
- imbricações ..... 240, 247
- inclusão 8, 78, 82, 95, 99, 102,  
107, 108, 109, 110, 111, 112,  
190, 375, 376, 392, 393,  
394, 404, 428
- informalidade .. 37, 42, 45, 311
- inglês ..4, 10, 13, 101, 102, 103,  
149, 150, 162, 163, 321, 355,  
359, 360, 364, 373, 376,  
391, 392, 395, 396, 397,  
403, 404, 410, 426
- instrumento .. 22, 42, 102, 112,  
134, 152, 155, 157, 193, 261,  
345, 346, 361, 366, 369,  
373, 376
- interacionismo  
sociodiscursivo 13, 344, 361,  
374
- interculturalidade ..... 430
- intertextualidade .....252
- ironia ..... 245, 250
- irreverência .....252
- justiça social. 98, 99, 103, 104,  
112, 406
- KLEIMAN ..... 275, 288
- Lei de Diretrizes e Bases.... 119
- Lei Maria da Penha..... 15
- letramento em avaliação ....10,  
149, 150, 162, 163, 370, 373,  
376, 410
- Letramento Racial Crítico ..97,  
100, 101, 104, 107, 112, 114
- licenciatura..... 163, 304, 349,  
364, 367, 372, 421, 431
- língua escrita..... 51, 221, 223,  
230, 275
- língua espanhola .12, 310, 384,  
430
- língua inglesa ..... 13, 100, 101,  
102, 105, 315, 316, 319, 320,  
321, 323, 324, 325, 328,  
329, 330, 333, 334, 336,  
337, 338, 339, 341, 347,  
348, 349, 360, 365, 366,  
376, 392, 396, 404, 405,  
411, 412, 413, 417, 420, 426,  
427
- língua kaingang... 8, 37, 51, 59,  
422

- Linguística Cognitiva.7, 18, 19, 21
- Linguística Histórica .....11, 59, 221, 222, 223, 237, 432
- literatura ..19, 37, 96, 118, 120, 121, 123, 124, 126, 130, 155, 161, 233, 241, 251, 262, 296, 346, 371, 384, 388, 409, 425, 427, 428, 431
- manuscritos .11, 146, 219, 220, 225, 237, 240
- memórias literárias ..273, 276, 277, 280, 287
- metáfora conceitual ..7, 23, 24, 31, 33
- Metodologia .....18, 83, 225
- misoginia..... 31
- modelo didático de gênero 345
- morbidez .....250
- mudança linguística 208, 222, 223, 237, 267
- Multiletramentos ..... 12, 289, 290, 291, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 421
- multimodalidade ..... 293, 295, 301
- necropolítica .8, 82, 83, 86, 95
- Nelson Rodrigues 11, 239, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 277
- neogramáticos.. 222, 223, 224, 236
- objetificação .....99
- oitivas de réus ..... 19
- oralidade .....45, 57, 124, 220, 235, 260, 267, 356, 395, 396
- patriarcado ..... 16
- pedagogia da variação ..... 260
- pertencimento9, 118, 122, 128, 130, 140, 279
- pesquisa-ação.... 118, 162, 276, 288, 349
- pichação .....86, 91
- pluralidade cultural . 293, 294, 298, 301
- PNBE ..... 124
- prática social ..... 43, 275, 286
- práticas avaliativas ... 152, 156, 157, 161, 363, 366, 368, 369
- práticas letradas. 121, 123, 125, 274
- práxis .... 10, 149, 151, 153, 154, 157, 161, 162, 273
- produção inicial ..13, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 401, 402
- progressista .....81, 86
- projeto de classe 392, 393, 395
- racismo estrutural 85, 98, 101, 103, 105, 106, 107
- radical. 135, 136, 137, 138, 139, 140, 232
- rastro genético .....144
- realidade escolar ..... 304
- relações étnico-raciais ..... 110
- religião..... 106, 122, 127
- renascimento ..... 9, 133, 144

- representações .... 9, 12, 13, 20,  
23, 24, 31, 78, 98, 101, 106,  
109, 110, 111, 112, 225, 278,  
291, 294, 297, 346, 364,  
382
- ressignificação ...112, 272, 275,  
415
- retificação de nome e sexo ... 9,  
133, 134
- segregação..... 125
- Semântica Argumentativa.... 7,  
18, 19
- sentenças..... 9, 133, 134, 135,  
136, 141, 143
- Sequência didática.. 6, 13, 391,  
403
- silenciamento.....105, 126, 127
- Sociolinguística..8, 11, 12, 189,  
205, 206, 222, 223, 226,  
268, 269, 424, 425, 432,  
433, 434
- subjetividade.... 9, 18, 117, 120,  
122, 127, 129, 131, 285, 301,  
357, 429
- teatro 205, 240, 241, 243, 246,  
251, 255
- tecido escritural ..... 144
- Tecnologias Digitais de  
Informação e Comunicação  
.....292
- Teoria Racial Crítica ...97, 100,  
104, 106, 112
- Terra Indígena ..... 37, 38, 422
- texto de referência ... 352, 354,  
356, 357, 358
- textualização ..... 346
- Tierra del Fuego 10, 203, 204,  
205, 207, 211, 213, 215
- tipos de referenciação ao  
sujeito ..... 141
- trabalho docente .....367
- transdisciplinaridade..... 428
- transtorno do espectro autista  
..... 393, 395, 397
- unidades fraseológicas ..... 212,  
380, 381, 389
- variação diamésica.. 37, 41, 42,  
43, 59
- variação linguística ..11, 41, 42,  
43, 45, 194, 198, 215, 258,  
259, 260, 261, 262, 264,  
265, 267, 268, 269, 270
- variante padrão .....173, 175
- variável dependente.....225
- variável independente ..... 226
- violência .15, 16, 17, 18, 20, 32,  
33, 34, 35, 87, 95, 431
- vogal alta ..225, 226, 227, 228,  
230, 231, 232, 233, 234
- vogal média 53, 190, 226, 228,  
229
- yeísmo ..... 208





Formato: 14x21cm  
Tipologia: Georgia  
Número de Páginas: 439  
Todos os direitos reservados  
2024  
Suporte Html5



A coletânea apresenta um recorte de diferentes pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina. A preocupação central da obra é evidenciar o impacto social das pesquisas em diferentes contextos como o enfrentamento de problemas sociais relevantes - a inclusão, a violência que atinge as mulheres, o racismo e a inserção de grupos minoritários na nossa sociedade. Também abordamos pesquisas que tenham impacto cultural; são pesquisas que foram apoiadas por editais externos ou premiadas, mas que provocaram e provocam reflexões sobre diferentes comunidades e tópicos específicos. Além disso, a coletânea traz pesquisas que têm como foco o impacto educacional do nosso programa com trabalhos que articulam a universidade às escolas da educação básica, através de propostas inovadoras de ensino, bem como aquelas que visam melhorias na formação docente.

