

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

Organizadoras

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



VOLUME 1

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P769

Políticas públicas educacionais e as implicações para a área de estudos linguísticos / Leandra Ines Seganfredo Santos; Juliana Freitag Schweikart; Neusa Inês Philippsen. (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2025. 366 p. v.1

ISBN: 978-85-7911-293-5

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5

1. Políticas públicas educacionais. 2. Estudos linguísticos. 3. Ensino e aprendizagem de línguas. 4. Formação do docente de línguas.
I. Políticas públicas educacionais. II. Leandra Ines Seganfredo Santos

CDD: 32:37+81

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

Organizadoras

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Volume 1

UNEMAT

*Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado*



**EDITORA
UNEMAT**

Cáceres - MT

2025

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2025

Copyright © das organizadoras, representante dos autores 2025.

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

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Freepik

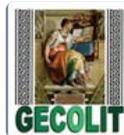
Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Romeu Donatti



EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
Fone: (65) 3221-0023
editora@unemat.br | www.unemat.br



SUMÁRIO

Apresentação.....9

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

Capítulo 1

**A amorosidade e a violência da palavra na arena discursiva
do Twitter: uma análise bakhtiniana.....21**

Luís Gustavo de Oliveira Amado

Capítulo 2

**A construção linguístico-discursiva de decisões
judiciais a partir do discurso citado: o processo
de argumentação no discurso jurídico52**

Ane Caroline Lora

Capítulo 3

**A fronteira no ato de nomear: o sujeito autista entre o silenciamento
e a materialidade do laudo médico no discurso escolar84**

Boninne Monalliza Brun Moraes

Débora Pereira Lucas Costa

Capítulo 4

A interculturalidade no ensino de português como língua de acolhimento: estudo de caso em um curso de extensão para imigrantes e refugiados 105

Paloma Aparecida Wammes

Carina Fior Postinger Balzan

Capítulo 5

A política de institucionalização do ensino de língua francesa em Mato Grosso nos séculos XIX e XX 139

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

Thaisa Maria Gazziero Tomazi

Capítulo 6

A variação dos róticos em coda externa na fala vilaboense: uma perspectiva variacionista..... 164

Carlos Fernandes Alves

Capítulo 7

Aspectos do léxico em *Peru de roda*, de Hugo de Carvalho Ramos: representações do caminho dos tropeiros 190

Alair Di Silva Peres

Capítulo 8

“Como é que não “xona” na roça?”: uma análise sociolinguística do /r/ em coda silábica nas músicas sertanejas 211

Aline Kelen Rodrigues da Silva

Capítulo 9

**Construção do caipira goiano: a interação entre
variação linguística e humor237**

Loana de Faria dos Santos

Capítulo 10

**Educação linguística em um Curso de Geografia de uma
universidade em contexto amazônico271**

Erick de Almeida Ramos

Leandra Ines Seganfredo Santos

Capítulo 11

**Entre o galego e o português brasileiro: o léxico da margem
do Rio Grande na região oeste da Bahia.....303**

Zoraide Magalhães Felício

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

Capítulo 12

**Um olhar sobre o uso da abordagem aprendizagem criativa
na formação continuada de professores alinhadas
às competências da BNCC.....334**

Priscila Ferreira de Alécio

Renata de Melo Souza

Sobre as organizadoras e os autores360

APRESENTAÇÃO

Leandra Ines Seganfredo Santos

Juliana Freitag Schweikart

Neusa Inês Philippsen

A presente publicação constitui um registro das pesquisas e trabalhos apresentados no XXI Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários - CONAELL, conduzido em 2024 sob o tema: Políticas públicas educacionais e as implicações para a área de linguagem. É mais uma edição do evento anual que representa um lócus de trocas de ideias e estudos acadêmico-científicos e se constitui como vitrine das pesquisas realizadas no cenário nacional, este ano organizado pelos cursos de Licenciatura em Letras, Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLETRAS) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em parceria com o Grupo de Trabalho *Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira* (ELIAB/ANPOLL) e com a Associação Internacional de Estudos Literários e Culturais Africanos (AFROLIC).

Os capítulos aqui compilados são resultado de estudos desenvolvidos na graduação, pós-graduação e práticas educacionais e discutem, especialmente, Linguística. Evidenciam o diálogo com importantes instituições que têm

como missão o ensino e a promoção de pesquisas científicas, que vêm ao encontro do favorecimento da qualidade de desenvolvimento científico.

Os textos sintetizam as produções científicas apresentadas em forma de conferências, mesa redonda, minicursos e grupos temáticos com comunicações orais, já tradicionais no evento. Ademais, encontros das linhas do GT-ELIAB completam as produções.

No total, são doze textos que compõem esta coletânea, referentes ao volume 1 (Linguística), os quais apresentam distintas vertentes relacionados ao tema acima especificado, e que não somente abarcam questões linguísticas e metodológicas, mas também questões socioculturais, em uma perspectiva reflexiva, crítica e inovadora.

Os textos completos são de inteira responsabilidade de seus autores, foram previamente submetidos a uma avaliação realizada por um Conselho Editorial Científico, composto por professores e pesquisadores convidados.

Esperamos contribuir para o fomento do saber acadêmico científico, viabilizando a professores, estudantes e pesquisadores um espaço à divulgação de resultados de pesquisa e práxis relevantes não só para a formação docente, como também para a sociedade em geral, com o intuito principal de procurar difundir conhecimentos da academia científica e de práticas em sala de aula.

Desejamos a todos uma boa leitura e agradecemos aos autores que colaboraram com esta publicação, a qual apresenta material riquíssimo aos que se interessam por estudos nas áreas de línguas e por conhecer trabalhos que estão sendo realizados em diversas esferas acadêmicas e práxis escolares, especialmente as do contexto mato-grossense.

O capítulo que abre esta coletânea intitula-se *A amorosidade e a violência da palavra na arena discursiva do Twitter: uma análise bakhtiniana*, de Luís Gustavo de Oliveira Amado. O autor pondera que o Twitter, atualmente nomeado como rede social X, estabeleceu-se como uma das maiores redes sociais do mundo por conta de sua praticidade, velocidade de veiculação de informações e democracia, já que qualquer pessoa é capaz de se inserir em debates dentro da plataforma. Em 2020, um dos usuários relatou que havia sido vítima de homofobia no ambiente de trabalho e que tomaria as medidas cabíveis quanto à situação. As respostas ao relato foram adversas: parte das pessoas prestaram apoio ao usuário, um engenheiro, e solidarizaram-se com sua dor, e outra parte continuou atacando-o por conta de querer, nas palavras deles, menosprezar ou desempregar uma pessoa com baixa renda e instrução social, um pedreiro — o agressor. O número de comentários violentos nesta publicação e de trabalhos que analisam o discurso violento em redes sociais deu origem a nossa pergunta disparadora: como podemos evitar que sejamos violentos em espaços virtuais? Desta forma, o objetivo do trabalho é investigar possíveis estratégias para

evitar a produção de enunciados violentos, em que Amado analisa a postagem original e alguns dos comentários a partir das ideias desenvolvidas pelo círculo de Bakhtin e por leitores das obras e concluímos que pontos como empatia e exotopia são cruciais para a existência ou a falta de amorosidade em nossos discursos.

Ane Caroline Lora assina o capítulo intitulado *A construção linguístico-discursiva de decisões judiciais a partir do discurso citado: o processo de argumentação no discurso jurídico*. Nele a autora argumenta que a relação entre Linguagem e Direito é indissociável, uma vez que o Direito depende da Linguagem para se manifestar socialmente. O trabalho tem como foco o uso da linguagem como principal ferramenta do operador do direito na construção retórica durante o processo judicial. O estudo destaca a utilização do discurso citado em decisões judiciais, tanto de maneira explícita quanto velada, e busca investigar como esse mecanismo é empregado para fundamentar e imprimir autoridade nessas decisões. A pesquisa objetiva analisar o uso do discurso citado na construção de decisões judiciais de modo que os objetivos específicos incluem compreender a articulação da fundamentação nos enunciados jurídicos, refletir sobre a argumentação com base no discurso citado e identificar seus efeitos de convencimento nas decisões. Para tanto, é adotada a ótica de Bakhtin e de Aristóteles como referencial teórico, permitindo perceber que o discurso citado é mecanismo linguístico utilizado para trazer tom de autoridade,

adequação, contextualização e fidedignidade, a depender de sua aplicação.

Na sequência, Boninne Monalliza Brun Moraes e Débora Pereira Lucas Costa contribuem com o texto *A fronteira no ato de nomear: o sujeito autista entre o silenciamento e a materialidade do laudo médico no discurso escolar*. Elas afirmam que dados do Censo Escolar apontam que o número de matrículas de estudantes com autismo no Brasil passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023. Nesses casos, é o laudo, emitido por profissionais da área da saúde, que faz com que esses indivíduos passem a ser significadas como sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no ambiente escolar e nos demais espaços de convivência cotidiana. Diante da fronteira discursiva, em funcionamento a partir da materialidade do laudo (indivíduos x sujeitos com TEA), o trabalho objetiva compreender o ato de nomear e suas implicações nos processos de identificação. Moraes e Costa buscam, a partir da tomada de consciência desse processo, contribuir com as práticas de convivência, o acesso a políticas públicas e o desenvolvimento de ações pedagógicas. O *corpus* da pesquisa é composto por sequências discursivas recortadas de entrevistas com pais, professores e coordenadores integrantes de uma instituição de ensino, que possibilitam a compreensão das alterações nos processos de nomeação e suas implicações na produção de sentidos.

O quarto capítulo é de autoria de Paloma Aparecida Wammes e Carina Fior Postinger Balzan, *A interculturalidade*

no ensino de português como língua de acolhimento: estudo de caso em um curso de extensão para imigrantes e refugiados, e analisa de que forma a interculturalidade se manifesta no processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em um curso de extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Bento Gonçalves*. A interculturalidade, na educação, pressupõe uma troca entre culturas pautada pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento da equivalência de direitos entre os sujeitos. Em um contexto de ensino de PLAc, ancorar a prática docente na interculturalidade torna-se imprescindível para a integração dos sujeitos à sociedade brasileira. A partir dos resultados, foi possível verificar a ocorrência de associações, suscitadas pelos próprios participantes, entre os conteúdos ministrados pelos professores e aspectos linguísticos, culturais e históricos do país de origem dos estudantes. As autoras ponderam que a abertura para o diálogo e a interação entre os participantes é condição imprescindível para as trocas entre diferentes culturas, evidenciando que a prática docente favoreceu a interculturalidade no contexto de ensino observado.

Em *A política de institucionalização do ensino de língua francesa em Mato Grosso nos séculos XIX e XX*, Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto e Thaisa Maria Gazziero Tomazi buscam recuperar a memória histórica sobre a política de institucionalização do ensino de língua francesa no Estado de Mato Grosso, a partir de textos manuscritos e impressos que

foram produzidos nos séculos XIX e XX. O estudo revisita a história de como as línguas estrangeiras foram politicamente institucionalizadas no país desde o período colonial, quando até a língua portuguesa era uma língua estrangeira ensinada pelos jesuítas, passando também pelos períodos imperial e o início do republicano.

Em seguida, Carlos Fernandes Alves assina o capítulo *A variação dos róticos em coda externa na fala vilaboense: uma perspectiva variacionista*, em que, à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista, analisa a variação do /R/ em coda externa na comunidade de fala de cidade de Goiás, antiga capital do estado, levando em consideração fatores linguísticos e extralinguísticos. O trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que investiga a variação sociolinguística do /R/ em diferentes contextos e grupos sociais dessa comunidade. Para análise, de cunho quantitativo-qualitativo, foram utilizadas quatro entrevistas do *corpus* coletado por Bernardes (2020). Os resultados indicam que, entre as 78 ocorrências do /R/ em coda externa, 63,7% apresentam cancelamento do rótico, 22% correspondem à variante retroflexa e 14,3% à variante aspirada.

Aspectos do léxico em Peru de roda, de Hugo de Carvalho Ramos: representações do caminho dos tropeiros foi escrito por Alair Di Silva Peres, cujo objetivo é realizar uma descrição de termos, presumivelmente regionais, presente no conto *Peru de roda*, da obra *Tropas e boiadas*, de Hugo de Carvalho Ramos. Fundamenta-se em alguns conceitos e

concepções dos estudos lexicais e de aportes teóricos da onomástica para reconhecimento de características dos nomes próprios, de pessoas e lugares. A hipótese é de que o léxico pode conter traços desses recursos, já que refletem elementos geográficos capazes de identificar uma região específica por meio do uso de palavras próprias de uma região, o que pode caracterizar variedades específicas de Goiás. Para tanto, Peres realiza seleção dos termos e das expressões que remetem ao caráter mais regionalista da poética de Ramos. Os topônimos que se mesclam à paisagem do cerrado são elementos úteis na contextualização da história, na ambientação da trama e ainda para o reconhecimento de traços culturais não mais identificáveis em Goiás.

Aline Kelen Rodrigues da Silva assina o capítulo intitulado *Como é que não “xona” na roça?: uma análise sociolinguística do /r/ em coda silábica nas músicas sertanejas*, com o objetivo de analisar, sociolinguisticamente, a diferença identitária entre as gerações da música sertaneja por meio do uso das variantes do R em coda silábica presentes nas canções e é desenvolvido à luz de uma abordagem da terceira onda de estudos da Sociolinguística Variacionista (Eckert, 2005, 2012), que usa a metodologia da primeira onda da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]). Para a coleta dos dados foi selecionado um cantor/dupla de cada tipo de sertanejo, raiz e universitário, pertencentes aos estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná. Após isso, foi selecionada uma música de cada cantor/dupla que

foram analisadas de acordo com as variáveis sociais: Variante dependente R; Música; Cantor/duplas; Estado; e Tipo de sertanejo. O estudo contribui para uma reflexão sociolinguística sobre a análise da herança social em relação ao uso das variantes do R em coda silábica perante a construção da figura do caipira em nossa cultura.

Construção do caipira goiano: a interação entre variação linguística e humor é uma contribuição de Loana de Faria dos Santos, em que analisa a fala caipira com foco no estado de Goiás, nos polos rurais/urbanos do contínuo de urbanização. Para isso, foram utilizados dados do contador de causos Geraldinho, ícone da cultura goiana, e da dupla de humoristas Nilton Pinto e Tom Carvalho, também conhecida no estado de Goiás. Com vistas a investigar a construção do humor na fala do caipira goiano, explora-se o papel da mídia na propagação da cultura regional, com base em três fenômenos linguísticos presentes nos causos explorados: despalatização (velha ~ veia), queda da oclusiva em gerúndio (mulher ~ muié) e concordância nominal não padrão. A partir das análises, foi constatado que, embora os três fenômenos de variação ocorram tanto nos causos de Geraldinho quanto nos de Nilton Pinto e Tom Carvalho, há diferenças em relação a uma possível intencionalidade de seu uso.

Em *Educação linguística em um curso de Geografia de uma universidade em contexto amazônico*, Erick de Almeida Ramos e Leandra Ines Seganfredo Santos asseveram que aliada a outras materialidades, a linguagem

possui um papel fundamental na construção de cenários mais igualitários e democráticos, bem como na produção de significados múltiplos e alternativos para a educação linguística e para a vida social. A Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UNEMAT/Sinop traz como objetivo geral a formação do profissional licenciado para o trabalho em instituições escolares e não escolares, no âmbito do ensino e da pesquisa como professor da Educação Básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional, onde a formação profissional exige investigação e reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa. É possível observar que o referido objetivo demanda uma boa formação linguística. Sendo assim, o objetivo do estudo é descrever como ocorre a educação linguística do acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia da UNEMAT/Sinop, por meio da disciplina Leitura e Produção de texto. Consoante os autores, os dados da pesquisa mostram que a professora apresenta domínio em seus conteúdos ministrados, trazendo assim atividades que façam com que os alunos tenham vontade de rememorar, absorver e fixar os conteúdos já estudados nos bancos escolares de ensino básico, fazendo assim com que se adaptem as leituras e escritas acadêmicas, já que a disciplina se encontra no primeiro semestre do curso.

Entre o galego e o português brasileiro: o léxico da margem do Rio Grande na região oeste da Bahia é de autoria de Zoraide Magalhães Felício e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida e objetiva investigar aspectos semântico-lexicais

comuns entre as lexias registradas no Atlas Linguístico do Galego - ALGa, volume VII, Campo semântico *O ser humano II* e as unidades lexicais observadas no português falado na região oeste da Bahia. Para tanto, os autores utilizaram a questão do questionário semântico-lexical: Como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso? A análise se estrutura por meio das ocorrências, frequências e divergências das formas observadas nas respostas dos falantes. A pesquisa é fundamentada nas abordagens teórico-metodológicas da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional e na Lexicologia. Foram ouvidos 08 (oito) informantes em cada ponto escolhido para a pesquisa, perfazendo um total de 40 (quarenta) informantes. Para a análise, foram selecionadas as dimensões diatópica, diastrática, diassexual e diageracional. O resultado e discussões demonstram que as lexias usadas no linguajar dos falantes pesquisados na região oeste da Bahia coincidem com as lexias registradas no galego.

Por fim, o capítulo intitulado *Um olhar sobre o uso da abordagem aprendizagem criativa na formação continuada de professores alinhadas às competências da BNCC* é de autoria de Priscila Ferreira de Alécio e Renata de Melo Souza. Elas ponderam que a tecnologia está cada vez mais presente na sociedade, em especial no meio acadêmico, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Assim, afirmam as autoras, revisitar as competências gerais da BNCC, articuladas às competências específicas das áreas do conhecimento e suas habilidades, bem como mobilizar aquelas, cujas práticas

voltadas à compreensão e utilização das tecnologias digitais de modo crítico, significativo e reflexivo, têm se tornado ações importantes na elaboração do planejamento do professor. O trabalho apresenta uma proposta formativa exitosa, realizada pela Coordenadoria de Formação Continuada (COFOR) da Diretoria Regional de Educação (DRE/Sinop), junto aos professores dos componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa, vinculados à rede estadual de ensino de Mato Grosso, a partir da abordagem criativa e com a utilização do aplicativo *Stop Motion*, direcionada aos campos de atuação da Língua Portuguesa e Arte Visual. Além disso, percebeu-se que os professores participantes da formação demonstraram grande interesse pela proposta apresentada e se propuseram a utilizar em sala de aula o que ora realizaram, uma vez que ficou visível a empolgação e apreço com essa abordagem pedagógica.

Desejamos uma excelente leitura!

A AMOROSIDADE E A VIOLÊNCIA DA PALAVRA NA ARENA DISCURSIVA DO TWITTER: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA¹

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.1

Luís Gustavo de Oliveira Amado

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo suas origens em 2006, o Twitter foi originalmente desenvolvido para fins institucionais de uma empresa chamada Odeo, responsável por produzir *podcasts*. Ele foi apresentado ao grande público em 2007, quando foi exibido no festival interativo de tecnologia *South by Southwest*. Em 2007, também, o Twitter desvinculou-se da posição de ferramenta institucional e estabeleceu-se como uma entidade corporativa, o Twitter Inc (CNN, 2022; Johnson, 2024).

A proposta do Twitter era de que as pessoas interagissem umas com as outras de modo rápido e em textos curtos de,

1 O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

no máximo, 140 caracteres – o limite atual foi revisto para 280 caracteres, além de 4 arquivos de mídia por postagem. Pudemos ter dimensão da força da rede social enquanto veículo de informações em 2008, quando um dos primeiros casos de viralização ocorreu: um estudante universitário estadunidense avisou seus amigos através da plataforma que havia sido preso em um protesto contra o governo de Mahalla, Egito. Após pressão pública, ele foi liberto no dia seguinte. Em 2009, Janis Krums compartilhou a imagem de um pouso forçado de um avião junto à mensagem: *There's a plane in the Hudson. I'm on the ferry going to pick up the people. Crazy*² (Krums, 2009). A situação consolidou a plataforma como veículo de notícias em tempo real devido à quantidade de pessoas alcançadas em um curto período. A partir de 2009, a popularidade da rede social cresceu suficientemente para atrair a atenção de possíveis compradores. Em 2022, o empresário sul-africano Elon Musk comprou a Twitter Inc. por US\$ 44 bilhões (BBC, 2022) e, em 24 de julho de 2023, Musk anunciou a mudança do nome da rede social. De Twitter, a plataforma passou a ser chamada de X³.

O X enquanto espaço cibernético e ambiente de produção de informação é democrático, uma vez que a descentralidade de controle permite que qualquer pessoa seja capaz de se inserir em debates. Contudo, o X também pode

2 Tradução minha: Há um avião no Hudson. Estou em uma balsa indo resgatá-lo. Loucura.

3 Para fins de identificação, trataremos como sinônimos os termos *Twitter* e *X* neste trabalho.

ser dominado por discursos agressivos e mentirosos. Por exemplo, Lima-Lopes e Souza (2022) analisaram discursos violentos contra um refugiado negro por meio da linguística de corpus. Albuquerque e Junqueira (2023) problematizaram discursos violentos contra o Ministério da Saúde e discursos anti-científicos através do viés pragmático. Tavares e Recuero (2023) focaram sua pesquisa na relação entre violência de gênero e pautas políticas em ataques a deputadas brasileiras, investigando o material junto da sociologia. No âmbito da análise do discurso, Martins (2020) analisou o discurso intolerante contra a mulher em três redes sociais, sendo uma delas o Twitter, a partir dos trabalhos de Bakhtin e do círculo bakhtiniano, entre outros autores. Freitas (2022) investigou o discurso de ódio contra nordestinos após o primeiro turno das eleições presidenciais de 2022, também a partir dos trabalhos de Bakhtin, do círculo bakhtiniano e de outros autores.

A quantidade de autores que se propõem a analisar discursos de ódio torna impossível negar a existência da violência nas redes sociais. A violência da palavra exalta a falta de amorosidade para com o outro, e dessa ausência nasce nossa pergunta guia: como podemos evitar que sejamos violentos em espaços virtuais? Temos como objetivo deste trabalho analisar a produção de enunciados violentos em contexto digital. Esta investigação foi conduzida a partir dos textos de Mikhail Bakhtin e de outros autores do círculo, além de trabalhos de leitores das obras, e a análise que incorpora esta investigação baseia-se em uma publicação de 2020 da

rede social X. A escolha do material deve-se à repercussão dentro da rede social e à nossa crença de que nele a violência da palavra se faz presente. No material, veremos o relato de um homem vítima de homofobia no ambiente de trabalho que, ao compartilhar com seus seguidores, viu-se novamente vítima pelos discursos de ódio gratuito de algumas pessoas.

A organização do trabalho dá-se em algumas seções, a saber: na primeira, tecemos comentários sobre a rede social X e contextualizamos nosso texto; na segunda, apresentamos as noções teóricas que guiam nosso trabalho; na terceira, contextualizamos a publicação escolhida e realizamos a análise dela; na quarta, trazemos as considerações finais.

1.1 ALGUMAS NOÇÕES SOBRE DIALOGISMO E OS APONTAMENTOS DE 1940

Quando nos deparamos com a pergunta “O que é linguagem/língua?”, percebemos que há formas diferentes de tecermos uma resposta. Uma dessas formas é apresentada por Volóchinov (2019, p. 234) no ensaio *O que é a linguagem/língua*. As primeiras explicações para a formação da linguagem consideravam onomatopéias e interjeições. A teoria das onomatopéias postulava que as pessoas começaram a imitar os fenômenos da natureza e que, aos poucos, as imitações criaram significações naturais para os objetos. A teoria das interjeições, por sua vez, cogitava que os primeiros sons

da fala humana foram exclamações espontâneas que, de tanto se repetirem, tornaram-se sinais constantes de objetos específicos. Volóchinov, contudo, adverte que ambas as teorias explicam apenas a formação de um pequeno grupo de palavras e que não explicam a formação da linguagem enquanto fenômeno social. Para Volóchinov, contudo, Engels, Ludwig Noiré e Nikolai Marr apresentam considerações fortes sobre o tema: para eles, a linguagem forma-se nos primórdios da sociedade para trabalharmos coletivamente. A linguagem se desenvolve para que nós possamos nos comunicar por meio de algo chamado *linguagem manual* — um sistema apoiado em poucas expressões linguísticas e expressões faciais — a fim de que organizemos nossas tarefas. Volóchinov cogita, contudo, que se apenas a comunicação fosse o princípio da linguagem, a linguagem manual seria suficiente. A linguagem sonora e articulada, para ele, tem fundamento no campo cultural. Nas palavras do autor:

O surgimento de uma linguagem sonora deve ser buscado naquelas *condições especiais* da vida laboral do homem primitivo, às quais também remontam à arte, que por muito tempo foi uma combinação inseparável de três elementos: dança, canto e música (tocada com instrumentos muito simples). Tanto a linguagem sonora quanto a arte triádica têm um fundamento comum: *as ações mágicas* que, do ponto de vista da consciência obscura e não desenvolvida do homem daquele tempo, foram uma condição necessária para o êxito da sua atividade produtiva e por isso sempre acompanharam todos os processos do trabalho coletivo. Foi nessa ação mágica complexa, composta tanto por movimentos mágicos da mão e de todo o corpo, quanto por gritos mágicos, os

quais desenvolveram aos poucos os órgãos da fala, que teve início a linguagem sonora articulada (Volóchinov, 2019, p. 242, grifo do autor).

Em suma, a linguagem surge como como um fato social que tem origem em questões utilitárias e organizacionais para o desenvolvimento do homem primitivo, mas desabrocha em sua forma mais refinada por meio da arte. Ela nasce para a expressão do *eu* para o *outro* e vice-versa. Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev acreditam que a linguagem é construída através de respostas, e às relações dialógicas que explicam a natureza responsiva da linguagem podemos atribuir o nome de dialogismo (David, 2017). Bakhtin (2016, p. 29) explica que os enunciados sempre respondem e serão respondidos através de uma “[...] resposta, ou de uma compreensão ativamente responsiva silenciosa, ou de uma ação responsiva que é desencadeada pela compreensão”.

Em Volóchinov (2021), endossamos este pensamento ao ler que a linguagem não deve ser considerada um sistema individual, uma vez que seus produtos, os enunciados, são criados a partir de respostas a outros enunciados. Em uma perspectiva responsiva da linguagem, entendemos que o estado presente de um enunciado se relaciona com o antes e o depois dele. O enunciado é capaz de evocar significados que estão fora de si a partir das ideologias que são atreladas a ele. Esse movimento dependerá do enunciador, que escolhe suas palavras a partir dos discursos de outras pessoas para expressar da melhor forma o que pensa, e do ouvinte, que inferirá ideias a partir de sua bagagem de vida e de seu conhecimento sobre

o enunciador. Em Volóchinov (2021), aprendemos que tudo o que é ideológico é considerado um signo ideológico. Em nossa vida, estamos fadados a escolhas ideológicas que nos são impostas desde o nascimento. Aprendemos a falar por meio de enunciados, e dos primeiros enunciados que escutamos passamos a encarar o mundo conforme a ideologia que nos é apresentada e assentada. Filiados a ideologias diferentes, nossas escolhas nos direcionam a interpretações diferentes de mundo: tom valorativo, ou valoração, ou tom axiológico são os termos que usamos para mencionar as impressões que criamos sobre os elementos que nos cercam. Bakhtin (2016) comenta que encontramos um tom valorativo em todos enunciados, e ao assimilarmos os enunciados dos outros podemos reelaborá-los e reacentuá-los.

As obras do círculo de Bakhtin ecoam os conceitos umas nas outras. Neste trabalho, damos atenção a uma em especial que foi publicada originalmente em 2011 pela editora Pedro e João. *O Homem ao Espelho: Apontamentos de 1940* é uma coletânea de sete textos, sendo três deles escritos por Mikhail Bakhtin. Participam da confecção do livro Augusto Ponzio, encarregado do texto de apresentação; Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda, tradutoras do livro e autoras do texto *Em busca de uma possível imagem amorosa de si e do outro*; Mikhail Bakhtin, que teve anotações e apontamentos reunidos e publicados aqui, sendo eles *A violência da palavra e da imagem em ausência*, *O homem ao espelho* e *Sobre as questões de autoconsciência e de autoavaliação*; e Susan Petrilli

com *A visão do outro. Palavra e imagem e Mikhail Bakhtin*. Justificamos a escolha da obra como um ponto base para a análise pela relevância que ela tem em tratar da mentira e da violência da palavra como males da sociedade. Acreditamos que a discussão de Bakhtin sobre a palavra violenta é relevante para a discussão sobre as violências que surgem no mundo virtual e em seu discurso.

Os textos de Bakhtin não possuem sequência definida, pois não foram escritos para fins de publicação. Eram rascunhos, ideias e anotações feitas em um período curto que acreditam ter sido por volta dos anos de 1940. Sobre os textos, as professoras Mello e Miranda (2020, p. 18) explicam que *A violência da palavra e da imagem em ausência*

[...] foca principalmente no tema da palavra em ausência, da palavra violenta que é proferida à revelia do outro, portanto um texto de apontamentos sobre a relação entre a palavra do autor e a imagem da personagem, um texto de apontamentos sobre a alteridade e os processos de mortificação e reificação.

Os outros dois textos “[...] são apontamentos sobre as possibilidades das relações de alteridade de um único consigo mesmo, ou melhor dizendo, sobre a complexidade de uma relação de um autor consigo mesmo”. Escreveremos brevemente sobre cada um deles a seguir.

O Homem ao Espelho é um texto curto, de uma lauda. Nele, são debatidas noções sobre alteridade e avaliação. Bakhtin (2020, p. 51) trata da relação entre o eu e o mundo,

e explica que não é o *eu* que olha o mundo de dentro com os próprios olhos, mas olha a si mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios; o *eu* é possuído por um outro. O *eu* não tem um ponto de vista sobre si mesmo de fora, não tem uma aproximação da própria imagem interior. Dos olhos do *eu* olham os olhos alheios, porque nosso olhar ganha sentido pela linguagem, e a linguagem que temos nos foi dada pelos outros, com suas avaliações. Nenhuma avaliação parte genuinamente de nós. Por isso, quando avaliamos algo ou a nós mesmos, são as palavras dos outros que nos vêm. A exemplo, Souza (2021) estudou a influência das redes sociais como fomento para aumento da procura de procedimentos estéticos. Os participantes da pesquisa opinaram em totalidade que se sentem influenciados pelas redes sociais e 93% deste quórum diz seguir influenciadores que recomendam procedimentos estéticos. Em junho de 2024, o caso de um homem de 27 anos que faleceu devido a um procedimento invasivo e mal executado de *peeling* de fenol tornou-se manchete nacional (Gama; Fiuza, 2025). O *peeling* é um procedimento indicado especialmente para “pessoas com rugas profundas ou que sofreram com os efeitos do fotoenvelhecimento, alterações decorrentes da radiação solar sobre a pele, são as mais recomendadas para este procedimento” (Ferreira, 2020, p. 301). A vítima do procedimento, contudo, aparentava não estar enquadrada nos requisitos para o procedimento, e, ainda assim, o fez. Cabe especularmos que, talvez, as avaliações de outras pessoas sobre o procedimento, sobre a necessidade de procedimentos estéticos e sobre cuidados com a pele (dela

e de terceiros) a tenham conduzido a submeter-se ao *peeling*. Nesta mesma direção, é possível especularmos que outros problemas relacionados à aparência das pessoas ou ao status social provenham de um espelhamento sobre ou da fala de terceiros.

O segundo texto, *Sobre as questões de autoconsciência e autoavaliação...* (Bakhtin, 2020), explora ideias sobre as pessoas e sobre o mundo. Primeiro, Bakhtin aborda como o mundo é dos outros e pertence aos outros. Nós somos postos dentro de um mundo e passamos a conhecê-lo a partir das outras pessoas. As outras pessoas apresentarão pontos de vista que nós, por conta própria, não enxergamos de nossa posição. Aqui, conhecemos a “exotopia (eu vejo a mim mesmo fora de mim)” (Bakhtin, 2020, p. 54). Com a *exotopia*, aprendemos que ao nos afastarmos do objeto que analisamos, ou de nós mesmos, percebemos coisas que em outros momentos não enxergamos — o que chamamos de *excedente de visão*. Pela necessidade do outro em nossas vidas, o outro é quem melhor nos dá o excedente de visão, pois vê coisas que não vemos. Nas relações de percepção do mundo, o encontramos enquanto entorno ou horizonte. Bakhtin (2020, p. 55) explica que “O mundo está todo diante de mim, e o outro está inteiramente nele. Para mim o mundo é horizonte, para o outro ele é entorno”. Por conta do lugar do outro no mundo, o horizonte, de onde se enxerga o que não conseguimos sozinhos, dependemos do outro para o processo da formação da autoconsciência e da autoavaliação. Ainda

sobre o mundo, é exposto que ele não contempla apenas um dilema entre horizonte e entorno, mas também entre pequenas e grandes experiências. A saber:

Na pequena experiência, há um que conhece (todo o resto é objeto de conhecimento), um único sujeito livre (todo o resto são coisas mortas), um único ser vivo e não fechado (todo o resto é morto e fechado), um único sujeito que fala (todo o resto cala sem resposta). Na grande experiência, tudo é vivo, tudo fala, essa experiência é profunda e essencialmente dialógica (Bakhtin, 2020, p. 65).

Em complemento, a professora Marisol Mello, em uma leitura dialogada que está disponível no YouTube e que é parte de um projeto chamado InterAção: memórias e narrativas em rede⁴, adiciona que existe o mundo da grande experiência, da grande memória e do grande tempo. Ele contrapõe a pequena experiência e a grande experiência. Há de considerarmos, para ela, que estamos colonizados a viver a pequena experiência do pequeno tempo (Mello, 2022).

O último texto, *A violência da palavra e da imagem em ausência* (Bakhtin, 2020), traz em si dilemas sobre o medo e a esperança como prisões que alienam as pessoas: o medo nos paralisa pela possibilidade de sermos condenados, e não nos movemos para evitarmos a condenação; a esperança nos aliena à estagnação para que não erremos e sejamos redimidos futuramente perante o sagrado. De ambas as formas, quando estamos presos, somos incapazes de responder ao mundo.

4 Projeto organizado pelo Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

Bakhtin trará a arte como ponto de discussão para refletirmos sobre a alienação, e na literatura fará vínculos com o passado e o presente ao comparar o herói do epos e o herói do romance. O herói do epos já viveu o que havia de bom para ser vivido, enquanto o herói do romance ainda viverá tudo que há de bom. O epos dá ênfase para o passado, enquanto o romance dá abertura para o futuro. Bakhtin (2020, p. 40) falará sobre o herói e apontará que “a não aceitação passional do seu lugar na vida torna-se o pressuposto da vida”. E quando há a aceitação, contudo, ou a limitação na vida, encontramos violência. A violência da palavra tem como objetivo a mortificação preliminar do objeto: a palavra não considerará a pessoa com quem falamos e acontecerá por meio de efeitos monológicos. A violência da palavra esgota o objeto e o deixa sem futuro aberto (Bakhtin, 2020). Um objeto esgotado e ausente de futuro somente encontra forças para subverter a violência através do amor. Ao olharmos alguém ou algo com amorosidade, o aceitamos como parte de um processo dialógico e como alguém que constrói conjuntamente ideias. Bakhtin (2020, p. 47) escreve que a imagem em ausência é a possibilidade da autoconsciência ser “objetivamente neutra e de autoavaliação que não depende do ponto de vista do eu ou do outro”. Criarmos uma autoconsciência sem o outro é inimaginável.

As noções discutidas por Bakhtin e por outros autores do círculo fazem-se presentes em qualquer situação discursiva que encontremos. Ao considerarmos, em especial, a ideia

de amorosidade em nossos discursos, se a puséssemos em prática constantemente, hipoteticamente criaríamos uma sociedade mais branda e menos agressiva para com os outros. Explicamos na introdução que este trabalho parte da preocupação quanto à violência em espaços digitais e que buscamos analisar a produção de enunciados violentos em contexto digital. Apresentamos abaixo como conduzimos nossa análise em um caso específico encontrado na rede social X.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tivemos acesso ao material primeiramente por meio de um vídeo de Matheus Marques, criador de conteúdo e dono do canal de YouTube *Matando Matheus a Grito*. Em junho de 2022, Marques publicou um vídeo intitulado *Aumento nos casos de laque perdido preocupa a internet*, em que criticava por meio do humor a cultura do cancelamento e de violência que dominam as redes sociais.

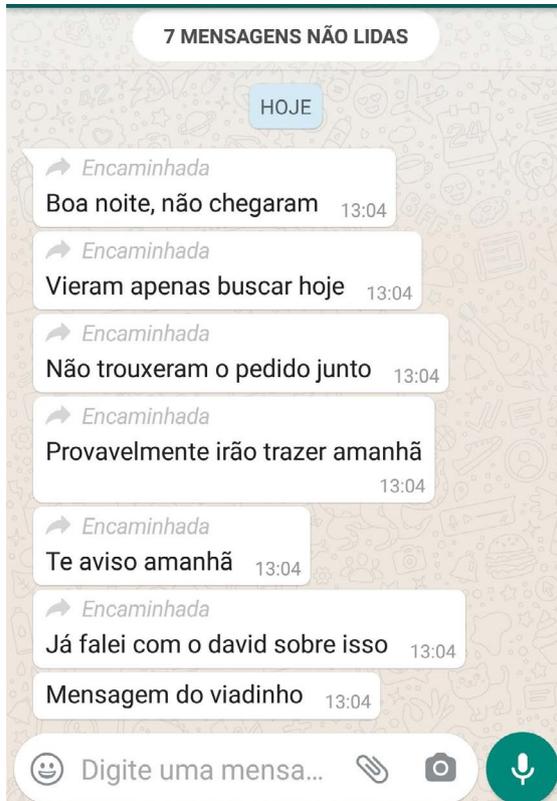
Um dos casos apresentados no vídeo chamou-nos a atenção: o de um engenheiro que foi vítima de homofobia em seu ambiente de trabalho e que, ao desabafar nas redes sociais, foi vítima de mais ataques. Escolhemos esta situação para analisarmos por termos localizado a postagem original, datada de 2020, o que permitiu não estarmos limitados ao recorte e pontos de vista trazidos pelo vídeo.

Ao longo da próxima seção, apresentaremos excertos do debate entre o engenheiro, pessoas que o apoiavam e pessoas que o atacavam, a fim de contextualizar o leitor e nos apoiarmos na concretude do signo ideológico enquanto parte de um enunciado. Conforme Volóchinov (2021), ao analisarmos uma situação discursiva não devemos isolar a ideologia da realidade material do signo, e nem isolar o signo das formas concretas da comunicação social, pois o signo se constitui enquanto tal durante a comunicação quando é enunciado. Para nossa análise, também, apoiamo-nos nas noções de *signo ideológico*, *valoração*, *exotopia*, *excedente de visão*, *violência da palavra* e *amorosidade*.

1.2.1 O caso

Em 2020, um usuário do X publicou que havia sido ofendido em seu ambiente de trabalho. O usuário, um homem gay e engenheiro, relata em poucas palavras que um dos pedreiros com quem trabalhava encaminhou mensagens de maneira errônea para ele. Inicialmente, o engenheiro havia se comunicado com o pedreiro, contando-lhe uma situação de atraso no serviço. O pedreiro visava repassar as palavras do engenheiro para uma terceira pessoa. Ele encaminhou as mensagens, contudo, para o próprio engenheiro e adicionou *mensagem do viadinho* ao fim da mensagem.

Figura 1: Mensagem inicial



Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

Figura 2: Continuação da mensagem inicial

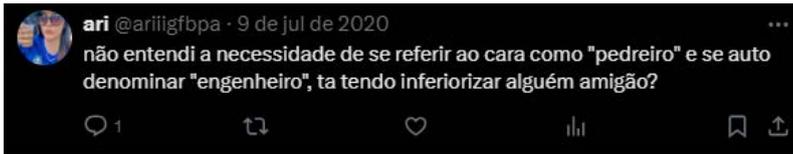


Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

O engenheiro, por sua vez, expôs na rede social e explicou que tomaria medidas cabíveis quanto ao caso. O que ele não esperava, contudo, é que seu enunciado “E o pedreiro que encaminhou as minhas próprias mensagens pra mim mesmo. Só n [sic] achou q [sic] eu estaria on-line na mesma hora e iria printar a conversa. Ele que aguarde o engenheiro VIADINHO na obra!” (Biondo, 2020) fosse recebido de maneira adversa.

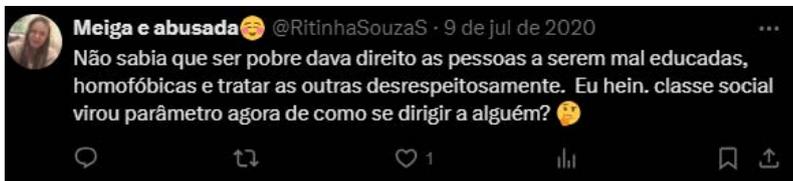
Ao invés de encontrar apenas palavras de solidariedade devido ao comentário homofóbico que recebeu, ele se tornou alvo de mais discursos de ódio. Criou-se, com a postagem, uma batalha ideológica e discursiva com lados diferentes sendo defendidos.

Figura 3: Comentário no X



Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

Figura 4: Comentário no X



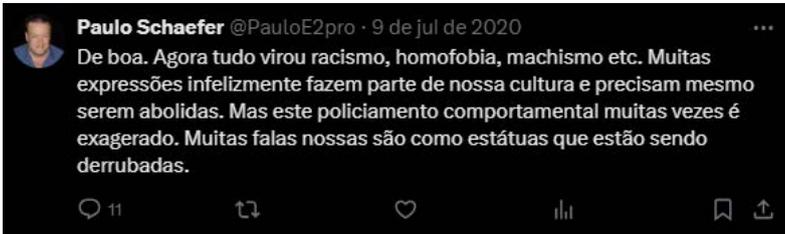
Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

Figura 5: Comentário no X



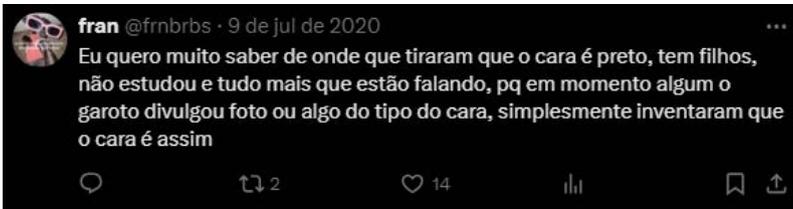
Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

Figura 6: Comentário no X



Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

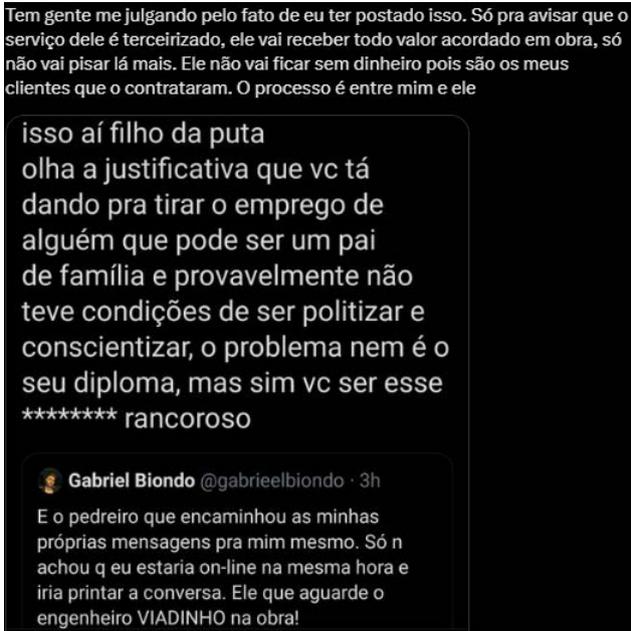
Figura 7: Comentário no X



Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

A publicação tornou-se um embate entre pessoas que contestavam a postura do engenheiro em criticar a homofobia no discurso do pedreiro e pessoas que discordavam de quem via o engenheiro como vítima. O argumento geral foi de que por ser branco e possuir um grau de ensino superior, o engenheiro deveria relevar o comentário homofóbico uma vez que o pedreiro supostamente pobre, negro, periférico, sem letramento crítico social, pai de família e sem estudos perderia o emprego por conta de alguém rancoroso. A postagem alcançou 89 mil interações (curtidas), 2 mil comentários e 9 mil compartilhamentos. O engenheiro, ao fim de tudo, entendeu como necessário explicar mais sobre o caso.

Figura 8: Comentário no X



Fonte: Extraído das redes sociais (2020).

O criador de conteúdo Matheus Marques (2022) cita que, de acordo com o engenheiro, o pedreiro também era branco e não era uma pessoa pobre, e que muitas das premissas das pessoas que interagiam na postagem eram falsas.

Como explicamos na seção de metodologia, a análise partiu das figuras apresentadas e foi apoiada pelas noções de *signo ideológico*, *valoração*, *excedente de visão*, *violência* e *amorosidade*. O signo ideológico *pedreiro* é o gatilho para a discussão. No enunciado original, o engenheiro utiliza o signo ideológico para situar as pessoas envolvidas no discurso.

Uma vez que o enunciado é proferido, ele toma parte em uma cadeia de elos responsivos e as vozes sociais digladiam-se em uma arena discursiva (Volóchinov, 2021). Ele responde a um acontecimento, o ataque homofóbico original, e ocupa a posição de algo a ser respondido. As respostas, figuras 03 a 08, apresentam a valoração de pessoas diferentes signo ideológico *pedreiro*. Como o signo ideológico *pedreiro* pôde evocar múltiplas reações? Reações essas que resultaram em presunções sobre o status financeiro, social e acadêmico do agressor, descrevendo-o como alguém supostamente pobre, negro, periférico, sem letramento crítico social, pai de família e sem estudos que perderia o emprego por conta de um engenheiro rancoroso. Bakhtin e outros autores do círculo explicam que há um princípio de responsividade na linguagem e que socialmente construímos e atribuímos significados e ideologias aos signos. Nossos enunciados encontrarão base nos enunciados de outras pessoas e nos filiamos ou não às ideias e discursos delas quando entramos em contato — tal como discutimos duas seções atrás. A construção social de significados também pode ser atribuída ao conceito de estereotipia. Há definições diferentes para *estereótipo*, como explica Campos *et al.* (2021), mas talvez se encontre um consenso quando afirmamos que ele é uma estrutura que parte da mente de cada indivíduo e que é introjetada na sociedade. Depois, essa criação introjetada é compartilhada e retroalimentada pela produção de mais pessoas. O estereótipo é uma ideia difundida dentro de um grupo, ou de grupos, e é advindo de uma crença. A linguagem é extremamente

importante para a formação de estereótipos e talvez seja a única forma de compô-los. Através da linguagem, as opiniões que concebemos transformam-se em mecanismos que agem como transmissor de informações, ajudando na economia do pensamento e generalizando experiências (Campos, 2021; Lipmann, 1972).

O trabalho na construção civil historicamente sempre foi uma oportunidade para aqueles com baixa escolaridade. O SITRICOMB (Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Construção e do Mobiliário de Brusque e Região), em texto sobre a história dos pedreiros no Brasil, explica que “[...] embora o pedreiro não ocupe, hoje, uma posição de destaque social, em virtude da sua pouca instrução, ganha em importância pela sua contribuição braçal na construção da sociedade” (Sitricomb, 2018). Há, assim, a possibilidade de cogitarmos que a generalização de um *pedreiro sem letramento crítico social e sem estudos* advém de um processo de estereotipação que perpassa a história do país. Sobre marcadores *pobre, negro, periférico*, retomamos que a linguagem é um canal de veiculação para a informação estereotipada. Pesquisas em bancos de imagem como o *Freepik* ou Google Imagens revelam que quando buscamos pela palavra *pedreiro*, há poucas entradas de imagens de pedreiros negros, enquanto que se buscamos por *pedreiro pobre*, há uma aparição quase majoritária de pessoas negras. Se buscamos, também, por *servente de pedreiro*, o número de pessoas negras sugeridas aumentará. Atualmente, os mecanismos de buscas em *sites*

funcionam por meio de associações. Os computadores usam cálculos para analisar como as pessoas descrevem imagens, ou como escrevem textos, e por meio da coleta de dados, aprendem a sugerir possibilidades de resultados embasados em dados quantitativos. Por conta das generalizações e estereotípias, veiculam-se mensagens que nem sempre competem à veracidade de uma situação.

Devido ao grande número de significados e valorações atreladas aos signos, as pessoas evocam historicidade e estereotípias. Em conjunto, as relações que temos com um signo ideológico há de ocasionar uma sensação de empatia e de envolvimento, e algumas vezes a relação empática é tão grande que impede que nos afastemos do signo com o qual estamos em contato. A empatia desmedida é tal qual um mergulho para aqueles que não sabem nadar: ela gera um afogamento. Ela impede que voltemos para a superfície e nos afastemos da água. O movimento de afastamento, a exotopia, nos dá ferramentas para que enxerguemos o que não conseguimos quando estamos imersos em um assunto — como também já mencionamos. Tal como afirma Bakhtin (2020, p. 47), “[...] é impossível ver o todo acabado desde o interior, mas apenas de fora. A exotopia que dá o acabamento”. O que vemos quando nos afastamos através de um movimento exotópico é, recordando, o excedente de visão. Daqui, perguntamo-nos qual pode ser a relação entre o excedente de visão e a palavra violenta, em especial no caso avaliado. Cremos que além do signo ideológico *pedreiro*, antes

de tentarmos responder à pergunta, cabe considerarmos o signo ideológico *engenheiro* como agente para a relação empática das pessoas. *Engenheiro* evoca a ideia de alguém com poder econômico e com instrução formal, e esta imagem se expande pelo imaginário popular. Entre *engenheiro* e *pedreiro*, há a representação de um embate entre classes e marcadores sociais. Os enunciados das figuras 03, 04 e 05 são exemplos do embate. No enunciado da figura 03, apresentam-se ideias de conflitos socioeconômicos, do rico contra o pobre. Nas figuras 05 e 07, os enunciados referem-se às questões raciais e de cunho racista. O *privilégio branco* é atrelado ao signo *engenheiro*. Por vias lógicas, se o engenheiro se usa do privilégio branco, ele é uma pessoa branca. Os comentários, por outro lado, postulam o pedreiro como uma pessoa negra. Há um comentário, atualmente indisponível por ter sido excluído, que havia levantado a hipótese da questão racial. A figura 07 é uma resposta ao comentário excluído. A figura 08 para aqueles que não estão familiarizados com a rede social X, contém 3 enunciados: a) o mais abaixo, o enunciado original do engenheiro; b) um enunciado em resposta de uma outra pessoa que ataca o engenheiro; c) um segundo enunciado do engenheiro em resposta ao enunciado agressivo. O enunciado agressivo retoma questões socioeconômicas, agora focadas em vieses de instrução acadêmica, e atribui a valoração de *pouco instruído* ao signo ideológico *pedreiro* e de *muito instruído* ao signo ideológico *engenheiro*.

Nossa pretensão não é discutir a existência ou não de desigualdade econômica no país, condições de acesso à educação, a dificuldade de acesso à mesma, ou o número de casos de racismo que perpassam a sociedade brasileira diariamente. Pretendemos discutir, contudo, que, por estarmos envoltos em uma sociedade que apresenta estas características de desigualdade econômica, educacional e que é construída em cima de práticas racistas, nosso discernimento é algumas vezes atrapalhado e isso nos induz a interpretações erradas. Para que não façamos julgamentos de modo descabido, mensurar nossas relações empáticas e exotópicas com o mundo pode ser um caminho a se considerar.

O envolvimento empático que muitas das pessoas tiveram com a postagem pode, hipoteticamente, ter despertado gatilhos a respostas a outras situações de vida similares que envolviam os signos ideológicos *engenheiro* e *pedreiro* — e as atribuições econômicas e sociais estereotipadas atribuídas a eles. As outras situações de vida podem ter influenciado os usuários da rede social a atribuírem uma valoração equivocada aos enunciados e à vítima. O equívoco é aqui julgado como uma miragem. Ele modifica a realidade e cria uma ilusão: transfigura a vítima, o engenheiro, em um agressor e as pessoas oferecem apenas violência ao suposto agressor. Bakhtin (2020, p. 43) afirma que a palavra violenta ou “[...] palavra-violência pressupõe um objeto ausente e mudo, que não escuta e não responde, não se dirige a ele, nem exige o seu consenso, é uma palavra em ausência”. Em situações como o enunciado

da figura 08, o agressor tem empatia para com o pedreiro, mas não com o engenheiro. Para o engenheiro, restam palavras que vêm de longe e o mortificam. Os usuários da rede social X abrem precedentes para o silenciamento, para a mentira, para a violência e para a morte quando não consideram o engenheiro como sujeito discursivo também capaz de participar do processo de diálogo. Ao descreverem-no a partir do excedente de visão apenas, de uma posição afastada, sem praticar a empatia também para com ele, usam-se do monologismo como uma guilhotina que decapita qualquer futuro. Respondemos, então, que a relação entre o excedente de visão e a palavra violenta é que a exclusividade de uma posição exotópica faz do excedente de visão que advém dela um carrasco que opera a guilhotina. Sermos desmedidos no quanto nos aproximamos de um assunto — movimento empático — e o quanto nos afastamos dele — movimento exotópico — nos põe em uma posição violentamente operante perante o mundo.

E, se pensarmos em como podemos abandonar esta posição violenta, encontramos o amor resposta em Bakhtin. Bakhtin (2020, p. 42) constrói o amor como um fundamento e destaca que “[...] somente o amor pode ver e representar a liberdade interna do objeto”. É ele quem cita, também, que

Somente para o amor se revela a absoluta inconsumibilidade do objeto, o amor deixa-o totalmente fora de si, perto de si (ou atrás). [...] O amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo. A palavra-violência pressupõe um objeto ausente e mudo, que não

escuta e não responde, não se dirige a ele, nem exige o seu consenso, é uma palavra em ausência (Bakhtin, 2020, p. 43).

Quando a amorosidade incorpora nosso discurso, falamos com outro sujeito, e não do sujeito. A ausência de amorosidade cria oportunidades para que sejamos reducionistas em nossos enunciados. Expusemos neste texto que um dos princípios básicos do dialogismo é que há responsividade em tudo que enunciamos, porque o enunciado é um elo em uma grande cadeia de outros elos. Os enunciados compõem discursos e a participação dos outros é gigantesca em nossos discursos. É através dos outros que nos constituímos enquanto pessoas e que valoramos o mundo ao redor. Se enunciamos a partir de uma perspectiva amorosa, consideramos as outras pessoas como participantes da formação de nossos enunciados. No caso analisado, consideramos os enunciados do engenheiro, vítima de homofobia, e construímos nosso diálogo a partir do que é exposto por ele. Se enunciamos a partir de uma perspectiva violenta, desconsideramos os enunciados do engenheiro, pressupomos informações a partir da nossa visão de mundo apenas e reduzimos o engenheiro às ideologias que queremos atribuir a ele a partir de nossa interpretação monológica. Entendemos, por fim, que se a palavra violenta é mortificadora e reducionista, a palavra amorosa é gerativa e convidativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, tivemos como objetivo analisar a produção de enunciados violentos em contexto digital, e o fizemos a partir do estudo de um caso específico: a repercussão de uma denúncia de homofobia na rede social X, cujas respostas apresentaram diferentes valorações. Discutimos, a partir das ideias do círculo de Bakhtin, e em especial as apresentadas em *O homem ao espelho*, como as relações de empatia e exotopia podem influenciar no julgamento alheio e na valoração que alguém dá a um signo ideológico.

Por meio da análise, pudemos perceber que a falta de cuidado ao quanto nos envolvemos com uma situação, e com um signo ideológico em especial, impede-nos de nos afastar deste signo através de movimentos exotópicos para estudarmos o todo e termos outras perspectivas sobre ele, o excedente de visão. O signo ideológico evoca historicidade e estereotípias, e essas estereotípias tendenciam nossa avaliação em momentos específicos. Muitas vezes, um julgamento tendencioso é precipitado e é inclinado ao uso da palavra violenta. A palavra violenta é mortificadora e reduz as possibilidades de existência de quem falamos e não dá espaço à cocriação de sentidos. Quando o outro é submetido à força da palavra violenta, torna-se uma vítima submissa às verdades — ou mentiras — de quem enuncia. A palavra violenta é, também, monológica, pois apenas um dos lados se pronuncia. A amorosidade é a via oposta à palavra violenta. A palavra

amorosa compõe um discurso convidativo à participação. No discurso em que se encontra a amorosidade, encontra-se o convite para o diálogo. A amorosidade como estratégia à palavra violenta é efetiva porque quando se há diálogo, há uma resposta que está sujeita à outra resposta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rodrigo; JUNQUEIRA, Rejane. Violência linguístico-discursiva no Twitter: a emergência de metapragmáticas anticientíficas no contexto de covid-19. **(Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 17, n. 37, p. 135-154, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/41773/29242>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Sergei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 374p.

BBC News Brasil. Elon Musk conclui compra do Twitter por US\$ 44 bi e demite executivos. **BBC News Brasil**, 27 out. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-63422571>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BIONDO, Gabriel. **E o pedreiro que encaminhou as minhas próprias mensagens pra mim mesmo. Só n achou q eu estaria on-line [...]**. 08 jul. 2020. Twitter: @gabrieelbiondo. Disponível em:

<https://x.com/gabrieelbiondo/status/1280946791953903617>.
Acesso em: 08 jul. 2024.

CAMPOS, Luis Antônio Monteiro *et al.* O que são estereótipos. **Ciência Atual** – Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José, Realengo, v. 17, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/520>. Acesso em: 08 jul. 2024.

CNN Espanhol. Uma breve história do Twitter, empresa comprada por Elon Musk. **CNN Brasil**, 25 abril 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negocios/uma-breve-historia-do-twitter-empresa-comprada-por-elon-musk/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FERNANDES, Edilson Benedito; NETO, Vicente de Lima. Discursos de ódio em perfis de lideranças políticas: uma análise de discurso crítica no Twitter. **Miguilim**, Crato, v. 9, n. 3, p. 342-361, 2020. Disponível em: <https://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2573>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FERREIRA, Elaine. Peelings químicos: peeling de fenol. **Revista Renovare**, União da Vitória, v. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://book.ugv.edu.br/index.php/renovare/article/view/205>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FERREIRA, Robson Thiago; TAVARES, Daiane da Silva; ABREU, Karen Cristina Kraemer. O Twitter como ferramenta de comunicação organizacional. **RP em revista**, Salvador, p. 1-32, 2010. Disponível em: <https://www.arquivo.bocc.ubi.pt/pag/bocc-twitter-tecninf.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FREITAS, Samya Semião. Uma análise bakhtiniana sobre o discurso de ódio contra nordestinos em postagens nas redes sociais após o primeiro turno das Eleições 2022. **Revista Linguagem**

em Foco, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 149-162, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9350/8020>. Acesso em: 08 jul. 2024.

GAMA, Guilherme; FIUZA; Renan. Novas imagens mostram morte de homem após ‘peeling de fenol’; assista. **CNN Brasil**, 10 jun. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/novas-imagens-mostram-morte-de-homem-apos-peeling-de-fenol-assista/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

JOHNSTON, Mindy. **X**. Britannica Money, 30 jun. 2024. Disponível em: <https://www.britannica.com/money/Twitter#ref366981>. Acesso em: 08 jul. 2024.

KRUMS, Janis. <http://twitpic.com/135xa> - **There’s a plane in the Hudson. I’m on the ferry going to pick up the people. Crazy.** 15 jan. 2009. Twitter: @jkrums. Disponível em: <https://x.com/jkrums/status/1121915133>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; SOUZA, Vivian Gomes Monteiro. Representações sobre a violência contra um Refugiado Negro no Twitter. **Texto Digital**, v. 19, n. 1, p. 27-71, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/92469/54011>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LIPPMANN, Walter. Estereótipos. *In*: STEINBERG, Charles S. (org.). **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix. 1972.

MARQUES, Matheus. AUMENTO NOS CASOS DE LACRE PERDIDO PREOCUPA A INTERNET. YouTube, 23 jun. 2022. 22:36 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tmFKwaOyeJk&t=456s>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MARTINS, Luciane Alves Branco. **O discurso intolerante contra a mulher nas redes sociais**: uma análise bakhtiniana. 2020.

Dissertação. (Mestrado em Letras) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

MOREIRA, Vivian Lemes; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O discurso no Twitter, efeitos de extermínio em rede. **RUA**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 78-96, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638326>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SOUZA, Elinara Kailla Pereira de. **Redes sociais e sua influência na busca por procedimentos estéticos e o papel do esteticista nos dias atuais**. 2021. Monografia (Graduação em Estética e Cosmética) – UNIFASIPE. Sinop, 2021.

TAVARES, Camilla Quesada; RECUERO, Raquel. Toxicidade e violência discursiva contra deputadas federais no Twitter. **Galáxia**, v. 48, p. e62122, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/62122/43522>. Acesso em: 08 jul. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

A CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICO- DISCURSIVA DE DECISÕES JUDICIAIS A PARTIR DO DISCURSO CITADO: O PROCESSO DE ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO JURÍDICO

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.2

Ane Caroline Lora

INTRODUÇÃO

A relação Linguagem-Direito é indissociável, já que o Direito depende da Linguagem para que se exteriorize e se manifeste socialmente. O tema desta pesquisa é o elo estabelecido entre a linguagem e a argumentação retórica construída no processo judicial.

Nesse contexto, é possível perceber, em decisões judiciais, o uso proeminente de vozes de terceiros em forma de citações, ao qual damos o nome de discurso citado e que, por

vezes, se mostra mais evidente e, outras, aparece de forma mais velada (Ramos, 2010).

O problema reside no fato de que, apesar de ser o discurso citado um importante mecanismo linguístico empregado diuturnamente na construção de enunciados jurídicos, como parte do processo de argumentação e como forma de demonstrar autoridade e domínio sobre o tema, muitas vezes é desconhecido ou ignorado pelos profissionais deste meio. Nesse cenário, pergunta-se: como o uso do discurso citado é empregado para fundamentar e imprimir autoridade nas decisões judiciais?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender o emprego do mecanismo linguístico do discurso citado no processo de construção de decisões judiciais na jurisprudência brasileira.

Como objetivos específicos pretende-se: a) compreender como a fundamentação e argumentação são articuladas nos enunciados no meio jurídico; b) refletir sobre a argumentação impressa no discurso jurídico a partir do discurso citado; e c) identificar os efeitos de convencimento provocados pelo emprego do discurso citado na fundamentação das decisões judiciais analisadas.

A justificativa para a realização deste trabalho está no fato de que tal olhar se faz necessário já que os mais diversos gêneros discursivos utilizados em sociedade merecem e devem ser estudados, para que seja possível documentar como a

linguagem é empregada e como os discursos operam em seus contextos, concentrando-se no caráter sócio-histórico-cultural de cada um deles, como já destacado por Bakhtin (2016).

Justifica-se, ainda, pela necessidade de investigar e compreender o uso da linguagem como a principal ferramenta dos operadores do direito, especialmente no contexto do processo judicial, no qual a argumentação desempenha um papel central.

Para tanto, foi realizada a seleção, leitura e análise linguística de três decisões judiciais, dentro de um mesmo processo e proferidas por diferentes julgadores, que constituem o *corpus* de análise, as quais serão estudadas sob a ótica do discurso citado como meio de argumentação.

A primeira delas é a uma sentença que foi proferida pelo juiz, reconhecendo que, no caso discutido no processo – situação de empréstimo consignado em aposentadoria não contratado –, a instituição bancária deve ser condenada à devolução dos valores descontados e ao pagamento do valor de R\$ 500,00 em favor da parte lesada, um consumidor aposentado.

A segunda é um acórdão do Tribunal de Justiça do Estado do Mato Grosso do Sul (TJ-MT) (acórdão I), que consiste em decisão proferida no mesmo processo, mas agora julgando os recursos apresentados.

Esta decisão foi proferida por uma turma de desembargadores que negaram provimento a ambos os recursos, entendendo que a decisão trazida estava adequada ao caso, mantendo a restituição dos valores descontados de forma simples e o valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) para indenização por danos morais.

Ainda inconformado com a decisão, o consumidor aposentado decidiu levar a questão a apreciação do Superior Tribunal de Justiça (STJ), uma das últimas instâncias a que se pode recorrer em um processo judicial.

Assim, o terceiro material que compõe o *corpus* deste trabalho é o acórdão proveniente de decisão colegiada do STJ (acórdão II), a qual, majorou a indenização por danos morais para o valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).

2.1 RETÓRICA, ARGUMENTAÇÃO E IDEOLOGIA NO DISCURSO JURÍDICO

A produção discursiva das práticas jurídico-processuais cotidianas tem, essencialmente, natureza ideológica e argumentativa.

A argumentação jurídica, com sua natureza essencialmente dialética, segue uma sequência em que se apresenta uma tese (do autor), uma antítese (do réu) e uma síntese (pelo juiz). Esse processo, no entanto, não se limita à

aplicação mecânica da norma jurídica ao caso concreto; ao contrário, mesmo nos casos mais simples, acaba por revelar, ainda que indiretamente, valores e ideologias subjacentes (Azevedo; Romanholi, 2019).

Em outras palavras:

Entendemos o campo do Direito como um espaço de conflito discursivo institucionalizado, produto de relações de luta e de poder. O exercício do discurso jurídico é assim uma forma política de gestão e de poder que, por meio da operação de argumentos, produz e transmite enunciados considerados verdadeiros (Magri, 2009, p. 11).

O uso de construções linguísticas apropriadas pode ser um fator decisivo no processo de interpretação e aplicação da lei ao caso específico. Desta feita, o operador do direito deve conceber seus argumentos através da gestão inteligente e estratégica da linguagem, formulando discursos íntegros em suas razões, o que leva à arte retórica.

O conceito de retórica, a partir da percepção de Aristóteles (2005), é entendido como sendo a arte da comunicação no discurso público com o fim não só de persuadir, mas de conhecer, discernir e aplicar meios de persuasão adequados para cada situação.

A relação firmada entre a retórica e o discurso jurídico, segundo dados históricos, situa-se no século V a.C., na Sicília, quando júris populares em praça pública eram realizados para o julgamento de processos que discutiam a retomada da posse de terras invadidas, explorando a retórica na oralidade. Assim,

a retórica e o discurso jurídico têm entrelaçamento particular, sendo que, o gênero judicial é um dos campos característicos do discurso retórico (Oliveira, 2019).

É essa visão que aqui interessa: analisar e compreender como a construção de uma decisão judicial, a partir da escolha de determinados elementos linguísticos, exercem o papel de argumentação e persuasão sobre os seus interlocutores: as partes do processo, os advogados, outros juízes, a própria sociedade, dentre outros. Isso porque,

O diálogo, em si, não produz o consenso, devendo existir uma formalização (procedimentalização) dos argumentos para que se possam ofertar à testificação, numa condição ideal de fala (espaço processualizado), com vistas a obter uma decisão compartilhada e legítima (Madeira, 2008, p. 148).

Por isso, para Aristóteles (2005), a construção do discurso retórico deve ter quatro partes.

A primeira parte do discurso é o exórdio que ocupa o papel de introdução, se adaptando e se remetendo ao próprio discurso, ao orador, ao auditório e ao próprio assunto tratado. Em que pese parecer ocupar uma posição mais estética, garante condições prévias à argumentação, como, por exemplo, valorizando as qualidades do orador, chamando a atenção do auditório e estabelecendo com ele um vínculo (Figueiredo; Ferreira, 2016).

A segunda parte do discurso é chamada de narração, nos quais devem ser apresentados os fatos e suas causas,

exemplos, entre outros, tudo de forma objetiva visando três qualidades: clareza, brevidade e credibilidade (Figueiredo; Ferreira, 2016).

Após a narração, o discurso se expande na confirmação, que é a terceira e mais longa parte, trazendo um conjunto de provas e refutações de forma mais densa. É a própria argumentação (Figueiredo; Ferreira, 2016).

Por fim, a peroração indica o final do discurso, concluindo a ideia e apresentando uma solução adequada ao problema apresentado. Para Reboul (2004), é o momento em que a afetividade e a argumentação se unem.

A argumentação (*logos*) para Aristóteles (2005) é, então, construída não só com base no discurso em si, mas também no caráter do orador (*ethos*) e nas referências do auditório (*pathos*). E aqui percebe-se que a retórica aristotélica se encontra com a teoria bakhtiniana.

2.1.1 Teoria da linguagem de Bakhtin: dialogismo e discurso

Tanto as concepções de construção retórica grega como os estudos do círculo bakhtiniano retomam aspectos como tema, estilística, situacionalidade, estrutura discursiva e auditório. Além disso, ambas as teorias olham para o contexto de comunicação, destacando como elementos constitutivos o falante, o destinatário e o tema do discurso, o qual se organiza em gêneros, de modo que as bases teóricas trazidas

por Aristóteles orientam a análise dos gêneros por Bakhtin (Machado, 2008).

No entanto, a obra bakhtiniana passou a ver e estudar o gênero como tipos particulares de enunciados a partir de sua natureza verbal, já que, até então, os gêneros, sob a ótica grega, eram agrupados a partir de características comuns e adquiriam um caráter normativo (Pistori, 2019).

Ainda assim, ambas as teorias tratam de comunicações discursivas, em que os discursos, e seus sentidos, se constituem por meio de relações dialógicas, sempre valorativas. Ou seja, os enunciados, tidos como ações, se expressam como posicionamentos, situados cultural, histórica e socialmente (Pistori, 2019).

Para Bakhtin (2016), a linguagem é essencialmente um campo de interações múltiplas e divergentes, um espaço de conflito e interação entre diferentes vozes e perspectivas e não um sistema fixo e fechado. Com base nisso, desenvolveu o conceito de tríade viva como base da teoria da linguagem e elemento central para a compreensão da dinâmica da interação verbal, composta pelos seguintes elementos: o “eu”, o “outro” e o “objeto”.

O enunciatador é o “eu”, o sujeito ou a voz que produz o enunciado. O assunto é o “objeto”, o próprio ato de comunicação. E o enunciatário é o “outro” enquanto destinatário da comunicação, que interpreta, reage e dá sentido ao

enunciado com base em seu próprio contexto, experiências e perspectivas.

Esses aspectos levam ao caráter dialógico da língua:

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016, p. 25).

Logo, para o autor, a comunicação se dá de forma responsiva, contando com participação do interlocutor, seja de forma imediata, seja de forma retardada e silenciosa. Isso porque nem sempre a compreensão se transforma em uma resposta real e em voz alta, mas pode também funcionar como uma fase preparatória à resposta.

A verdade é que, conforme ensina Bakhtin (2016), todo falante é um respondente. O falante não é o primeiro falante, é preciso considerar a pré-existência do sistema da língua e de enunciados antecedentes, com os quais o enunciado se relaciona, se baseia, polemiza ou, ao menos, já são conhecidos. Assim, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 26).

A ideia central da teoria bakhtiniana é o caráter dialógico da comunicação, em que há interação e embate entre o falante e o interlocutor, construindo discursivamente uma sucessão de enunciados concretos e irrepetíveis como elos de uma cadeia de comunicação discursiva. Isso leva à recorrente incidência do discurso citado na cadeia de comunicação.

2.1.1.1 Discurso citado

O discurso citado é um conceito importante na teoria da linguagem e na análise do discurso. Também chamado de discurso relatado, é um elemento fundamental na análise do diálogo e da interação verbal.

A partir da concepção dialógica de linguagem, a enunciação é constituída por vozes que se cruzam, em complementação ou em contradição, dos diferentes papéis desempenhados pelos participantes em um discurso (Bakhtin, 2016).

O discurso não é algo estático ou monolítico, mas sim um campo dinâmico no qual múltiplas vozes e perspectivas coexistem e se influenciam, desafiando a ideia de que um único autor ou locutor detém o monopólio do significado em um texto ou conversa (Castro, 2009).

O enunciador pode fazer uso do discurso relatado/citado, utilizando-se da fala de alguém, não se colocando como responsável por esta fala e, tampouco, servindo como ponto

de ancoragem na situação de enunciação. Através do discurso citado, os falantes incorporam as vozes dos outros em suas próprias falas. Assim, a dinâmica de citação do discurso se dá ora na delimitação e ora na dissolução das fronteiras entre a palavra citada daquele que cita, dando maior proximidade ou distância entre o falante e o discurso citado (Volóchinov, 2021). É uma operação em que dois enunciados se encontram e se completam.

Mas não há neutralidade: tanto a seleção quanto a inserção do excerto citado no discurso principal dependem de um processo em que o falante pense, julgue, pese e avalie. Isso porque “[...] os discursos não são formas sintáticas de transmissão das falas alheias, mas pontos de vista, representações da interação entre sujeitos e suas posições axiológicas” (Ramos, 2010).

Castro (2009), com base nos estudos do círculo bakhtiniano, explica que o discurso, nestes casos, pode adotar um estilo linear, quando há a integridade do discurso citado, sem influência de quem o reproduz ou, então, um estilo pictórico, no qual há presença livre e marcante do narrador com réplicas e comentários.

A partir dos estudos de Bakhtin e Volóchinov, são elencadas algumas categorias de discurso, das quais nos interessa o discurso indireto (DI) e o discurso direto (DD).

O discurso indireto é uma forma de enunciação em que a fala de outrem é incorporada no discurso de enunciador, mas

de modo que este mantém o controle sobre a organização e o tom dessa fala, sem marcas evidentes dessa fusão de enunciados (Volóchinov, 2021).

O discurso indireto envolve uma mistura de vozes, em que o discurso reportado é reinterpretado ou filtrado pela perspectiva do locutor, criando uma tensão dialógica, pois a fala do outro não aparece de maneira neutra, mas é moldada pela perspectiva daquele que a incorpora em seu discurso.

O discurso direto, por sua vez, é a forma de enunciação em que a fala de outra pessoa é reproduzida de maneira literal e explícita, sem modificações ou interferências aparentes, mantendo uma distinção mais evidente entre a voz do falante e a voz citada (Castro, 2009).

Ao contrário do discurso indireto, no discurso direto, a voz do outro é apresentada como se fosse intacta, preservando suas características originais, reforçando de forma mais manifesta a separação entre as duas vozes: citante e citada.

Mas é preciso destacar que o discurso direto ainda é parte do fenômeno dialógico, já que, mesmo que reproduzido fielmente, está sempre em relação com outras vozes, imerso na dinâmica de interação e interpretação entre diferentes sujeitos e enunciados.

Para entender como esse processo acontece, é preciso analisar a relação havida entre o discurso citado e o contexto narrativo em uma interação dinâmica dos enunciados que

refletem, também, a interrelação social dos indivíduos na situação de comunicação (Volóchinov, 2021).

A presença do outro pode ser identificada linguisticamente por meio de formas gramaticais, como os verbos de dizer e as formas tipográficas, ou a partir do próprio enunciado (Muniz-Oliveira, 2005).

Os verbos de dizer, também conhecidos como verbos *dicendi*, são aqueles utilizados na construção do discurso com o objetivo de indicar a fala de um personagem/terceiro. São verbos de elocução e funcionam como introdutores do discurso relatado com a função principal de indicar que houve um ato de fala.

O discurso relatado também pode ser identificado no texto a partir de marcas linguísticas utilizadas, como aspas, travessões e dois pontos. As marcas tipográficas marcam a fronteira que separa o discurso citante do discurso citado.

2.2 GÊNEROS DO DISCURSO

A realidade não nos é dada de modo completo, mas sim é percebida com o filtro da língua. E o uso da língua só é possível por meio dos gêneros, enquanto formas relativamente estáveis de ver o mundo (Bakhtin, 2016).

Os gêneros do discurso permitem ao falante se comunicar e se posicionar em determinada situação:

[...] Ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas igualmente obrigatórias de enunciado, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas de língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos: entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele (Bakhtin, 2016, p. 41-42).

Assim, o estudo dos enunciados e dos gêneros discursivos partem de alguns pressupostos: estilo, conteúdo temático, axiologia, construção composicional e relação interlocutiva, todos orientados para a concepção dialógica da linguagem verbal.

O estilo é, para Bakhtin (2016), um epifenômeno e produto complementar do uso da língua, referindo-se à escolha e ao uso de recursos linguísticos específicos – como palavras, expressões, estruturas gramaticais e figuras de linguagem – empregados na construção do enunciado em atenção ao movimento dialógico.

O estilo representa a manifestação concreta da relação entre o falante, o tema e o contexto do discurso, refletindo tanto as escolhas individuais quanto as convenções sociais e culturais (Bakhtin, 2016).

Mas o estilo não é só uma questão de forma. A partir da expressividade, o estilo é influenciado pela relação valorativa do falante com o conteúdo do discurso e com o próprio

gênero discursivo. Deste modo, está intrinsecamente ligado às intenções do falante, às condições de produção do enunciado e à situação comunicativa.

Isso quer dizer que a palavra ou a oração, por si só, de forma isolada, não é dotada de valoração, ela depende do contexto, da entonação para tornar-se enunciado:

[...] A expressividade é uma das características do enunciado, e que as palavras e orações, como unidades da língua na sua imanência, são desprovidas de entonação expressiva, pois, nesse caso, estamos diante de palavras e orações isoladas, no sistema da língua (em que estabelecem relação com outras palavras e orações), sem relação com a situação de interação. No entanto, essas palavras e orações adquirem sentido concreto quando se tornam parte de enunciados, isto é, quando se integram a uma determinada realidade concreta, em condições reais de comunicação discursiva. Assim, para Bakhtin (2003 [1979]), escolhemos nossas palavras quando partimos do conjunto projetado do enunciado, ou seja, cada palavra que escolhemos é contagiada com a expressão valorativa do conjunto do enunciado (Pereira; Rodrigues, 2014, p. 184).

A valoração é, portanto, a aplicação prática de princípios axiológicos no ato de comunicação, atribuindo valor à palavra e construindo sentido dentro do enunciado, de modo que valoração e axiologia estão intimamente relacionadas.

O “eu” e o “outro” não são apenas indivíduos que interagem no movimento dialógico, são dois centros de valores socioculturais que se contrapõem e funcionam como fator estruturante do discurso (Faraco, 2022).

Já o conteúdo temático é um dos componentes fundamentais que fazem parte de um enunciado, não tratando apenas do tópico em si, mas também do modo como esse tópico é tratado dentro de um contexto específico, influenciado tanto pelas condições sociais e culturais em que o discurso ocorre, quanto pela relação do falante com o objeto do discurso (Bakhtin, 2016).

Isso faz com que o conteúdo temático seja dinâmico, se transformando à medida que o diálogo avança e que diferentes vozes e perspectivas interagem. No discurso, ele é o elemento que determina sobre o que se fala, como se fala, e em que contexto se fala.

Ao definir a maneira como o tema será tratado, o conteúdo temático é capaz de orientar a construção composicional do enunciado, outro elemento do discurso.

Cada gênero discursivo possui suas próprias normas e convenções composicionais, que determinam como um enunciado deve ser organizado para ser reconhecido e compreendido naquele gênero específico. Essas convenções são determinadas pelas funções e expectativas comunicativas, refletindo as finalidades e os contextos de uso de cada gênero (Bakhtin, 2016).

Mas, como bem ressalta Imbruniz (2020), a construção composicional não corresponde a uma prescrição fixa e rígida da forma do gênero discursivo, mas sim um modelo flexível se ajusta ao conteúdo temático e às intenções do

falante, organizando o material discursivo de forma a facilitar a compreensão, a interpretação e a resposta do interlocutor.

As mais diversas esferas de atividades são compostas por variados tipos de enunciados. Na atividade jurídica, esse conjunto de enunciados são chamados de discurso jurídico.

A seguir, será analisado como esse processo de escolhas e de construção do discurso acontece em dois gêneros discursivos jurídicos de natureza decisória: sentença e acórdão.

2.2.1 Gênero discursivo ‘sentença’

A sentença é o ato conclusivo emanado pelo juízo, necessário ao processo e, apesar de não ser o único, é considerado por muitos como o mais importante, uma vez que é o momento em que o juiz decide, com base nas provas e argumentos apresentados, quem tem razão no conflito, estabelecendo as consequências jurídicas do caso e determinando direitos e obrigações para as partes envolvidas, podendo impactar diretamente na vida em comunidade (Reale, 2001).

Seu conceito vem definido pelo artigo 203 do Código de Processo Civil (CPC), que reconhece sentença como o “[...] pronunciamento por meio do qual o juiz põe fim à fase cognitiva do procedimento comum, bem como extingue a execução” (Brasil, 2015).

Na sua forma composicional, a sentença se inicia com o timbre do Tribunal representado e os dados da comarca e da Vara que recepcionam o processo. Em seguida, estão o número do processo, o nome das partes autora e ré e o nome do juiz prolator da decisão (Verona, 2022).

Em seguida, a estruturação do conteúdo é legalmente definida pelo artigo 489 do Código de Processo Civil em três partes principais: relatório, no qual o juiz elenca os principais atos processuais; fundamentação, na qual traz os argumentos e dispositivos legais que pautam seu entendimento; e decisão, na qual, efetivamente, emana seu veredicto e elenca as providências necessárias para seu cumprimento (Verona, 2022).

O gênero sentença é construído reunindo estratégias discursivas para posicionamento jurídico e enunciativo, sendo que uma de suas principais características é o dialogismo. O juiz é o enunciador da sentença no papel de representante do Estado, através da qual estabelece relações interlocutivas com as partes do processo, advogados, Tribunal, com a comunidade, dentre outros, sempre pautado na comunicação construída ao longo do processo.

2.2.2 Gênero discursivo ‘acórdão’

O acórdão, apesar de ter a mesma natureza de decisão final do processo assim como a sentença, e cumprir requisitos bastante semelhantes a ela, é um pronunciamento de um

órgão colegiado composto por pelo menos três juízes, motivo pelo qual recebe essa denominação, proveniente de ‘acordo’.

Seu conceito decorre do artigo 204 do CPC, como “[...] o julgamento colegiado proferido pelos tribunais” (Brasil, 2015). E, assim como a sentença, também é um gênero discursivo de estrutura bem definida e características padronizadas definidas pela lei.

Na forma composicional, o acórdão se inicia com o timbre e identificação do Tribunal, número do processo e nome das partes, nome do relator e data de julgamento e de publicação, situando-o em tempo e espaço (Figueiredo, 2015).

Em seguida, em margens recuadas, é apresentada a ementa que consiste em uma síntese das principais teses jurídicas levantadas na discussão recursal e o entendimento aplicado pelo Tribunal em seu julgamento.

No relatório, são narradas pelo relator do processo, as principais informações que podem interferir no julgamento, resumindo os fatos processuais de maior relevância, como as alegações, provas e a decisão do juízo de origem.

O voto vem em seguida, no qual são deduzidos os argumentos e fundamenta-se a decisão. Tendo em vista que o acórdão é proveniente de uma decisão colegiada, cada desembargador proferirá um voto, prevalecendo aquele que tiver maior adesão.

Assim, o primeiro enunciador é o relator que já descreveu minuciosamente o processo no relatório e dá o primeiro voto. O segundo enunciador, chamado revisor – que deve certificar que o relator analisou o processo de forma cuidadosa – dá o segundo voto. Os demais votos são provenientes dos vogais (Figueiredo, 2015).

Por fim, a decisão final é apresentada no dispositivo, com a conclusão lógica e legal empregada ao processo, determinando seus efeitos.

Obrigatoriamente, o Código de Processo Civil, em seu artigo 489, determina que os acórdãos e as sentenças, tenham suas decisões fundamentadas, demonstrando que consideraram as evidências apresentadas, aplicaram a lei corretamente e evitaram decisões arbitrárias, com vistas a assegurar a transparência e a integridade da Justiça.

2.2.2.1 Necessidade de fundamentação das decisões judiciais

A necessidade de fundamentação das decisões jurídicas é um princípio fundamental em sistemas jurídicos democráticos e no Estado de Direito.

O artigo 489 do CPC, ao trazer os aspectos fundamentais à sentença, remete-se ao relatório, à fundamentação e ao dispositivo como parte essencial da composição das decisões judiciais terminativas, sendo que a sua falta leva à nulidade da decisão (Brasil, 2015; Figueiredo, 2015).

Logo, tanto sentença quanto acórdão são gêneros discursivos regulados por outro gênero: a lei, entendida com o discurso fundador do discurso jurídico, já que é tomado como referência básica no imaginário constitutivo dos demais (Figueiredo, 2015).

Donizetti (2017) considera que a decisão judicial é um ato de vontade, porém não uma imposição autoritária, uma vez que se fundamenta em um raciocínio lógico e valorativo dos fatos e da lei. Ela expressa um ato de justiça, o qual deve convencer não apenas as partes envolvidas, mas também a opinião pública. Para tanto, é preciso explicitar os fundamentos que justificam a decisão, pois, sem esse conhecimento, faltaríamos os elementos necessários para avaliar a sua correção. A motivação da decisão é uma exigência de natureza pública.

Assim, à decisão judicial não basta o convencimento das partes, mas também é necessário atingir a opinião pública.

Para a construção da fundamentação, o juiz revisa os fatos apresentados no processo, considerando a credibilidade e a relevância das provas e depoimentos; interpreta e aplica as leis e regulamentos pertinentes; consulta decisões anteriores do seu Tribunal e de outros (jurisprudência); pode considerar a opinião de especialistas do direito (doutrina) e pode invocar princípios gerais do direito e direitos humanos reconhecidos.

Permite-se, assim, que os seus interlocutores examinem os pressupostos legais e jurídicos lançados, já que a decisão não é e nem pode ser decorrente de uma escolha arbitrária e

aleatória do julgador, mas sim fruto de uma concepção baseada na lei e na jurisprudência e desenvolvida em conformidade com a situação real e concreta (Costa Neto; Rodrigues, 2016).

Estes elementos – legislação, jurisprudência, fatos e provas – são utilizados para fundamentar as decisões proferidas pelo Poder Judiciário, na forma de discurso citado.

2.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

2.3.1 Construção composicional

Quanto à estruturação textual, percebe-se que a construção dos materiais analisados, guiada pelo artigo 489 do CPC, é condizente com as quatro partes para construção do discurso de Aristóteles (2005), constatando-se a existência do exórdio, narração, confirmação e peroração.

No exórdio, que faz as funções de introdução, é feita a contextualização da questão a ser julgada, com destaque para as fases e alegações processuais de maior relevância para a decisão.

Em seguida, na narração, são apresentados os fatos e causas correlacionando-se com a fase da confirmação, a qual, majoritariamente, é feita com base na lei e em outros julgados, com pouca menção à documentos, conforme quadro 1:

Quadro 1: Provas mencionadas na fase de confirmação do discurso⁵.

Provas x Corpus	Sentença	Acórdão I	Acórdão II
Legislação	7 ocorrências	3 ocorrências	0 ocorrências
Jurisprudência	5 ocorrências	6 ocorrências	2 ocorrências
Documentos	1 ocorrência	2 ocorrências	0 ocorrência

Fonte: A autora (2024).

A sentença se remete, para fim de sustentar seus argumentos, muito mais à legislação, especialmente o Código de Processo Civil e ao Código de Defesa do Consumidor e, em segundo lugar, a outros julgados, sendo eles do Tribunal de Justiça do Estado do Mato Grosso do Sul e do Superior Tribunal de Justiça, hierarquicamente superior ao enunciador.

Há pouco embasamento dos argumentos com base em documentos, possivelmente por estes não terem sido apresentados no processo, já que menciona que “[...] do conjunto probatório dos autos, constata-se que o requerido não juntou qualquer documento”.

O acórdão I também faz menção à legislação (CPC e CDC) e à documentos, mas de forma mais superficial. A confirmação é feita, predominantemente, com base em outros julgados da jurisprudência, sendo quatro deles do STJ e dois

5 O número de ocorrências foi levantado com base na verificação de utilização da legislação, jurisprudência e documentos para a fase de confirmação na construção do discurso retórico aristotélico, havendo outras menções que não foram contabilizadas pois não se enquadram nesta fase.

do próprio TJMS, ou seja, do mesmo Tribunal, porém sob relatório de outros desembargadores julgadores.

O acórdão II, por sua vez, é bem mais compacto com relação às demais produções discursivas analisadas e, na confirmação, faz apenas duas menções à jurisprudência, também do próprio STJ.

Importante salientar, todavia, que, conforme traz a Súmula 7, do STJ, há vedação ao reexame de provas nesta fase processual, ou seja, a este órgão não é possível reanalisar documentos, o que justifica que não haja menção a eles na fundamentação da decisão.

Por fim, na peroração, é apresentada a solução dada ao caso, com o julgamento da questão propriamente dito, dando-lhe provimento ou não, funcionando como uma conclusão ao raciocínio desenvolvido no corpo da decisão (narração e confirmação).

2.3.2 Ocorrências de discurso citado

Nos materiais analisados, há uma presença marcante de outras vozes, marcadas como discurso direto e como discurso indireto, conforme é possível perceber no quadro 2:

Quadro 2: Tipos de discurso citado identificados no material analisado

Tipos de DC x Corpus	Sentença	Acórdão I	Acórdão II
Discurso Direto	5 ocorrências	6 ocorrências	4 ocorrências
Discurso Indireto	21 ocorrências	35 ocorrências	10 ocorrências

Fonte: A autora (2024).

Na sentença, as ocorrências de DD são verificadas na transcrição de jurisprudência, sendo duas do TJMS e duas do STJ, e uma transcrição de lei.

Já o DI é utilizado para apresentar as vozes do autor e do réu do processo externalizadas em suas manifestações processuais, legislação e outras decisões no mesmo processo, como ‘julgamento da apelação’ e ‘despacho inicial’.

No acórdão I, seguindo a mesma tendência, utiliza-se de DD para citação de jurisprudência em cinco oportunidades e apenas uma transcrição de lei, sendo que outras quatro menções à artigos de lei são feitas na forma indireta.

As ocorrências de DI são, predominantemente, a transcrição de alegações do autor, do réu e da sentença.

No acórdão II, verifica-se a existência de apenas quatro ocorrências de DD, três delas remetendo-se a outras decisões do processo e uma à manifestação do autor em outro momento processual antecedente.

O DI também é utilizado, predominantemente, para fazer menção às outras manifestações processuais antecedentes,

havendo apenas uma ocorrência evidente de menção a outro julgado que funciona como precedente/orientação.

Não há, no acórdão II, nenhuma menção imediata à legislação.

Não há, também, no material analisado (sentença, acórdão I e acórdão II) nenhuma menção à doutrina (estudos de juristas e especialistas na área).

Importante salientar que, nas ocorrências de discurso direto em que são apresentados outros julgados, verifica-se, dentro deles, a menção a outros infinitos discursos. É o discurso sobre o discurso sobre o discurso, remontando, de forma bem clara, um dialogismo infinito na comunicação.

2.3.3 Ocorrências de verbos de dizer e marcas linguísticas

A constatação da presença de outras vozes pode ser identificada pela utilização de verbos de dizer e de marcas linguísticas. O quadro 3 faz um levantamento dos principais verbos *dicendi* utilizados nos materiais analisados:

Quadro 3: Verbos de dizer mais frequentes

Verbos de dizer	Ocorrências
Requerer	17 ocorrências
Aduzir	7 ocorrências
Pugnar	3 ocorrências

Fonte: A autora (2024).

Verifica-se, assim, uma presença marcante do verbo ‘requerer’ em suas conjugações. Esse termo é amplamente utilizado no meio judicial como forma de marcar a formalidade e a tradição da escrita jurídica, assim como o verbo ‘aduzir’ e ‘pugnar’.

Uma ressalva deve ser feita ao verbo ‘pugnar’, já que não é, por sua própria natureza, verbo *dicendi*. No entanto, no meio jurídico, é amplamente utilizado para exprimir a ideia de ‘pedir’, ‘requerer’, como no material analisado.

Para a menção de dispositivos legais, há o uso corriqueiro da expressão ‘nos termos do/da’, com um total de 11 ocorrências.

Para as ocorrências de DD, há a utilização das seguintes formas tipográficas: aspas, fonte em itálico, dois pontos e recuo de margem. Todavia, não há padronização na sua utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a sentença quanto o acórdão, enquanto gêneros próprios do discurso jurídico, são fortemente influenciados por outros gêneros, como a lei, decisões anteriores e manifestações processuais (petições, recursos, depoimentos, entre outros).

Esses textos jurídicos fazem uso de diversas estratégias linguísticas com o objetivo de argumentar e persuadir, de modo

que há a percepção que a sua forma composicional se adéqua às quatro partes do discurso retórico aristotélico.

Conforme Aristóteles (2005) já destacava, o conhecimento das técnicas de persuasão e sua aplicação adequada são essenciais para se obter êxito no convencimento. Estudos contemporâneos reforçam essa visão, demonstrando a importância da consciência retórica no exercício da prática jurídica.

No entanto, como se observa nas decisões analisadas, as sentenças e acórdãos não são apenas a aplicação objetiva da lei. São, antes de tudo, construções discursivas complexas que combinam elementos legais com a argumentação das partes, provas produzidas durante o processo e, inevitavelmente, a subjetividade e ideologia do julgador, desafiando a ideia de neutralidade judicial.

A decisão judicial, sendo uma manifestação processual, é concebida com o propósito de expressar a vontade do legislador, seguindo a letra da lei. No entanto, mesmo padronizada em sua forma, ela reflete a convicção pessoal do juiz e, estilisticamente, pode ser considerada um exemplo de discurso relatado, como o estilo pictórico de Volóchinov (2021).

No material analisado, há uma proeminência de utilização de discurso indireto para menção à outras manifestações processuais antecedentes das partes e outras decisões do mesmo processo. Isso permite flexibilidade na construção

do discurso principal, bem como facilita a sintetização e simplificação de informações, já que são enunciados longos.

Já nas ocorrências de discurso direto, remetem-se à jurisprudência, à legislação e a outras decisões do processo. Reafirmando a ideia de que esse mecanismo é utilizado para trazer uma voz de autoridade, bem como de que o ato hermenêutico-interpretativo do julgador está em conformidade com a lei e, principalmente, adequado ao entendimento dos tribunais.

Além disso, quando se remete ao que as partes ou os juízes já disseram dentro do processo, traz o tom de verossimilhança ao discurso, que tenta que manter fidedigno ao discurso citado. Também pode fazer as vezes de contextualização, ao abordar os mais diferentes argumentos já tratados.

Assim, pode-se concluir que o discurso citado, nas decisões analisadas, toma quatro funções principais: tom de autoridade; adequação; contextualização e fidedignidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES [384-322 a.C.]. **Retórica**. 2. ed. rev. Obras completas de Aristóteles. Coordenação: António Pedro Mesquita. Tradução e notas: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

AZEVEDO, A.; ROMANHOLI, C. P. Análise do discurso jurídico: uma perspectiva interdisciplinar e pragmática da linguagem no processo civil. **Revista Jurídica da UniFil**, Londrina, v. 16, n. 16, p. 124-134, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/rev-juridica/article/view/1147>. Acesso em: 23 set. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

CASTRO, Gilberto de. Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA NETO, Raimundo Silvino da; RODRIGUES, Rodrigo Cordeiro de S. **Sentença cível: estrutura e técnicas de elaboração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2016.

DONIZETTI, Elpidio. **Redigindo a sentença cível**. 8. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. Mikhail Bakhtin: linguagem e axiologia. **Anuário de Glotopolítica**, n. 5, p. 41-58, 2022. Disponível em: <https://glotopolitica.com/wp-content/uploads/2023/06/03-aglo5-2023-faraco-1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

FIGUEIREDO, Roberta Menezes. Acórdão: um gênero do discurso jurídico. **Memento: Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**, Unincor, Três Corações, v. 6, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/2662>. Acesso em: 13 set. 2024.

FIGUEIREDO, Maria Flávia; FERREIRA, Luiz Antonio. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. **ReVEL**, São Paulo, v. 14, n. 12, p. 44-59, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/ee708478ffbd4c6d647dc7f21e84d3a6.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

IMBRUNIZ, Cristian Henrique. Ênfases no ensino de escrita: tema, estilo e construção composicional em livros escolares de português. **Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 2, p. 819-837, São Paulo, jun. 2020.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p.151-166.

MADEIRA, Dhennis Cruz. Teoria do processo e discurso normativo: digressões democráticas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 45, n. 178, p. 141-156, abr./jun. 2008.

MAGRI, Marília Valencise. **Efeitos de verdade, ethos e relações de poder no discurso jurídico**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.ufscar.br/linguasagem/leedim/teses/011.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas. **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 8, v. 1, p. 103-129, jun./2005. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3640>. Acesso em: 20 set. 2021.

OLIVEIRA, Margibel A. de. Retórica e argumentação no discurso jurídico: origens e fundamentos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 87-108, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41759>. Acesso em: 20 set. 2021.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KTGv6yBxFHQFVDCqTjdmRXk/?format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Retórica, argumentação e análise dialógica do discurso. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 265-293, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Rt8HwNwMzJ7tHPT5KvKffL/>. Acesso em: 20 set. 2021.

RAMOS, Fátima Maria Elias. Uma leitura do discurso do outro nos estudos da linguagem. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 12, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9348>. Acesso em: 20 set. 2021.

REALE, Miguel. **Lições preliminares do Direito**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VERONA, Márcia Adriana de Souza. **A estrutura organizacional da sentença judicial**: uma abordagem à luz da Teoria da Estrutura Retórica. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/47325>. Acesso em: 20 set. 2024.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

A FRONTEIRA NO ATO DE NOMEAR: O SUJEITO AUTISTA ENTRE O SILENCIAMENTO E A MATERIALIDADE DO LAUDO MÉDICO NO DISCURSO ESCOLAR

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.3

Boninne Monalliza Brun Moraes

Débora Pereira Lucas Costa

INTRODUÇÃO

“Eu conheço um autista”. Esta é uma formulação que passou a ser ouvida com mais frequência, no cotidiano, ao longo da última década. A disseminação de informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem modificado a relação da população brasileira com esta doença e a ampliação dos estudos sobre a patologia em diferentes áreas promove registros sobre ela. Dados do Censo Escolar, por exemplo, apontam que o número de matrículas de estudantes com

autismo no Brasil passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023.

Nesse processo, o laudo emitido por profissionais da área da saúde é um instrumento importante e, por isso, é a relação estabelecida a partir dele que gera a inquietação que provoca este capítulo: como os estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) passam a ser significados no ambiente escolar e nos demais espaços de convivência cotidiana, a partir da emissão do laudo diagnóstico?

Partindo da compreensão do laudo como uma fronteira discursiva (Moraes, 2018), analisamos o ato de nomear e suas implicações na produção de sentidos e nos processos de identificação, a partir de um corpus composto por sequências discursivas recortadas de entrevistas com pais, professores e coordenadores de uma escola de educação infantil, vinculada à Rede Municipal de Ensino, próximo à região central do município de Sinop, Mato Grosso.

Ao elegermos os trechos com os quais trabalhamos, adotamos, como teoria e método, a Análise de Discurso materialista, que dispõe, conforme com Orlandi (1984, p. 16), da noção de recorte, que se trata de um “[...] naco, pedaço, fragmento. Não é segmento mensurável em sua linearidade”, é uma unidade discursiva, que correlaciona linguagem e situação, e cujo critério de seleção pode variar segundo os tipos de discursos, a configuração das condições de produção, o objetivo e o alcance da análise. Assim, privilegiamos esse

ou aquele elemento pertinente para a significação a partir de marcas nos dizeres referentes ao processo de denominação/nomeação antes e depois do laudo, estabelecendo um começo, um lugar na incompletude, que materializa o contato entre o ideológico e o linguístico.

Este capítulo é desdobramento de uma pesquisa iniciada na dissertação *Fronteira discursiva: o discurso escolar e familiar frente à materialidade do laudo de transtorno do espectro autista*, defendida em 2018, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGLetras/UNEMAT/Sinop), tendo sido também abordada em palestra, em maio de 2024, no curso de extensão Michel Pêcheux: Introdução (reedição) – Parecer nº 122/2024-PROEC/UNEMAT.

A fim de promover a tomada de consciência e contribuir com as práticas de convivência, o acesso a políticas públicas e o desenvolvimento de ações pedagógicas que envolvam sujeitos autistas, este texto está estruturado em duas partes. Primeiramente, abordaremos o que é e como funciona o laudo diagnóstico e, em seguida, apresentaremos as materialidades nas quais é possível compreender os processos de nomeação e identificação dos sujeitos autistas.

3.1 O LAUDO COMO FRONTEIRA DISCURSIVA

Com o avanço da ciência, sobretudo na área da saúde, e o incentivo ao trabalho interdisciplinar em prol do bem-estar, as avaliações e critérios para as mais variadas patologias passaram a ser requisitados com mais frequência, a fim de auxiliar no processo decisório de diferentes profissões. A partir do século XXI, popularizou-se a ideia de que os laudos diagnósticos seriam o início da cura e, portanto, a solicitação destes foi ampliada.

Orrú (2016) define diagnóstico como um conhecimento inventado para nomear alguma coisa. Etiologicamente, segundo Rezende (2010), a formulação ‘laudo’ origina-se do verbo latino ‘laudare’, que remete a elogiar, enaltecer, exaltar. Nos primeiros registros dicionarizados, por volta de 1858, o laudo aparece como parecer, voto, decisão do poder jurídico. Já no contexto médico, apresenta-se como um parecer técnico, uma sentença baseada, necessariamente, no diagnóstico e nas possibilidades terapêuticas, dando conta da duração, da evolução e do eventual termo de uma doença ou quadro clínico.

Outro funcionamento associado ao laudo é o fato de que ele serve para classificar, nomear e identificar as capacidades ou incapacidades do indivíduo já estabelecidas pela sociedade, predizendo se algo está correto ou incorreto, se é bom ou ruim, conforme rotinas de avaliação, que estabelecem um tratamento, e acabam por rotular um indivíduo, trazendo

para ele (des)crédito de (in)capacidades ou (a)normalidades carregadas.

Assim, conforme Foucault (1977), os critérios diagnósticos possuem o papel de homogeneizar os indivíduos, organizando os direcionamentos e procedimentos necessários para tal. Esse funcionamento está associado ao saber médico e ao lugar de legitimidade que ele ocupa como um discurso de poder sócio-historicamente constituído. Interpelado pela história, o laudo diagnóstico do profissional da área da saúde tem um caráter de poder definitivo sobre o ser humano, confiando-lhe o direcionamento de suas capacidades e habilidades. Na intencionalidade de nomear uma síndrome, uma deficiência, um desvio, uma anormalidade, criam-se estratégias de intervenção e de in/exclusão.

No que se refere ao TEA, o laudo diagnóstico é realizado por equipes multidisciplinares que, por meio do olhar clínico, observam comportamentos incomuns e/ou repetitivos nas áreas social e comunicacional, sendo caracterizado por défices persistentes na capacidade de iniciar e sustentar a interação social recíproca e a comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis. Geralmente, a identificação do distúrbio ocorre na primeira infância e Orrú (2016) aponta que essa classificação, muitas vezes, vem carregada de estigmas, uma vez que manuais para fazer avaliação como Classificação Internacional de Doenças (CID) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) servem para nomear, identificar

e classificar as incapacidades dos indivíduos para realizar as coisas difíceis ou insuficiência para resolver problemas.

Neste sentido, a partir da nomeação da patologia, o indivíduo passa a ser o indivíduo patológico com todas ou quase todas as incapacidades já constituídas pelo interdiscurso, ou seja, no momento em que a patologia é nomeada, novos sentidos são produzidos e o indivíduo passa a ser um sujeito com Transtorno do espectro autista (TEA). Percebemos, então, o funcionamento do laudo como uma fronteira entre o indivíduo e o sujeito com TEA.

Sendo assim, convém definir o que é uma fronteira. Sentidos dicionarizados dão conta de que se trata da parte que refere ao limite extremo, linha divisória, um fim, um ponto mais profundos. Entretanto, na reflexão que estamos propondo, a partir da Análise de Discurso, não nos referimos às fronteiras físicas, como divisas ou obstáculos, mas sim às fronteiras simbólicas, linhas tênues entre um dado lugar de significação e outro, materializado na linguagem, envolvendo lugares discursivos, construídos por corpos simbólicos. Sobre as fronteiras, Pêcheux (1990, p. 20) afirma que:

É preciso aceitar questionar a lógica paranoica dos efeitos de fronteira para discernir os elementos de resistência e de revolta que se deslocam sob as lógicas estratégicas de inversão: aceitar heterogeneizar o campo das contradições para esquivar as simetrias que aí se instalam; aceitar abalar a religião do sentido que se separa o sério (o útil, o operatório) do 'sem sentido', reputado perigoso e irresponsável [...]

Ao estabelecermos o laudo diagnóstico como uma fronteira discursiva, estamos compreendendo que pela palavra escrita, a partir desse documento, novos sentidos passam a ser produzidos, distintos aos anteriores ao laudo, uma vez que há o transpor de um mundo para outro, uma fronteira invisível a ser passada, um jogo entre passado, presente e futuro (Pêcheux, 1990). O indivíduo ‘fulano’ é, então, transposto à condição do laudo, e passa a ser nomeado, identificado, classificado como ‘o autista’, com um deslocamento a um novo mundo, com novas relações, outros sentidos. O laudo diagnóstico é, assim, a fronteira discursiva do antes e depois de se tomar consciência da patologia, com novas possibilidades, com a mudança da imagem, das ações, do tratamento, dos direitos garantidos, da cidadania, dos medicamentos adequados, do acompanhamento especializado e de melhores condições de vida e adaptação.

3.2 ENTRE O ANTES E O DEPOIS: A NOMEAÇÃO

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, geralmente identificado antes dos três anos, pelo comprometimento do sujeito nas áreas de comunicação, linguagem e interação social. Desde 2013, com o lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), foram suprimidos os ‘subtipos de autismo’ e os diagnósticos passaram a ser em um único espectro com níveis de gravidade, o que provocou que a

formulação ‘autismo’ fosse substituída por Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por se tratar de um espectro, ou seja, faixas de distribuição de variáveis, muitas vezes a primeira suspeição da possível ocorrência do TEA é dos pais ou professores que percebem algo diferente do padrão, um comportamento não esperado dentro do preestabelecido na sociedade, que os leva a buscar respostas sobre o que é (a)normal, sobretudo com a legitimação do discurso científico (nesse caso, o da saúde) sobre o leigo (da sociedade em geral), fazendo funcionar as formações imaginárias e as relações de força.

Segundo Canguilhem (2009), o normal não é um estado rígido, adapta-se de acordo com as condições individuais, mas está ligado à norma, à regra, ao enquadramento, fazendo parte de uma média que é estabelecida pelo homem, pela sociedade. Já anormal, não é necessariamente a ausência de normalidade, mas um tipo de enfermidade, de sofrimento, de impotência, de vida contrariada. A partir do laudo diagnóstico, o gesto de nomear concebe um existir simbolicamente entre o normal e o anormal: o sujeito autista.

Orlandi (2015) explica que há uma articulação entre o simbólico e o político, constituindo os sujeitos e os sentidos, uma vez que os sujeitos se significam e são significados por uma interpelação ideológica. A autora destaca que, no imaginário social, não se nasce aluno, por exemplo, torna-se aluno. Nessa direção, pode-se compreender que não se nasce

deficiente, torna-se pessoa com deficiência, em um processo que envolve o indivíduo, seu assujeitamento, sua individuação pelo Estado, as imagens que o envolvem socialmente, e o modo como ele se identifica e é identificado, significado etc.

O processo de nomeação/denominação faz parte deste funcionamento. Segundo Guimarães (1995), como a linguagem funciona por estar evidenciada na realidade e constituída pela história, dar nome é designar, é produzir uma significação enquanto algo próprio da relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, tomada na história. Em outras palavras, a designação [nomeação] “[...] é uma relação instável entre a linguagem e o objeto, pois o cruzamento de discursos não é estável, é, ao contrário, exposto à diferença. [...] [instalando] como lugar de estabilidade referencial um sentido pelo apagamento de outros” (Guimarães, 1995, p. 74-75).

Nesse entendimento, o processo de designação/nomeação não é neutro, convoca a exterioridade que conforma o dizer, marcando-o pela “[...] lei de desigualdade-contradição-subordinação, que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 2014, p. 149).

3.3 PARA COMPREENDER O FUNCIONAMENTO DA NOMEAÇÃO

A fim de compreender o funcionamento do ato de nomear e suas implicações nos processos de identificação dos sujeitos com TEA, produzimos um arquivo composto por respostas a entrevistas com quatro sujeitos (pai, mãe, professora, coordenadora), de uma escola municipal de Educação Infantil, do município de Sinop-MT, que trabalha com crianças de quatro e cinco anos, com 16 turmas, atendendo não mais que 25 crianças em cada sala. A instituição conta com um corpo de profissionais constituído por diretora, coordenadora, auxiliar de coordenação pedagógica, secretária, técnicos de apoio e de desenvolvimento e 13 professores.

As entrevistas semiestruturadas, presenciais, foram gravadas com devida autorização e transcritas, na íntegra, antes de submetidas à análise. Não foi determinado tempo para início e fim das entrevistas e os dados obtidos foram analisados qualitativamente. A entrevista com os pais foi realizada na casa deles, localizada no centro da cidade de Sinop. Eles são católicos, vivem em união estável há 13 anos e fazem parte de uma classe social com poder econômico considerado médio.

O primeiro a ser entrevistado foi o pai, de 40 anos, que estava cuidando dos dois filhos do casal, sendo um menino de 5 anos e uma menina de 3 anos. O pai tem formação em tecnologia e seu estabelecimento comercial localiza-se em

frente à casa. Já a mãe é formada em Odontologia e possui especialização na área.

A conversa ocorreu na área de lazer da casa enquanto as crianças encontravam-se na sala assistindo desenho animado na televisão. A entrevista com o pai durou 44 minutos, com algumas interferências das crianças, no sentido de querer atenção do pai para realização de alguma ação, como buscar água, não no sentido de se pronunciarem na conversa. O pai, apresentou-se em alguns momentos muito emotivo, com lacrimejar nos olhos, fazendo pausas no momento enunciativo, continuando após com a cronologia do processo do laudo da patologia.

Já a entrevista com a mãe, após um período de 15 minutos de espera, iniciou-se no mesmo lugar que se encontrava o pai, a mãe chegou afobada e mantinha uma fala mais direta da cronologia do laudo, necessitando assim maior número de perguntas da entrevistadora. A entrevista durou aproximadamente 28 minutos, também com interferências das crianças para a atenção da mãe no quesito de pegar comida. A mãe não demonstrou olhos lacrimejantes em nenhum momento, apresentou sorrisos após algumas respostas.

As condições de produção do discurso pedagógico se deram na escola, que dispõe de oito salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, cozinha, refeitório, secretaria, diretoria, sala dos professores, almoxarifado, recepção, pátio coberto, anfiteatro e *playground*. A instituição atendia, no

momento da entrevista, com sala de Atendimento Especial Especializado (AEE), duas crianças com diagnóstico de TEA, uma com diagnóstico de Surdez, e outras quatro em processo de diagnóstico, todas estão em atendimento em sala de Atendimento Especial Especializado (AEE). As entrevistadas são a coordenadora e a professora da sala do maternal, que trabalham nesta escola há quatro anos. A coordenadora possui graduação em Pedagogia e especialização em educação especial com ênfase em Libras e a professora é formada em Pedagogia com cursos de formação em educação especial.

Observemos as falas do pai, da mãe, da professora e da coordenadora escolar nas quais a nomeação e os sentidos que se apresentam a partir do processo de identificação referem-se à apropriação diante da materialidade do diagnóstico.

MÃE: [...] Foi assim, quando ele entrou na escola mesmo, porque até em casa a gente não via nada de **anormal** e também **só tinha um filho**. Então, em casa a gente não sentia nada e aí quando ele foi para as Escolinhas, [...] estas coisinhas que depois do laudo eu fui ver que realmente **ele se encaixa**, né? Que até então você não cai a ficha, você acha que é **normal**: não gosta, faz parte dele, eu também não gosto de certas coisas, você acha que é assim [...] baqueia, né, assim, saber que tem um filho **com isso**, quando a gente pensa: ah, mas é um grau leve, a médica falou que ele pode **sair** deste espectro, aí isso que deu uma aliviada também sabe [...] (grifo nosso).

PAI: assim é um pouco difícil aceitar, no começo, que **o meu filho tem uma certa deficiência em tal área**, a partir do momento que você recebe este laudo, você tem que abraçar a causa porque você ama **seu filho**... Ahh nasceu tem problema,

vamos descartar e fazer outro, não é assim [...] confesso que fiquei triste, mas **é o nosso filho** [...] **ele é especial** e a gente tem que ter **esse anjinho especial** junto com a gente, não pode virar as costas e deixar **este problema** cada dia mais crescer (grifo nosso).

COORDENADOR: [...] tem profissionais que mudam sim! Ahh, porque às vezes até **esquece o nome da criança**... Ahh **meu autista**, né? **Nem fala mais o meu aluno**, existe sim a **questão do rótulo**, é tudo questão de ética mesmo, né (grifo nosso).

PROFESSOR: [...] ele tinha algumas atitudes de se esconder debaixo da mesa, né? E sempre colocava a mão nos ouvidos, né? [...] tudo bem, adaptação e tudo mais. Só que os dias foram passando e foi piorando e a gente percebeu que **aquilo não era normal** ... e eu via que **ele era uma criança** é...desenvolvida, inteligente, porém era mais forte do que ele...[...] **ahh um TEA, é um autista** ou tem uma Síndrome [...] eu não me importo quanto à questão do laudo, eu me importo que a família esteja ciente **do problema**...porque o laudo não muda nada para nós professores... **muitos professores batem firme em cima do laudo... a secretaria pede o laudo para justificar o bolsista, entende** (grifo nosso).

A partir das sequências discursivas recortadas acima podemos compreender que as denominações ‘anormal’ e ‘normal’ fazia parte do discurso da mãe quando se referia ao filho não considerando nem como algo bom ou ruim, mas como parte do processo do desenvolvimento dele, entretanto quando se referiu à patologia, houve uma mudança de sentido, denominando-a como ‘isso’, silenciando o nome e direcionando sentidos para algo ruim que aconteceu e mudou

a interpretação do que era normal para seu filho, ou seja, a nomeação da patologia em um laudo fez com que a mãe nem se quer dissesse o nome da doença, pois incumbia algo mais grave, tanto que no recorte seguinte, tenta justificar que ele, segundo a médica, poderia sair do espectro algum dia.

Segundo Orlandi (2015), o silêncio significa, direciona ao caráter de incompletude da linguagem, uma vez que, todo dizer compõe-se em relação fundamental com o não dizer, pois o silêncio é como um retrocesso imprescindível para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Compreende-se, assim, que o silêncio não é somente um complemento da linguagem, ele produz significação e é fundante.

O silêncio que falamos aqui, não é ausência de sons ou palavras. Trata-se do silêncio fundador, ou fundante, princípio de toda significação. A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição de produção de sentido. O silêncio não é vazio (Orlandi, 2007, p. 60).

No que se refere ao discurso paterno, a nomeação da patologia trouxe-lhe o sentido de que o filho é um problema, não só para a sociedade, mas para ele também, pois expõe seu sentimento de tristeza, mas apoiado em seu discurso religioso transforma o “problema” em algo divino, o filho passa a ser nomeado como ‘anjinho especial’. O acontecimento discursivo do laudo diagnóstico provoca o deslocamento de sentidos e novas redes de significação no dizer do pai, atravessado pelo discurso religioso, que instala o funcionamento do “bom

sujeito”, aquele que se identifica e se submete à ordem do divino.

Como a dissimetria se mantém, é preciso que os homens, para serem ouvidos por Deus, se submetam às regras: eles devem ser bons, puros, devem ter mérito, ter fé, etc. É preciso, pois, que eles assumam a relação da dualidade, a relação com o Sujeito diante do qual a alma religiosa se define: esses sujeitos, para serem ouvidos, assumem as qualidades do espírito, qualidades do homem que tem fé (Orlandi, 1987, p. 222).

No processo complexo em que sujeitos e sentidos se constituem, vemos funcionar a ideologia, o imaginário social, o político. No discurso da coordenadora, temos a denominação da patologia, ‘autismo’, produzindo sentidos de categorização e enumeração de problemas evocando a memória da materialização do laudo diagnóstico, como aquele que tem o papel de identificar, classificar e nomear a patologia, revelando características de comportamentos diferentes. Percebemos nesse dizer que a criança é rotulada como problemática, acionando o funcionamento das formações imaginárias, aquelas:

[...] que funcionam na hierarquização em que se praticam as relações de forças e de sentidos, tudo isto constituindo as condições de produção em que se dá a divisão entre sujeitos nessa sociedade, e os processos de constituição de suas identidades. A todo esse processo, na produção da diferença, se junta a memória discursiva [...] Ou seja, antes mesmo de nos significarmos, somos significados em nossas semelhanças e diferenças, ou somos produzidos em nossas diferenças e seus sentidos (Orlandi, 2024, p. 34).

Com relação ao recorte discursivo da professora, observamos que a nomeação da patologia era de suma importância, pois usava a denominação ‘anormal’ para os comportamentos da criança, já listava atitudes que não se encontram na normativa do desenvolvimento esperado para crianças da idade ao qual trabalhava. Esta fala instaura já valores na criança antes mesmo de dar nome à patologia, inserindo e identificando o sujeito a uma nova categoria, a de ser um autista.

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante (Orlandi, 2015, p. 54).

Observamos, assim, nestes recortes dos discursos do pai, da mãe, da coordenadora e da professora, que estes são marcados pelas denominações “normal” e “anormal”, onde o laudo é a materialidade, a fronteira que transforma a criança “normal” em “anormal”, transpondo o sujeito para se tornar a patologia, um indivíduo carregado de características que o define como o sujeito autista, não mais o filho, o aluno, a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar como objetivo deste trabalho compreender o ato de nomear e suas implicações nos processos de identificação dos sujeitos autistas desenvolvimentos uma

análise de recortes de entrevistas com pais, professores e coordenadores de escolas. A partir dessas materialidades foi possível entender que apesar de sociedade estar organizada para excluir e rejeitar o diferente, considerando-o incapaz para exercer qualquer atividade de produção, o laudo diagnóstico proporciona a possibilidade de um novo olhar sobre a criança e, ao mesmo tempo, novas possibilidades, confirmando a necessidade de um atendimento diferenciado, com atividades direcionadas e medicamentos que possam auxiliar a criança a se tornar um sujeito inserido na sociedade.

O laudo é, então, a fronteira discursiva do antes e depois de se tomar consciência da patologia, com a mudança da imagem, das ações, e do tratamento dedicado ao sujeito, que, na posição de autista passa a ter direitos garantidos. Vimos que, no discurso do pai, a materialidade do laudo, significa a compreensão de que o filho necessita de atenção especial e de que é dependente dos pais para poder viver. Já no discurso materno, o laudo está ancorado no sentimento de aceitação de que o filho precisa ser medicado, e que mesmo enfrentando a possibilidade de ocorrência de efeitos colaterais provocados pela medicação, esta mesma medicação pode auxiliar no processo de inserção desta criança nas atividades familiares e escolares.

As análises que se referem ao discurso pedagógico são representadas na posição sujeito professora e na posição sujeito coordenadora. Os discursos apresentados pela posição sujeito professora são de que o laudo diagnóstico representa

apenas a confirmação do que já sabia, ou seja, não precisa do laudo para saber que o aluno tinha alguma patologia, pois as atitudes da criança eram evidentes. Já para a posição sujeito coordenadora o efeito de sentido do laudo se concretiza no discurso jurídico, de que o laudo proporciona a materialidade necessária para garantir os direitos fundamentais do aluno como cidadão, além de passar a ter atendimento especializado e adequado para atender às necessidades especiais. No entanto, a resistência ao laudo é bastante frequente no que se refere à aceitação da família, que sofre por ter que aceitar o filho como o “diferente”.

Nesse sentido, o laudo se apresenta como uma fronteira discursiva que estabelece novas possibilidades para a criança constituir-se como filho e de que a família possa compreender e acompanhar suas “diferenças” nas várias fases da vida. É preciso vislumbrar que a partir do diagnóstico deve-se preparar o filho para que seja inserido na sociedade, que passe a exercer os direitos como cidadão. É preciso que os pais tenham plena convicção de que ser diferente não significa ser melhor, nem pior, significa apenas ser ele, com sua individualidade numa sociedade em que nada, nem ninguém, é homogêneo.

A resistência em aceitar o diferente não se limita apenas às famílias, mas principalmente, à sociedade que está pronta para evitar a diversidade, ao produzir ações que levam à homogeneização de todos dentro das instituições, não respeitando a heterogeneidade que é constitutiva dos sujeitos.

Lidar com uma criança autista no âmbito escolar após o laudo diagnóstico requer uma abordagem inclusiva, individualizada, colaborativa e informada, que vá além da simples aplicação de “receitas” e se baseie na compreensão das necessidades específicas da criança e no respeito à sua singularidade. Iniciar com o estudo do laudo para ver as particularidades da criança para compreender as áreas de maior dificuldade e suas potencialidades, facilita o acolhimento no ambiente escolar para que a criança e família se sintam inclusas. Em um segundo momento, deve haver a elaboração de um planejamento individualizado, com base no laudo, para definir objetivos específicos e mensuráveis de aprendizagem considerando sempre as potencialidades da criança e não a denominação “autista”.

Além de estabelecer estratégias educacionais claras, o ambiente escolar deve ser local para promover a interação social, gerenciar os comportamentos desafiadores e fomentar a autonomia. Para isso, são necessárias adaptações no ambiente e investimentos em tecnologias assistivas para uma completa comunicação, aprendizagem e participação da criança.

Ter cuidado para que o diagnóstico não se torne a única lente através da qual a criança é vista é de suma importância para desmobilizar pré-construídos, focando na criança e em suas potencialidades. Todo este processo requer sensibilidade, conhecimento, colaboração e, acima de tudo, compromisso em criar um espaço educacional verdadeiramente inclusivo.

As formas de individu(aliz)ação do sujeito pelo Estado, estabelecida pelas instituições e discursividades, resultam, assim, em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres e direito de ir e vir. Acreditamos que, a partir da tomada de consciência desse processo, é possível contribuir com as práticas de convivência, o acesso a políticas públicas e o desenvolvimento de ações pedagógicas, então tornar-se sujeito autista é importante para que haja as mudanças necessárias e tenha seu espaço na sociedade.

REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

MORAES, Boninne Monalliza Brun. **Fronteira discursiva**: o discurso escolar e familiar frente à materialidade do laudo de Transtorno do Espectro Autista. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rDfyuQo4w3c858WfKWllhQXL4sxJtRD5/view>. Acesso em: 12 maio de 2024.

ORLANDI, Eni. Recortar ou segmentar? **Linguística**: questões e controvérsias. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos).

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORRÚ, Silva Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: Editora Unicamp, 2014.

REZENDE, Joffre. Laudar, Laudado. **Revista de Patologia Tropical**. v. 39, n. 2, p. 228-230. jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/iptsp/article/view/12213/8104>. Acesso em: 12 maio 2024.

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE EXTENSÃO PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.4

Paloma Aparecida Wammes

Carina Fior Postingher Balzan

INTRODUÇÃO

O Brasil se destaca no quesito migrações transnacionais no século XXI (Baeninger; Peres, 2017), sendo um dos países aos quais mais se direcionam imigrantes e refugiados em condição de vulnerabilidade ou crise humanitária (Camargo, 2019). Um dos motivos pelos quais o país se destaca é a disposição de duas importantes leis para a legislação migratória e que facilitam a inserção do imigrante em território brasileiro. A Lei de Migração (n. 13.445/2017) e a Lei do Refúgio

(n. 9.474/1997) são consideradas bastante avançadas em âmbito internacional (Claro, 2020).

De acordo com o Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), baseado nos registros de solicitação de residência e de reconhecimento da condição de refugiado, entre 2011 e 2020, estima-se que estavam residindo no Brasil cerca de 1,3 milhão de imigrantes, em sua maioria venezuelanos e haitianos (SISMIGRA, 2020). Esse quantitativo de pessoas implica não somente uma reorganização social para atender às suas demandas, mas também a necessidade de se pensar uma educação voltada a esse público, principalmente no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa.

Apesar da existência de leis que assegurem o refúgio e, supostamente, o “acolhimento” para os imigrantes e refugiados que para aqui se direcionam, ainda há grandes vácuos a serem preenchidos em relação às ações governamentais. O que se pode verificar no cotidiano da maioria dos municípios é que a acolhida e a socialização dos imigrantes têm ocorrido por meio de entidades sociais. Grande parte das ações é realizada por organizações não governamentais (ONGs), grupos religiosos e pela sociedade em geral (Bizon; Camargo, 2018). Essas instituições auxiliam os recém-chegados, orientando-os para conseguirem uma moradia inicial, alimentação, vestuário, assistência médica e inserção no mercado de trabalho (Amado, 2014).

A grande maioria dos imigrantes que busca refúgio e acolhimento no Brasil o faz em condições de vulnerabilidade e/ou crise humanitária (Camargo, 2019), sendo comum que o processo de migração ocorra sem planejamento prévio e sem nenhum contato anterior com a Língua Portuguesa. Dessa forma, essas pessoas chegam ao país desconhecendo a língua, a cultura e os costumes, em total situação de desamparo.

Em razão da necessidade do ensino de língua direcionado a esse público, tem se firmado, em universidades públicas e em outras instituições de ensino superior, a modalidade de ensino denominada Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Pedrassani *et al.*, 2021). O PLAc tem por público-alvo imigrantes e refugiados provenientes de outros territórios, em geral em situação de instabilidade e precariedade econômica, política ou social. É uma população para a qual as condições de sobrevivência no país de origem são pessimistas e a possibilidade de uma vida segura e estável é praticamente nula (Amado, 2014).

Pensar no processo de ensino para imigrantes e refugiados implica, assim, atentar a esse novo contexto e buscar conhecer aspectos sociais e linguísticos de diferentes culturas. Também é relevante considerar o percurso de vida de cada sujeito, realizado antes e no decorrer do processo migratório. Além disso, o ensino de PLAc necessita de profissionais que se interroguem constantemente a respeito das práticas identitárias dos sujeitos imigrantes, das línguas que falam e das relações estabelecidas por eles nos diferentes

territórios, a fim de conceber a metodologia de ensino mais adequada (Lopez; Diniz, 2018).

A relação entre duas ou mais culturas pode ser definida como interculturalidade, de acordo com o Dicionário Aulete Digital (2023). Canclini (2004) aprofunda a relação desse conceito com dois outros termos de igual importância: confrontação e entrelaçamentos. A ideia do confronto está implícita no contato inicial entre duas culturas, contato em que costumam também haver conflitos. O entrelaçamento ocorre com o estabelecimento de uma relação e do intercâmbio, a partir dos quais decorrem as negociações e os empréstimos culturais. Nesse sentido, Canclini (2004) enfatiza a necessidade da interculturalidade nas práticas docentes para que se mantenham os valores referentes aos pertencimentos étnicos, grupais e nacionais. A manutenção desses valores somados ao conhecimento e à aprendizagem das diferenças possibilita a aplicação prática dos direitos humanos.

Diante do exposto, emerge o seguinte problema de pesquisa: “A interculturalidade se manifesta no processo de ensino e aprendizagem de PLAc?”. Para responder a tal questão, a pesquisa, de caráter qualitativo e de cunho etnográfico, realizou-se a partir de um estudo de caso em que foram observadas trinta (30) aulas em um contexto de ensino e aprendizagem de PLAc. As observações foram realizadas ao longo do ano de 2023 em duas turmas do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Bento Gonçalves*.

As pesquisas relacionadas às migrações forçadas no Brasil ainda estão em fase inicial, o que demanda um aprofundamento teórico e investigativo sobre as práticas sociais desses sujeitos no país de acolhimento. É sabido que as condições de vida de imigrantes e refugiados no Brasil, de forma geral, é precária, e, em decorrência disso, sua cultura e sua trajetória de vida acabam sendo desvalorizadas em virtude de preconceitos étnicos e raciais. Pesquisar como se manifesta a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de PLAc significa valorizar as raízes culturais desses povos, seus conhecimentos prévios, suas línguas, e, mais que isso, dar visibilidade às suas vozes e oportunidade para que exerçam sua cidadania no novo território.

Apresenta-se, na sequência, uma discussão sobre as leis de migração e refúgio no Brasil, a conceituação de PLAc e interculturalidade, o percurso metodológico da pesquisa e a análise de dados, além das considerações finais.

4.1 A IMIGRAÇÃO NO BRASIL E AS LEIS DE IMIGRAÇÃO E REFÚGIO

O Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA, 2021) contabilizou, entre os anos de 2011 a 2020, a quantia

de 172.306 venezuelanos e de 149.085 haitianos dentre os solicitantes de residência temporária e permanente. Apenas no ano de 2021, a quantidade de imigrantes em território brasileiro chegou a 151.155 pessoas.

O Haiti, país mais pobre da América, possui um passado marcado pela violência, pela desigualdade social e pela instabilidade política desde o início de sua formação. O país, cuja independência ocorreu em 1804, tornando-se a primeira república negra do mundo, enfrentou ditaduras, golpes de estado, violência e boicote (Moraes; Andrade; Mattos, 2013). Além de toda a instabilidade sociopolítica, o Haiti é alvo de constantes catástrofes naturais. Em 2010, enquanto ainda se recuperava dos três furacões que o haviam atingido no ano anterior, um terremoto de grande magnitude devastou o país (Giraldi, 2011). A desesperança que assola o Haiti desde então faz com que milhares de pessoas optem pela emigração, direcionando-se a países como o Brasil (Moraes; Andrade; Mattos, 2013).

A Venezuela também vivencia um cenário político de extrema instabilidade. O país, que possui como presidente Nicolás Maduro, teve, no passado, eleições democráticas. Entretanto, o que anteriormente ocorreu como democracia transformou-se em um regime político avaliado por muitos como autoritário, caracterizado por crescentes tensionamentos econômicos, políticos e sociais (López Maya, 2016). Motivados por questões econômicas e pelo atual cenário de instabilidade política e social, uma parcela significativa de venezuelanos

optou por emigrar para outros países. A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2023) estima que haja mais de 5,4 milhões de refugiados e imigrantes da Venezuela ao redor do mundo.

Diante desse cenário, o Estado brasileiro atua em prol da população imigrante e refugiada com uma regulamentação considerada uma das mais avançadas em âmbito internacional (Claro, 2020). As leis que mais se destacam são a Lei da Migração (13.445/2017) e a Lei do Refúgio (9.474/1997).

A Lei da Migração é regida por amplos princípios, dentre os quais cabe ressaltar os incisos VI, X e XIII do Art. 3º. O artigo em discussão prevê questões essenciais para o imigrante que adentra o território brasileiro, tais como a acolhida humanitária, sua inclusão social, laboral e produtiva por meio de políticas públicas e o diálogo social que promova a participação cidadã do imigrante (Brasil, 2017).

Vislumbra-se, nesses três incisos, uma boa sustentação para o acolhimento imigrante. Entretanto, apesar dos avanços governamentais em relação à legislação, verifica-se que ainda há lacunas relacionadas às ações, uma vez que a acolhida e a socialização têm sido realizadas por organizações não governamentais (ONGs), por grupos religiosos e pela sociedade em geral. A acolhida humanitária, assim como a inclusão social, laboral e produtiva previstas em lei têm sido mérito, portanto, da sociedade civil (Bizon; Camargo, 2018).

O inciso XIII dessa mesma lei (Brasil, 2017) tem entre seus princípios a necessidade de um diálogo social que busque promover a participação cidadã do imigrante. Entende-se por participação cidadã o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, tais como participar da tomada de decisões democráticas, ter direito à educação, ao trabalho e à saúde, riquezas coletivas. Um dos obstáculos, entretanto, que impede ao imigrante o acesso a esses direitos é o domínio da Língua Portuguesa, visto que, como é comum nos deslocamentos forçados, esses sujeitos chegam ao país sem nenhum contato prévio ou conhecimento do Português.

A Lei do Refúgio (9.474/1997) determina os requisitos para o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. O refúgio é uma condição legal de proteção internacional, que é necessária em caso de risco para a vida ou para a integridade física do sujeito. O refugiado residente em Estado brasileiro, de acordo com o Art. 5º, gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil. Tais direitos e deveres constam na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967. Cabe ao refugiado acatar o regulamento, as leis e as providências tomadas em prol da manutenção da ordem pública.

Além das leis de Migração e do Refúgio, é importante citar a Portaria Interministerial n. 9, do Ministério da Justiça e Segurança Pública e do Ministério das Relações Exteriores, instaurada no Brasil no ano de 2022. A Portaria tem por objetivo complementar o que já prevê a Lei da Migração de

2017, resultando em uma maior abertura humanitária aos haitianos que vivenciam uma situação de precariedade no país de origem e buscam, em outros países, alcançar melhores condições de vida. Seus incisos “dispõe[m] sobre a concessão do visto temporário e a autorização de residência, para fins de acolhida humanitária, a nacionais haitianos e apátridas afetados por calamidade de grande proporção ou situação de desastre ambiental na República do Haiti” (Brasil, 2022).

4.2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A INTERCULTURALIDADE

O Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) é o ensino da Língua Portuguesa destinado a imigrantes e refugiados adultos que provêm de regiões em situação de vulnerabilidade política, econômica ou social. Para esses sujeitos, não há possibilidade de sobrevivência ou mesmo de uma vida segura no país de origem, o que resulta na necessidade da migração forçada (Amado, 2014).

Lopez e Diniz (2018)⁶, na mesma linha, conceituam o PLAc como uma ramificação da subárea de Português como

6 O termo PLAc originou-se, inicialmente, em Portugal como modo de representar as políticas de acolhimento dos fluxos migratórios para medidas de formação linguística. Compreendemos que muitos autores, no Brasil, já não se referem ao ensino de Língua Portuguesa destinado a imigrantes e refugiados como PLAc, devido, principalmente, à falta de acolhimento presente no contexto brasileiro de migração e refúgio. Entretanto, para a finalidade desta pesquisa, optamos por manter a nomenclatura.

Língua Adicional (PLA) que se dedica à pesquisa e ao ensino de Português para pessoas em situação de deslocamento forçado. Frente à falta de conhecimentos prévios dos imigrantes acerca do Português, o objetivo do PLAc é produzir e difundir a língua de forma a auxiliar na inserção desses sujeitos no país de acolhimento.

O PLAc, nessa perspectiva, não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem (Lopez; Diniz, 2018). Muito pelo contrário, o ensino de PLAc demanda dos professores e pesquisadores constantes questionamentos sobre quem são os sujeitos imigrantes que necessitam aprender a língua, que relações eles estabelecem “com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e como se pode dar o ensino de Português a esse público” (Lopez; Diniz, 2018, p. 4).

Diante disso, o ensino de PLAc engloba o aprendizado de aspectos culturais e de convenções sociais da comunidade em que o imigrante está inserido. Para o imigrante, esse aprendizado é fundamental para que se integre e reconstrua sua cidadania no novo país. “Desenvolver competência na língua, neste contexto, está relacionado muito mais a interações e inserções sociais, do que puramente saber utilizar corretamente o sistema linguístico” (Pedrassani *et al.*, 2021, p. 26).

Allegro (2013, p. 14) afirma que “o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira ou língua segunda está profundamente relacionado ao desenvolvimento da

competência intercultural, pela estreita relação que existe entre língua materna e identidade”. O PLAc, como aprendizagem de uma nova língua, se insere nesse conceito. A autora considera ainda que utilizar uma abordagem intercultural junto aos alunos significa apresentar a eles conteúdos que vão além de estudos gramaticais, funcionais ou culturais. A interculturalidade, mais do que apresentar tais conhecimentos e destrezas, “fomenta um conjunto de valores e atitudes destinados a formar falantes e intermediários culturais” (Allegro, 2013, p. 15).

Ainda sobre a interculturalidade, Canclini (2004) aponta estar diretamente associada às ideias de confrontação e entrelaçamentos. A essas ideias podemos atribuir o sentido do confronto/diálogo inicial entre duas culturas e, a partir disso, o vínculo criado entre elas. Atribuímos, ademais, ao entrelaçamento a ocorrência dos empréstimos culturais, cada vez mais frequentes devido à globalização.

Uma abordagem educacional intercultural emerge de uma pedagogia decolonial. Entendemos aqui, a proposta decolonial como uma visão pautada no pensamento crítico, originada a partir de sujeitos marginalizados pela modernidade. Trata-se, de modo simultâneo, de um empreendimento epistemológico e político que, ao ser adotado, pode auxiliar a mitigar desigualdades e desafiar a estrutura de poder colonial (Mignolo, 2017). Nessa perspectiva, a decolonialidade é entendida como uma busca por reconhecer tanto a nós mesmos quanto ao mundo, por meio das narrativas, experiências e maneiras de pensar, agir, sentir e existir que foram reprimidas

e desautorizadas pelo colonialismo. A pedagogia decolonial integrada ao ensino de PLAc não tem como objetivo fazer o aprendiz esquecer quem ele é e de onde vem, mas, sim, lembrar a sua trajetória, valorizar a sua cultura e, por meio do ensino de língua, desenvolver habilidades linguísticas para prevenir e/ou superar situações de vulnerabilidade (Reinoldes, Amado, 2021).

Um ensino que se diz intercultural, assim, tenciona contribuir para a superação do medo em relação ao diferente, cultivando a tolerância ante o “outro”. Tal ensino tem por objetivo construir nos sujeitos uma consciência positiva diante da pluralidade social e cultural que se vive atualmente. Trata-se, na realidade, de desenvolver uma perspectiva baseada no respeito às diferenças e no reconhecimento da equivalência de direitos (Fleuri, 2003).

Em uma perspectiva intercultural, objetiva-se conhecer o “outro” e as suas percepções acerca do mundo. Isso significa conhecer a sua história, as suas formas de expressão e a sua cultura, promovendo os sujeitos a atores do processo de aprendizagem de uma nova língua. Possibilitar a aprendizagem de uma nova língua significa ofertar acesso ao conhecimento de seus direitos, à participação política e ao exercício pleno da cidadania (Miranda; Fernandes, 2022).

Para efetivar a interculturalidade, no entanto, não é suficiente apenas a coexistência entre os membros da sociedade. A garantia dos direitos fundamentais de cada um

depende, mais do que a tolerância, do convívio em comunidade em igualdade de condições. Canclini (2004) argumenta que a aceitação da diversidade implica em articular a diferença com a conexão, de forma a abranger o conhecimento do “outro” no processo de ensino, aprendendo a lidar com as diferenças. Para isso, ressalta-se a necessidade das práticas interculturais em sala de aula que levem em consideração as identidades étnicas, grupais e nacionais na aprendizagem, pois isso possibilita, em última instância, a garantia dos direitos humanos.

4.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico configura-se como um estudo de caso. O procedimento metodológico consistiu inicialmente no aprofundamento teórico sobre os conceitos de PLAc e interculturalidade com base em estudiosos e pesquisadores do tema. Em seguida, a coleta de dados se deu por meio da observação de trinta aulas em um contexto de ensino e aprendizagem de PLAc e registro em diário de campo. As aulas foram observadas ao longo de todo o ano de 2023, em duas turmas do Curso de Extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, sendo uma turma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. No primeiro semestre, as aulas foram ministradas por estudantes-estagiários do Curso de Licenciatura em Letras, sob a supervisão dos professores do componente curricular Estágio Supervisionado - Projetos

de Extensão; no segundo semestre, quem ministrou as aulas foi uma docente efetiva da área de Letras da instituição. As turmas, com uma média de 35 alunos cada, eram compostas majoritariamente por estudantes haitianos e venezuelanos.

O IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, consciente das demandas da sociedade, oferece gratuitamente, desde o ano de 2013, cursos de extensão voltados a imigrantes e refugiados. Em 2018, a proposta do curso passou por uma “reformulação teórica e metodológica com base na perspectiva de língua de acolhimento” (Balzan; Kanitz, 2020, p. 277). O curso ocorre no período noturno e possui carga horária de 30 horas. Semanalmente, os alunos participam presencialmente, das 18h30min às 20h, de uma aula que tenciona desenvolver habilidades e competências linguísticas, sociais e culturais que os auxiliem no processo de integração à comunidade em que estão inseridos. As aulas utilizam como recurso didático apresentações de *power point* em que podem ser apresentadas imagens associadas ao vocabulário, a fim de facilitar a compreensão por parte dos alunos, além de materiais autênticos, como textos de diversos gêneros, e materiais didáticos elaborados pelos próprios professores.

O conteúdo programático do curso aborda uma ampla variedade de conteúdos de modo a privilegiar as necessidades comunicativas dos estudantes. Dentre os conteúdos ministrados citam-se: apresentação pessoal e saudações; localização no tempo e no espaço; constituição familiar; corpo humano e atendimento médico; números e horas; trabalho

e lazer; moradia e vestimentas; meios de transporte; moeda brasileira e uso do dinheiro. A cada aula são apresentados novos vocábulos e estruturas frasais referentes aos conteúdos abordados.

Durante o estudo de caso, buscou-se, conforme os objetivos da pesquisa: i. identificar as trocas culturais entre alunos e professores no contexto de ensino e aprendizagem do PLAc; ii. verificar se ocorrem associações entre o conteúdo ministrado e aspectos socioculturais e linguísticos do país de origem dos imigrantes; e iii. averiguar se a metodologia de ensino do professor favorece a interculturalidade em sala de aula. Dessa forma, o *corpus* da investigação foi construído por meio de um diário de campo, no qual foram realizadas notas para posterior análise e interpretação. Por fim, os dados foram examinados sob o viés da análise de conteúdo de Bardin (2016), organizados em três categorias: aspectos linguísticos; aspectos culturais; e aspectos históricos.

4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.4.1 Como a interculturalidade se manifesta nas aulas

O processo de ensino e aprendizagem de PLAc pressupõe a abordagem de conteúdos que vão além do ensino da Língua Portuguesa. Assim, o conteúdo ministrado aborda

não somente aspectos linguísticos, mas leva em consideração as necessidades comunicativas dos alunos e, para além disso, “fomenta um conjunto de valores e atitudes destinados a formar falantes e intermediários culturais” (Allegro, 2013, p. 15).

Diante dessa perspectiva e a fim de discutir a questão da interculturalidade no ensino de PLAc, salienta-se a necessidade de compreender o conceito de cultura. Maher (2007, p. 261) define que “a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam: e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”. Dessa forma, quando duas ou mais culturas entram em contato, o que é comum ocorrer no contexto de ensino de PLAc, é necessário um olhar intercultural, tendo em vista o objetivo de conhecer o “outro” e as suas percepções acerca do mundo e sobre o que o constitui (Miranda; Fernandes, 2022).

Visando fomentar um contexto de ensino e aprendizagem intercultural, a metodologia desenvolvida nas aulas de PLAc deve potencializar o diálogo em sala de aula. Nesse sentido, averiguamos que os professores que ministraram aulas nas turmas do Curso de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no IFRS *Campus* Bento Gonçalves, além de desenvolverem os conteúdos previstos, abordando aspectos essenciais à inserção do imigrante na comunidade, favoreceram também a prática intercultural. A efetivação da interculturalidade realizou-se a partir das interações

entre alunos e professor e entre os próprios alunos, por meio de diálogos e proposição de temáticas que geraram questionamentos e reflexões a respeito do Brasil e do país de origem dos estudantes. Ao longo das aulas, destacaram-se as interações que permitiram visualizar a interculturalidade relacionada a aspectos linguísticos, aspectos culturais e aspectos históricos, sobre os quais trataremos a seguir.

4.4.2 Aspectos linguísticos

Incorporar as línguas dos imigrantes ao contexto de ensino e aprendizagem de PLAc é uma forma de viabilizar o acolhimento e promover um ensino que valoriza a diversidade linguística dos estudantes. Para que isso aconteça, desenvolvem-se situações de associação de sentidos a partir da apresentação de um repertório linguístico multissemiótico, o que pressupõe a presença de linguagem verbal e não verbal (Anúnciação; Camargo; Lopez, 2021).

No contexto de ensino observado, a abordagem dos conteúdos pautou-se pela apresentação do vocabulário associado a imagens, geralmente com uso de apresentações de *power point*. A cada conteúdo abordado, os estudantes eram incentivados a falarem sobre aspectos relacionados ao seu país de origem. O incentivo ocorria por meio de perguntas e questionamentos direcionados aos alunos. Essa metodologia desencadeou momentos significativos de interação entre

professor e estudantes, propiciando trocas linguísticas e culturais entre os participantes.

Foi possível perceber, nessas ocorrências, uma associação entre as línguas, tanto pela similaridade quanto pela diferença, ou seja, uma das estratégias que os estudantes utilizaram para assimilar a Língua Portuguesa foi associar a palavra em português com a correspondente na sua língua materna.

No Quadro 1 podemos visualizar algumas palavras com proximidade fonética ou origem etimológica comum que foram mencionadas ao longo das aulas.

Quadro 1: Palavras com origem comum e proximidade fonética⁷

BRASIL	HAITI	VENEZUELA
Fígado	foie	hígado
Peixe	pwason	pescado
restaurante	restaurant	restaurante
Hospital	lopital ou hôpital	hospital

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A palavra “fígado” deriva do latim tardio *ficatum*, propriamente recheado de figo, decalque do grego *sykoton*, termo culinário. Ambos os termos suplantaram os clássicos *jecur* em latim e *hepar* em grego, passando “ficatum” às línguas românicas. Por deriva linguística, em espanhol, a forma

7 O Quadro foi organizado a partir das palavras faladas nos três países: Brasil, Haiti e Venezuela, sendo que no Haiti temos a presença de vocábulos em crioulo haitiano e em francês.

tornou-se *hígado*, e em francês *foie* (Bueno, 1968), de forma que temos pela transcrição fonética, [ˈfigadu], [ˈiʝaðo] e [ˈfwa].

A palavra “peixe” provém do latim *pisces* (Bueno, 1968), termo do qual decorrem as palavras em português “pisciano” e “piscina”. Ao analisarmos as palavras “pwason” em crioulo haitiano, e “pescado” em espanhol, temos a seguinte transcrição fonética [ˈpexe], [pesˈkaðo] e [pwaˈsõ]. Um ponto a ser ressaltado é que a proximidade fonética das palavras deriva ou é causada pela sua origem etimológica.

“Restaurante” deriva do francês *restaurant*. A origem vem da forma latina *restaurantem*, que se origina do verbo *restaurare* (Bueno, 1968). Diz-se de tudo o que pode servir de fortificante, especialmente dos alimentos. A palavra, cuja pronúncia em português é [hestawˈrãtʃi] “restauranti”, é pronunciada em espanhol sem a palatalização da sílaba final e com a utilização do “r” mais forte, também denominado vibrante múltipla, de forma que possuímos [restawˈrante]. Ressalta-se, ademais, a palavra em francês, cuja escrita é bastante similar a do Português: “restaurant”. Algo a se notar, entretanto, é que apesar da escrita ser próxima a do Português, a pronúncia é bastante distinta, sendo, aproximadamente, [xestoˈxã] “restoran”.

Da mesma forma percebemos a palavra “hospital”, em que notamos pouca diferença na escrita de ambas as línguas. Hospital, do latim *hospitalis*, é um mero adjetivo que foi substantivado (Bueno, 1968). A escrita da palavra “hospital” em português, espanhol e francês é similar, porém a pronúncia

difere em cada uma das línguas. Enquanto na Língua Portuguesa temos [ospi'taw], em espanhol temos [ospi'taʎ], e em francês [upi'taʎ]. É possível notar na palavra “hospital” em espanhol e em francês a ocorrência do fenômeno de velarização em que, ao invés de pronunciarmos o “l” ao fim de sílaba como “u” - como ocorre na maioria dos dialetos do Português - o pronunciamos levantando a parte posterior da língua em direção ao véu do palato, enfatizando o “l”.

Notou-se, nas aulas observadas, que a proximidade dos sons ou da escrita de palavras da Língua Portuguesa com a língua materna dos estudantes facilitava a aprendizagem. Quanto maior a proximidade, mais facilmente os vocábulos eram associados. Afirmção que é sustentada pelo fato de os próprios estudantes ressaltarem a semelhança entre as palavras, mencionando as palavras da sua língua materna para compará-las com o Português.

Além das associações lexicais entre a Língua Portuguesa e a língua materna dos estudantes, houve também reflexões a respeito dos fonemas de algumas palavras. Um casal de alunos venezuelanos, durante uma aula, realizou questionamentos bastante relevantes a respeito da palavra “chá”. A palavra “chá” foi associada por eles à palavra “chimarrão”, ocorrência que se desenrolou pela semelhança entre os fonemas iniciais das palavras. A equivalência sonora torna-se bastante visível através da transcrição fonética, em que temos [ˈʃa] e [ʃima'rãw]. Ao longo da aula, os alunos ainda refletiram a respeito das diferentes formas de se pronunciar a palavra “vinte”, observando

que algumas pessoas a pronunciam palatalizando o final da palavra, enquanto outras não, de forma que temos [‘vítʃi], associado por eles à expressão gaúcha [‘tʃe] (tchê), e [‘vite]. Essas associações linguísticas possibilitaram aos imigrantes o aprendizado da Língua Portuguesa destituída da crença de unicidade linguística, compreendendo a sua variação, como no exemplo, a variação regional.

Quadro 2: Palavras com pouca ou sem proximidade fonética⁸

BRASIL	HAITI	VENEZUELA
cabelereiro	coiffeur	Peluquero
ciúmes	jalousie	Celos
endereço	adress	Dirección
entediado	ennuyé	Aburrido

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

No Quadro 2 visualizamos algumas palavras que se destacaram pela diferença entre as línguas. Durante as aulas destinadas ao ensino de profissões, emoções e localização no espaço e no tempo, destacaram-se os vocábulos “cabeleireiro”, “ciúmes”, “endereço” e “entediado”. Nota-se que dentre as palavras destacadas estão duas essenciais às práticas sociais cotidianas: cabeleireiro e endereço. É possível perceber que tais palavras chamaram a atenção dos alunos por apresentarem pouca ou nenhuma proximidade fonética entre as línguas, além da escrita também ser bastante distinta.

8 O Quadro foi organizado a partir das palavras faladas nos três países: Brasil, Haiti e Venezuela, sendo que no Haiti, temos a presença de vocábulos em crioulo haitiano e em francês.

Conclui-se que a associação dos vocábulos em português, ao serem comparados com a língua materna dos estudantes, ocorreu pelas diferenças sonoras e/ou escritas.

Ao serem questionados pelos professores sobre como se pronunciava determinada palavra em sua língua, era visível a empolgação da turma em responder, pronunciando a palavra de forma lenta e articulada para que os colegas de outras nacionalidades ou os professores brasileiros pudessem repeti-la. Em determinados momentos, os estudantes eram convidados a escreverem no quadro branco as palavras nas suas línguas para facilitar a pronúncia por parte dos colegas. Esses momentos constituíram verdadeiras trocas linguísticas, nas quais estudantes e professores aprenderam colaborativamente as diferentes línguas presentes na sala de aula.

É imprescindível refletirmos, ainda, sobre a palavra saudade. Durante uma aula, a palavra saudade foi utilizada para introduzir o conteúdo sobre a família e os seus integrantes, o que resultou na reflexão dos estudantes sobre os seus sentimentos. Definimos aqui como saudade o sentimento causado pela distância ou ausência de algo ou alguém, o sentir falta. A palavra saudade não tem tradução literal em nenhuma língua, de forma que para expressar esse sentimento é preciso utilizar mais de um vocábulo. Apesar de os imigrantes não terem uma palavra em sua língua para representar esse sentimento, eles o sentem, e com grande intensidade. Ao longo da aula, eles associaram o sentimento à forma linguística presente em suas línguas maternas, em que temos no Haiti “mwèn manque”,

cujo significado é “eu sinto falta de”, e na Venezuela “te extraño” ou “me haces falta” que podemos traduzir por “saudade de você” e “me faz falta”. É importante para os estudantes de PLAc manifestarem as perdas que sofreram ao deixarem seu país. Muitos, em busca de uma nova vida, deixam para trás a família, os amigos, a língua e tudo aquilo que fazia parte de seu mundo conhecido. Ao chegarem ao país de acolhimento, precisam adaptar-se ao clima, à culinária e às novas práticas socioculturais das quais farão parte.

Salienta-se, portanto, a necessidade de conhecer a trajetória de vida dos estudantes, suas dificuldades e conquistas, seus medos e seus sonhos no novo país. Permitir-lhes um espaço confortável e seguro para que possam manifestar os seus sentimentos, falar de sua cultura, de suas crenças, é dar-lhes voz e a oportunidade de serem ouvidos. Proporcionar a esses sujeitos um ambiente em que se sintam respeitados e valorizados em sua língua é essencial para a manifestação da interculturalidade, sendo também um dos pilares para a construção da cidadania.

4.4.3 Aspectos culturais

A interculturalidade pressupõe a relação entre duas ou mais culturas, ou seja, privilegia as trocas linguísticas e culturais entre os sujeitos (Canclini, 2004). Cabe ressaltar que as trocas, no ambiente de ensino e aprendizagem do PLAc, ocorrem por meio de aberturas temáticas, questionamentos,

reflexões e conversas. Os alunos são instigados a falar sobre a sua cultura, a sua língua e o seu país de origem. No decorrer das aulas observadas, os alunos compartilharam aspectos relacionados a sua cultura, da mesma forma que refletiram sobre os costumes do povo brasileiro, comparando-os aos de seu país de origem. Durante as conversas, motivados por perguntas dos professores, eles compartilharam preferências musicais, crenças populares, preferências culinárias, comemorações, datas festivas, entre outros assuntos que surgiram nas interações entre professor e alunos e entre os próprios estudantes.

Durante uma aula direcionada a tempo livre e atividades de lazer, muitos alunos, instigados pelos professores a falar sobre suas preferências musicais, se manifestaram. Enquanto se abordavam ritmos brasileiros como samba, pagode, sertanejo e funk, alguns alunos haitianos destacaram o seu gosto por *kompa*, cujo estilo musical é conhecido por ser semelhante ao merengue. Alguns alunos venezuelanos destacaram o seu gosto por salsa e merengue, além de manifestar o gosto pela música “*El Parrandón*”. Quando questionados se continuavam ouvindo os ritmos e as músicas do seu país de origem, a maioria dos alunos posicionou-se afirmativamente. Pode-se inferir que o fato de eles continuarem apreciando as músicas do país de origem é um fator de manutenção da própria identidade cultural. Uma breve pesquisa sobre os ritmos e a música mencionada torna possível conhecer um pequeno

fragmento da cultura desses países, que constitui uma parte importante na vida desses alunos.

Em relação à culinária, uma aluna venezuelana destacou três pratos típicos do país, denominados *pabellón criollo*⁹, *arepas venezuelanas*¹⁰ e *hallaca*¹¹. Já os alunos haitianos destacaram o costume de consumir peixes, feijão, inhame e comidas apimentadas. Ao falar sobre o Rio Grande do Sul, a grande maioria dos alunos afirmou gostar muito de churrasco, mas não tomar chimarrão ou café, preferindo consumir chá ou chocolate quente no lugar.

Em outra aula destinada à alimentação, um aluno haitiano explicou uma curiosidade acerca da salsinha. Enquanto no Brasil a salsinha é consumida majoritariamente como tempero culinário, ele afirmou que no Haiti se acredita que beber chá de salsa após o sexo evita a gravidez. A afirmação causou estranhamento por parte dos alunos de outras nacionalidades, que não possuem essa crença em seu país.

Durante as aulas, também se perceberam diferenças na comemoração de algumas datas. Um exemplo referente a isso é o Dia dos Pais, comemorado no Haiti e na Venezuela no mês de

9 Pabellón criollo: prato tradicional de arroz, carne desfiada em caldeirada e feijão preto estufado popular na Venezuela.

10 Arepas venezuelanas: pãozinho feito de farinha de milho branco, bastante popular na Venezuela.

11 Hallaca: prato venezuelano feito de massa de fubá ou milho, com uma mistura de diferentes tipos de carne como recheio. É embrulhado em folhas de banana e assado.

junho, enquanto que no Brasil ele ocorre em agosto. Outro ponto a enfatizar, relacionado a datas comemorativas, é a Páscoa. A maioria dos brasileiros comemora a Páscoa, uma festividade religiosa que representa a ressurreição de Cristo, enfatizando seu caráter comercial, com ovos de Páscoa, chocolate e o famoso “coelhinho da Páscoa”. O que se percebeu por meio do relato dos alunos é que no Haiti e na Venezuela a data é comemorada apenas em seu viés religioso, não existindo a comercialização de chocolates e ovos de Páscoa.

Esses aspectos culturais manifestados pelos estudantes constituem momentos muito oportunos para o encontro com o “outro” e a valorização do diferente. Elementos como música, culinária, festividades podem ser abordados pelo professor na organização de uma Mostra Cultural, por exemplo, em que os estudantes poderiam apresentar não apenas para a turma, mas para toda a comunidade escolar, as peculiaridades de seu país.

4.4.4 Aspectos históricos

Em evento promovido pelo projeto “Niepech – Humanidades em debate”, houve uma conversa sobre a independência do Haiti. A data da realização do debate coincidiu com o início da revolução haitiana, ocorrida em 22 de agosto de 1791, que resultou na Independência do Haiti e na libertação dos escravizados. A data significou um marco histórico, incentivando novas revoluções pela independência em diversos países no continente americano, como explicado

pelos bolsistas do projeto, dois estudantes do Ensino Médio da instituição, sendo uma aluna haitiana.

O debate inicialmente contou com uma abordagem sobre a história do Haiti, sobre as lutas e revoluções que resultaram na libertação do seu povo. Após, foram apresentados dois poemas, lidos em português e em crioulo haitiano de forma a valorizar a língua do país. Com a abertura para o debate, foi perceptível o orgulho demonstrado pelos alunos, os quais manifestaram-se veementemente sobre as saudades da terra natal e demonstraram orgulho das suas raízes. Durante o evento, os palestrantes instigaram os alunos a falar sobre o Haiti, e um deles proferiu as seguintes palavras:

A história do nosso país é a história revolucionária mais bonita do mundo. [...] Algumas pessoas entendem que o Haiti é o país mais pobre do mundo. Não é. Digo que não é. O Haiti é um país muito bonito, muito rico mesmo. Tudo o que a gente precisa a gente tem lá. Infelizmente, por causa dos maus poderes do mundo, o Haiti tá naquela situação que tá hoje, infelizmente. O Haiti é um país que dá o exemplo da liberdade. Do que é a verdadeira liberdade. **Então, pra** nós eu posso dizer que é um orgulho, é um orgulho **pra** nós ser haitiano, **por que cada haitiano é um guerreiro, cada haitiano é um guerreiro. Na parte mental, na parte física e também na parte espiritual** (Joanel¹², 41 anos, grifo nosso).

O relato de Joanel nos leva a refletir sobre o quanto desconhecemos aspectos históricos e culturais de países como o Haiti. As poucas informações a que temos acesso provêm

12 Nome fictício para a proteção dos dados do aluno.

de livros didáticos ou de notícias veiculadas na mídia que, na maioria das vezes e de forma equivocada, caracterizam o país de forma negativa, estigmatizado pela instabilidade política e violência. Esse ponto de vista de fora silencia as vozes daqueles que realmente conhecem o país e podem nos apresentar uma visão mais fidedigna, ou seja, os próprios haitianos. Evidencia-se, a partir dessa experiência, a necessidade de oportunizar aos imigrantes que apresentem, eles próprios, a história sobre o seu país, valorizando seus conhecimentos, formação acadêmica e trajetória de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise apresentada, conclui-se que os objetivos definidos para a pesquisa foram atingidos, pois, ao longo do estudo de caso, foi possível identificar as trocas interculturais realizadas entre alunos e professores no contexto de ensino do PLAc. A partir das observações também foi possível verificar a ocorrência de associações entre os conteúdos ministrados e os aspectos socioculturais e linguísticos do país de origem dos imigrantes, o que evidencia a interculturalidade. Destarte, averiguamos que a metodologia de ensino dos professores favoreceu essas trocas ao promover o diálogo e a interação entre os participantes.

A perspectiva de ensino de PLAc considera, para além do ensino da língua, aspectos subjetivos dos imigrantes e

refugiados, contribuindo para sua inserção na sociedade (Pedrassani *et al.*, 2021). Propiciar aos estudantes trocas interculturais, além de facilitar a compreensão e o aprendizado dos conteúdos, é uma forma de valorizar a sua trajetória de vida e os seus conhecimentos de mundo (Canclini, 2004). Desenvolver o ensino de PLAc apoiado na interculturalidade promove, assim, a constituição dos estudantes enquanto cidadãos, ampliando as habilidades comunicativas em Língua Portuguesa para que possam assegurar os seus direitos perante a lei e receber um tratamento mais igualitário em território brasileiro (Miranda; Fernandes, 2022).

A interculturalidade depende de espaço para o diálogo, para as interações entre alunos e professor, e de aberturas temáticas com interesse genuíno em conhecer o “outro”, sua cultura, sua língua, sua história. Diante disso, destaca-se o papel do professor como mediador do ensino, sendo ele o responsável por promover um ambiente em que os estudantes se sintam seguros e confortáveis em realizar essas trocas. O professor, nesse contexto, além de se preocupar com os conteúdos a serem trabalhados, deve pensar em práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos se expressarem e refletirem sobre os seus conhecimentos e vivências de mundo, resultando, assim, em trocas interculturais. Pode-se dizer, portanto, que sem a interculturalidade o ensino de PLAc não cumpre a sua finalidade.

REFERÊNCIAS

ACNUR, **Agência da ONU para refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 26 maio 2023.

ALLEGRO, M. R. C. S. **O ensino da língua e da cultura: que materiais utilizar no nível A1?**. 2013. Dissertação (Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/302950262>. Acesso em: 27 mai.2023.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLÉ**, Natal, v. 4, n. 2, p. 1-9, 2014. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 20 mai. 2023.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M de; CAMARGO, H. R. E. de; LOPEZ, A. P. A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de português como língua de acolhimento no Brasil. *In*: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (org.). **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes**. Campinas: Pontes, 2021. p. 211-229.

AULETE, C. **Dicionário Aulete da língua portuguesa** [digital]. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/consulta>. Acesso em: 23 maio 2023.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./

abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BALZAN, C. F. P.; KANITZ, A. Língua portuguesa para imigrantes e refugiados: relato de uma experiência no IFRS-Campus Bento Gonçalves. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 5, n. 1, p. 273-284, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4012>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino de língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política de atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”; Unicamp, 2018. Disponível em: <https://ury1.com/ba3hq>. Acesso em: 06 jun. 2023

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Institui a Lei do Refúgio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 29, de 25 de abril de 2022**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP_MRE_N%C2%BA_29_DE_25_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 02 jun.2023.

BUENO, F.S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguales y desconectados. **Mapas de la Interculturalidad**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.
Disponível em: <https://encurtador.com.br/fouG6>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://ury1.com/IPiWt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CLARO, C. A. B. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: avanços e expectativas. **Boletim de Economia e Política Internacional**, Brasília, n. 26, p. 41-53, set. 2019/abr. 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf Acesso em: 06 jun. 2023.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16 - 35, maio/ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&for>. Acesso em: 06 jun. 2023.

GIRALDI, R. **Saldo do terremoto no Haiti é de 220 mil mortos e 1,5 milhão de desabrigados**. Brasília: Agência Brasil, 2011.
Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-01-12/saldo-do-terremoto-no-haiti-e-de-220-mil-mortos-e-15-milhao-de-desabrigados>. Acesso em: 06 jun. 2023.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. A. Aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 06 jun. 2023

LÓPEZ MAYA, M. La crisis del chavismo en la Venezuela actual. **Estudios Latinoamericanos**, México, n. 38, p. 159- 185, 2016. Disponível em: <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/57462>. Acesso em: 06 jun. 2023

MAHER, T. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun./2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MIRANDA, H. P.; FERNANDES, S. R. S. Interculturalidade e PLAc: reflexões acerca de educação e cidadania de imigrantes e refugiados. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 230-242, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000200230&script=sci_arttext. Acesso em: 06 jun. 2023.

MORAES, I. A.; ANDRADE, C. A. A; MATTOS, B. R. B. A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios. **Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 95-114, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conjunturaaustral/article/view/35798>. Acesso em: 06 jun. 2023.

OBMIGRA, **Observatório das Migrações Internacionais**. Relatório anual 2021. 2011-2020: uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados>. Acesso em: 16 mai. 2023.

PEDRASSANI, J. S.; BALZAN, C. F. P.; VIEIRA, L. R.; SOUZA, M. D. Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento. **Linguasagem**, São Carlos, v. 39, p. 17-44, 2021. Número temático PLE. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/download/1351/829> Acesso em: 06 jun. 2023.

REINOLDES, M; AMADO, R. S. Por uma pedagogia decolonial e intercultural no ensino de português como língua de acolhimento: desafios e possibilidades. *In*: SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (org.). **Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas**. São Paulo: Pá de palavra, 2021. p. 26 – 37.

SISTEMA DE REGISTRO NACIONAL MIGRATÓRIO (SISMIGRA). Dados do ano de 2020. Polícia Federal. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>. Acesso em: 30 abr. 2023.

A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA EM MATO GROSSO NOS SÉCULOS XIX E XX

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.5

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

Thaís Maria Gazziero Tomazi

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras sempre cumprem um papel relevante nas sociedades. Saber diferentes línguas foi e continua sendo imprescindível tanto para as políticas de internacionalização linguística quanto para a ampliação do repertório cultural dos falantes, bem como para a inserção desses no mercado de trabalho, impulsionado por um mundo cada vez mais globalizado e integrado.

De acordo com a Organização Internacional da Francofonia¹³, a língua francesa é falada por mais de 320 milhões de pessoas em todo o mundo, ficando em quinto lugar na posição mundial, com mais de 140 milhões de estudantes, sendo a segunda língua mais procurada após o inglês. É considerada a língua da diplomacia, pois está presente nos cinco continentes e em mais de 110 países e territórios, além de ser a língua oficial de diversas organizações internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), UE (União Europeia), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), FIFA (Federação Internacional do Futebol), COI (Comitê Olímpico Internacional) e da Cruz Vermelha.

O estudo sobre a inserção e circulação da língua francesa, com ênfase no estado de Mato Grosso nos séculos XIX e XX, nos permite compreender a sua trajetória, as transformações veiculadas por essa língua, as trocas culturais entre Brasil e França, bem como seu papel importante na formação da sociedade na época, uma vez que a cultura está intrinsecamente ligada ao contexto sócio-histórico de um povo.

O texto apresentado aqui aborda o que está sendo investigado na tese de doutorado da coautora deste capítulo sob orientação da autora, desse modo, abarca o que foi

13 Dados obtidos no site da Organização Internacional da Francofonia (OIF), disponíveis em: <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305>. Acesso em: 28 jul. 2024.

encontrado até o presente momento através das pesquisas realizadas nos acervos físicos e digitais dos arquivos públicos brasileiros, portugueses e franceses e nos mais diversos textos que versam sobre as políticas de institucionalização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Desta forma, neste texto visamos recuperar a memória histórica sobre o início do ensino da língua francesa em Mato Grosso e pretendemos buscar a gênese de como esse idioma foi institucionalizado no Estado. Contudo, salientamos que não pretendemos remontar aos primórdios da colonização brasileira, pois sabemos que no período colonial, a própria língua portuguesa era uma língua estrangeira ensinada pelos Jesuítas. Não pretendemos, ainda, mostrar como está a atual situação do ensino de língua francesa no século XXI. Logo, o objetivo principal deste texto é esclarecer como se deu a institucionalização da língua francesa na educação pública do estado de Mato Grosso nos séculos XIX e XX.

A propósito do período colonial, Marcílio (1963) menciona que os decretos pombalinos publicados, em 1759, visavam preencher possíveis lacunas deixadas pelos Jesuítas nas colônias ultramarinas, mas não obtiveram ressonância significativa em Mato Grosso. Além das reformas que foram constituídas posteriormente, em 1772, que determinavam que se criassem, em toda a terra de domínio lusitano, escolas e cursos, incluindo cursos de língua grega e latina, também não beneficiaram a capitania de Mato Grosso.

Por se tratar de fontes pretéritas, manuscritas e impressas, encontradas em arquivos públicos e particulares, como no caso dos arquivos pertencentes à igreja católica, faz-se necessário o emprego de diversas ciências, que, ao lado da Filologia, nos ajudam a explorar o texto de uma forma integral.

A Filologia é uma ciência que se ocupa, dentre outros, do estudo histórico e comparativo das línguas e é através da análise crítica de textos escritos que busca compreender a língua e a cultura de um povo ao longo do tempo. De acordo com Bassetto (2013, p. 29), o filólogo é aquele que “se ocupa sobretudo com o texto escrito, principalmente o antigo”. Por sua vez, Auerbach (1972, p. 11) define a Filologia como sendo o “conjunto de atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem”. Telles (2023, p. 22) corrobora com a definição de Auerbach afirmando que a Filologia se ocupa com a linguagem do homem, “com a sua forma de expressão corrente, viva e variável”. Conforme Cambraia (2005, p. 18), a Filologia é o “estudo global de um texto”, ou seja, consiste em explorar exaustiva e conjuntamente os aspectos mais variados de um texto, como o linguístico, o sócio-histórico, etc.

A respeito do labor filológico, Spina (1977) assevera, em resumo, que são três as funções da Filologia:

- 1.^a) Função substantiva, em que ela se concentra no texto para explicá-lo, restituí-lo à sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para publicação; 2.^a) Função adjetiva, em que ela deduz, do texto, aquilo que não está nele: a determinação

de autoria, a biografia do autor, a datação do texto, a sua posição na produção literária do autor e da época, bem como a sua avaliação estética (valorização); 3.^a) Função transcendente, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época (Spina, 1977, p. 77).

Para a execução deste trabalho usamos, portanto, a função transcendente da Filologia que nos permite ir além do texto e, como supracitado, permite a reconstituição da vida de um povo ou de uma comunidade em determinada época.

Dentre as disciplinas que são afins à Filologia, podemos destacar a Antropologia, a História, a Sociologia, a Linguística, o Direito, além da Geografia e Paleografia que também têm o texto escrito como fonte do conhecimento. Por sua vez, Spina (1977) afirma que é a História a ciência que mais tem pontos de contato com a Filologia, pois em ambas o objeto é o mesmo: o texto. Já Basseto (2013, p. 53) afirma que ao situar um documento em seu contexto histórico, cultural, social e político, pode contribuir para a compreensão de sua mensagem, esclarecer tópicos e alusões.

É dessa forma que utilizamos a fonte textual para recuperar a memória histórica de como se deram as políticas de institucionalização da língua francesa primeiramente no Brasil, passando então para o Estado de Mato Grosso nos séculos XIX e XX.

5.1 AS RAÍZES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA NO BRASIL

Sabemos que no período de colonização do Brasil, a língua portuguesa, juntamente com o latim, eram as línguas estrangeiras ensinadas para os povos indígenas que aqui habitavam, sendo que os pioneiros no ensino dessas línguas foram os Jesuítas que promoviam um ensino orientado por uma ideologia religiosa.

Em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal instituiu a Língua Portuguesa como a única permitida no Brasil, e as aulas régias eram ministradas por meio das línguas clássicas, como o latim. De acordo com Oliveira e Oliveira (2014), no período pombalino a língua francesa foi objeto de legislação, sendo seu ensino indicado e posteriormente exigido nas organizações destinadas ao serviço militar através de uma Ordem Régia em agosto de 1738.

De acordo com Leffa (1999), o ensino das línguas modernas começou bem lentamente, a princípio com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855.

A presença da Família Real Portuguesa no Rio de Janeiro contribuiu para que os primeiros movimentos da implantação de um sistema de ensino mais elaborado fossem empregados no país. Desta forma, o francês e o inglês foram incluídos no

currículo das escolas, onde até então havia apenas o ensino do latim, tornando-se uma via de acesso ao conhecimento científico da época. Mais precisamente em 22 de junho de 1809, as cadeiras de língua francesa e língua inglesa foram criadas oficialmente através do decreto número 29, localizado no livro 2 da *Collecção das Leis do Brazil* de 1809, na página 28, de acordo com o trecho a seguir:

N. 29. – BRAZIL. – Resolução de consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809 / Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de *Inglez* e uma de *Francez* (Brasil, 1809, p. 28, grifo nosso).

Nesse decreto há a menção de que essas línguas são necessárias e úteis ao Estado, influenciando no aumento e na prosperidade da instrução pública:

E sendo outrosim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das linguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de inglesa (Brasil, 1809, p. 30).

A partir desse decreto, essas línguas passaram da condição de recomendadas para regulamentadas no ensino Brasileiro: a língua inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, passaram a ser ensinadas de forma institucionalizada no país, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.

Nessa época, as línguas estrangeiras ocupavam um espaço de prestígio na educação brasileira, incluindo o francês que correspondia à língua das elites, embora não representasse a cultura de um país politicamente aliado ao Brasil, sendo assim, a manutenção do ensino de francês revelou-se como uma política pública.

O francês, apesar de representar a cultura do inimigo para a corte portuguesa transplantada, era também a língua da arte, do iluminismo e tradicionalmente estava ligada a Portugal. Embora o inglês fosse tido como a língua do comércio, da prática e do aliado político da época, não gozava esse idioma do mesmo prestígio da língua francesa.

De acordo com Rocha (2019), o Colégio Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro, foi o modelo de ensino para o colegial, com o currículo no qual dominavam as línguas clássicas e em segundo lugar apareciam o inglês e o francês. Não obstante, a língua alemã aparece como língua a ser ensinada como obrigatória somente em 1841.

Seguindo o ponto de vista dessas narrativas, podemos observar como o ensino de línguas, no período abarcado pela pesquisa aqui apresentada, sempre esteve ligado aos poderes políticos e também aos interesses religiosos.

5.2 A PRESENÇA DA LÍNGUA FRANCESA EM MATO GROSSO NO SÉCULO XIX

A institucionalização do ensino de língua francesa em Mato Grosso é um processo que envolve diversas etapas e autores, refletindo a dinâmica política, social e cultural do estado.

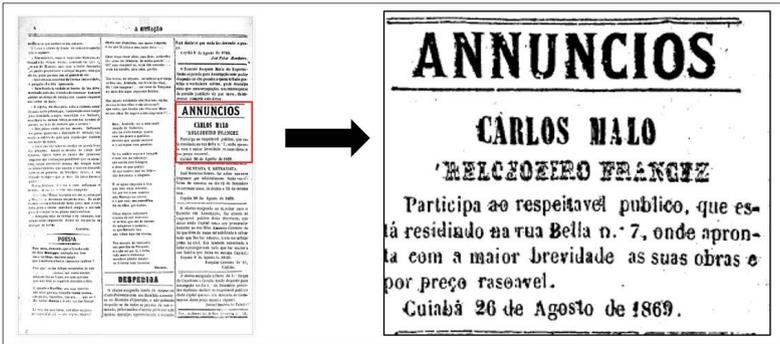
Ferreira (2014, p. 02) menciona que até os fins do século XIX ainda havia muitas coisas a serem feitas na província mato-grossense, incluindo em relação à instrução que dependia de poucos mestres e “era ministrada em quaisquer locais onde fosse possível”.

A língua francesa, apesar de ainda não ter seu ensino institucionalizado no estado, era uma língua presente na vida cotidiana da sociedade mato-grossense, seja através de pessoas francófonas que viviam e trabalhavam em solo mato-grossense ou de produtos que eram importados e comercializados em Mato Grosso.

Um dos jornais que circulava em meados do século XIX e que faz parte do *corpus* da pesquisa de doutoramento em andamento é o jornal *A Situação*, que foi um dos primeiros a serem impressos em Mato Grosso e circulou entre os anos de 1869 e 1887. Nas páginas daquele jornal podemos verificar inúmeras ocorrências da presença da língua francesa no estado.

Dentre essas ocorrências, destacamos alguns anúncios de prestadores de serviço franceses que usavam o jornal para publicizar seus trabalhos, como podemos verificar na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Anúncio publicado em 26 de agosto de 1869 no jornal A Situação, Ano II, nº 48, fólio 2 verso

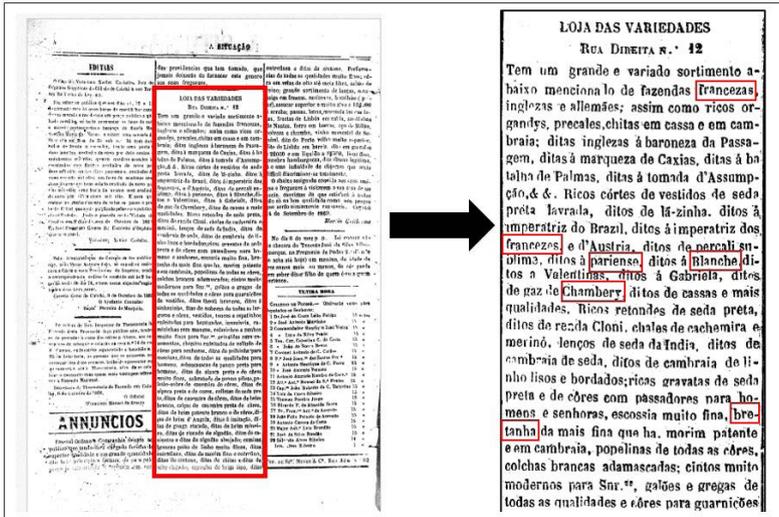


Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (2024).

Logo, podemos deduzir que havia franceses morando e fazendo comércio em solo mato-grossense, contribuindo, portanto, para a difusão de sua língua nativa.

Nessa época também podemos constatar através das pesquisas realizadas nesse mesmo jornal, a venda e circulação de produtos de origem francesa sendo divulgados nos anúncios e comercializados em pontos da cidade de Cuiabá no século XIX, como podemos ver na Figura 2 a seguir:

Figura 2: Publicidade publicada em 10 de outubro de 1869 no jornal A Situação, Ano II, n. 54, fólio 2 verso



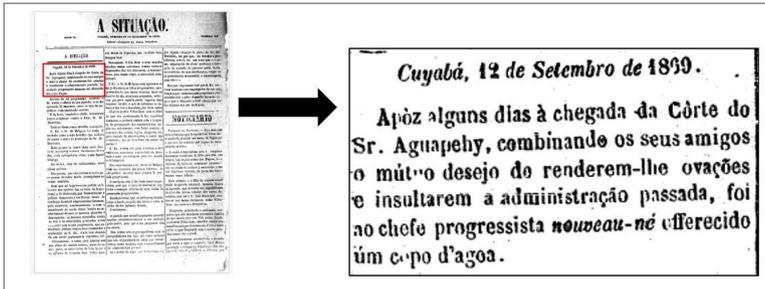
Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (2024).

Na publicidade supracitada, encontramos as palavras “francezas”, “francezes”, “pariense”, “Blanche” (Branca), “Chambery” (cidade francesa) e “Bretanha” (região francesa) indicando a origem dos produtos e também as suas cores. Em geral esses comércios eram de produtos cosméticos, de vestimentas, bem como de produtos alimentícios.

Não foram encontradas somente propagandas de prestadores de serviço franceses nesse jornal, mas também aparecem ocorrências de palavras em francês não traduzidas para o português usadas dentro de artigos, notícias, poemas e

contos como podemos ver a palavra *nouveau-né*¹⁴ mencionada numa notícia publicada em 12 de setembro de 1869, como mostra a Figura 3 a seguir:

Figura 3: Notícia publicada em 12 de setembro de 1869 no jornal A Situação, Ano II, número 56, fólio 1r



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (2024).

Através das pesquisas realizadas no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso, também pudemos observar que são inúmeros os cidadãos franceses que estavam no estado no século XIX. Foi encontrada uma gama de documentos de diversos tipos, tais como, termo de juramento deferido ao cidadão francês Eduardo Poyart; ata de posse do educador João Pedro Gardés e do agrimensor Alphonse Roche; inventário em nome dos cidadãos Julio Debaut e Pedro Rubin, entre outros.

Também foram encontradas notícias que davam conta sobre a situação da França que estava lutando para recuperar

14 Tradução nossa: recém-nascido. Aqui nesse contexto, essa expressão pode ser traduzida como recém-chegado ou recém-empossado.

sua antiga posição no continente Europeu após a derrota na guerra Franco-Prussiana que ocorreu nos anos de 1870 e 1871 como encontrada na primeira página do referido jornal do número 244 do Ano V publicada em 4 de agosto de 1872.

Dessa forma podemos afirmar que a língua francesa era uma língua de livre circulação entre os moradores da capital, o que vem a ratificar sua importância para a sociedade e justificar a sua institucionalização no ensino público do estado.

5.3 O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA EM MATO GROSSO NO SÉCULO XIX

Pelos registros e documentos encontrados até o presente momento, podemos concluir que, em Mato Grosso, a língua francesa começou a ser ensinada na primeira metade do século XIX, quando, de acordo com Marcílio (1963, p. 55), registra-se no ano de 1837 a existência “de várias cadeiras do Ensino Secundário, de gramática, de aritmética, de geometria, de língua francesa, de filosofia e de retórica”.

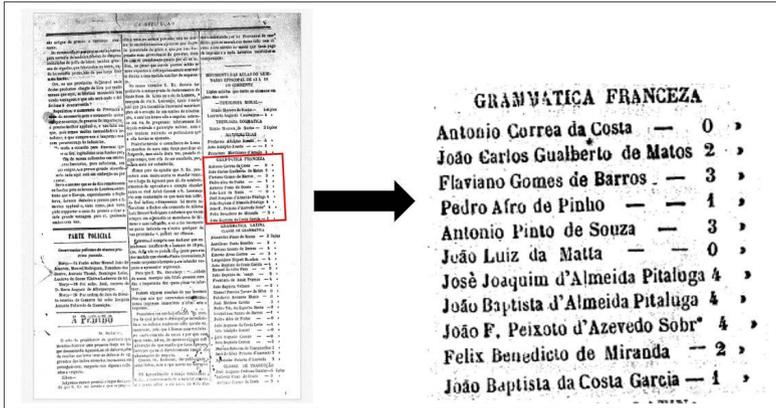
Situação que permanece até a posse do governo do presidente Joaquim Raimundo de Lamare, que embora tenha sido breve durando em torno de 5 meses entre os anos de 1857 e 1858, contribuiu para o aumento do número de matrículas na capital, inclusive no curso de língua francesa que contava nessa época com dez alunos.

Genário este que, nas palavras de Marcílio (1963, p. 55), vai perdurar por bastante tempo, pois temos a instalação do Seminário Episcopal da Conceição, uma instituição educativa religiosa, fundada em 1858 e que a partir dessa data passa a concentrar todas as cadeiras do curso secundário e “de 1860 em diante, a apenas duas cadeiras mantidas pelos cofres públicos, sendo uma de latim e uma de francês, ambas na Capital”.

Através das pesquisas realizadas no jornal *A Situação*, que circulou até o final do século mencionado, foram encontrados diversos registros de aulas de francês que foram ministradas pelo Seminário Episcopal da Conceição no ano de 1871, reiterando que apesar dessas aulas já serem mantidas pelos cofres público, o ensino ainda era ligado à religião.

Naqueles registros constam os nomes dos alunos matriculados em língua francesa, bem como suas notas e a indicação de aprovação, ou não, para o próximo nível de francês como podemos verificar na Figura 4 a seguir:

Figura 4: Publicação do movimento das aulas do Seminário Episcopal, 26 de março de 1871 no jornal A Situação, Ano IV, número 129, fôlio 2r



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (2024).

Na figura anterior podemos observar os nomes dos alunos matriculados na disciplina de gramática francesa. Nessa época, todos os alunos que frequentavam as aulas no Seminário Episcopal da Conceição eram do sexo masculino, corroborando com a narrativa de que a língua francesa era ensinada apenas para uma parcela da população. O número ao lado dos seus nomes refere-se à quantidade de lições assistidas no mês corrente.

Nessa lista temos diversos nomes de família que constituíram boa parte da história e da construção do estado de Mato Grosso, oriundos de famílias abastadas e influentes nos campos político e social, como Correa da Costa, Barros, Pitaluga e Miranda que são sobrenomes até hoje pertencentes

a famílias tradicionais do estado e que nomeiam ruas e avenidas da capital.

De acordo com Magalhães e Martins (2015, p. 17), o Seminário Episcopal da Conceição teve grande relevância na formação das elites locais, destacando-se na “preparação de uma camada social privilegiada que pretendia prosseguir os estudos superiores nas principais Faculdades do Império”.

Desde o ano de 1848, os governantes de Mato Grosso ansiavam pela criação de um estabelecimento público para o ensino no Estado. Feito concretizado somente em 1880 com a inauguração do Liceu Cuiabano que foi o primeiro estabelecimento de ensino público do Estado criado pela Lei Provincial nº 536 de 03 de dezembro de 1879 sob o governo do Dr. João José Pedrosa.

O Liceu foi inicialmente concebido como uma instituição para o ensino secundário e visava oferecer aos jovens da região uma educação que contribuísse para a formação de uma elite intelectual que fosse capaz de impulsionar o desenvolvimento no Estado. De acordo com Marcílio (1963), constavam em sua grade curricular:

cadeiras de pedagogia e methodo, grammatica portugueza philosophica e litteratura nacional, mathemáticas elementares, comprehendendo arithmetica applicada, algebra, até equação do 2º gráo e geometria plana, geographia e história universal, latim, inglez, francez, philosophia racional e moral e rethorica (Marcílio, 1963, p. 89).

Foi nessa mesma década que a primeira Aliança Francesa foi criada no Brasil em 1885, dois anos após a inauguração da sua sede em Paris, com o intuito de promover a língua e a cultura francesa fora da França, o que nos confirma como a língua francesa se manteve bem estruturada e presente a partir do fim do século XIX no Brasil.

Em 1889, já no início do período republicano no Brasil, houve uma reforma orquestrada no governo de Antônio Herculano de Souza Bandeira que fora inovadora para Mato Grosso, uma vez que deu ao ensino uma estrutura mais coerente através de novas orientações pedagógicas com intenções práticas, mantendo as escolas públicas gratuitas e tornando o ensino obrigatório. Além disso, foi criado o Conselho Superior da Instrução Pública incumbindo-o das questões da educação pública. A cadeira de francês ainda permanecia no currículo do Liceu Cuiabano a cargo do professor Bacharel Eduardo Poyart. Nas palavras de Ferreira:

A contribuição de Antônio Herculano de Souza Bandeira fora inovadora para a província mato-grossense. Quando assumiu o poder em fevereiro de 1889 ele modificou a organização provincial. Permaneceu no poder apenas até 08 de junho do mesmo ano, mas mesmo assim deu ao ensino uma estrutura mais coerente (Ferreira, 2014, p. 2).

Além disso, ainda de acordo com Ferreira (2014, p. 5), a Proclamação da República trouxe a preocupação da laicidade no ensino e do formalismo da obrigatoriedade da educação, porém, dessa “emanava uma série de medidas incompatíveis com a capacidade orçamentária com as quais os governantes

precisavam arcar.”, uma vez que não havia uma previsão de novas fontes de renda para estados e municípios brasileiros. Ainda nas palavras da autora, para os governantes, nesse momento, “eram mais importantes os problemas de ordem social, política e financeira.

É somente em 1891 que Manoel José Murtinho promulga o Decreto de número 10, em 7 de novembro, que viria a tornar regular a instrução pública no estado de Mato Grosso. Em seu Artigo de número 94 está o plano de estudos do ensino secundário ministrado no Liceu Cuiabano onde constam as disciplinas que serão ministradas obrigatoriamente e dentre elas temos a língua francesa figurando em terceira posição na lista, após o Português e o Latim, como pode ser conferido na Figura 5 a seguir:

Figura 5: Recorte do Decreto nº 10 do Regulamento de Mato Grosso de 7 de novembro de 1891, Artigos 94º ao 96º

<p>Artigo 94º – O plano de estudos do Liceu Cuiabano compreenderá as seguintes disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> I – Português II – Latim III – Francês IV – Inglês V – Aritmética VI – Geometria VII – Álgebra VIII – Geografia IX – História X – Filosofia XI – Retórica <p>Artigo 95º – O Curso Normal, anexo ao Liceu, compreenderá as seguintes matérias:</p> <ul style="list-style-type: none"> I – Português II – Aritmética, até proporções, compreendendo o sistema métrico decimal III – Noções de Geografia e História, especialmente do Brasil IV – Pedagogia e Metodologia <p>Artigo 96º – As matérias dos dois cursos serão lecionadas por cinco professores e distribuídos do seguinte modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 professor de Latim, Filosofia e Retórica 1 professor de Português, Metodologia e Pedagogia 1 professor de Francês e Inglês 1 professor de Aritmética, Geometria e Álgebra 1 professor de Geografia e História
--

Fonte: APMT – Livro de leis e decretos – 1891 – 1892. Livro nº 2, p. 22-43 (2024).

Neste recorte podemos observar também que as matérias dos dois cursos eram lecionadas por apenas cinco professores, ficando a cargo do professor de francês ensinar também a disciplina de língua inglesa.

Consideremos, pois, que o ensino de língua francesa em Mato Grosso foi devidamente institucionalizado, passando a ter financiamento provindo de recursos públicos, apenas em 1891 através do decreto supracitado. Antes dessa determinação, a língua francesa já estava circulando na província e era ensinada por instituições religiosas ligadas ao catolicismo e por meio de aulas avulsas.

Desde o início das atividades educacionais na Província de Mato Grosso, Marcílio (1963, p. 104) assevera que surgiram, em paralelo às instituições públicas, do ensino primário, “as primeiras iniciativas provindas do esforço individual, com os chamados colégios e escolas particulares, cujos registros nominais são incompletos, quer oficialmente, quer através das crônicas contemporâneas”.

Em Cuiabá, no dia 26 de outubro de 1904, acontece a chegada da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição de Castres¹⁵, conhecidas como Irmãs Azuis devido à cor de seu hábito, o que contribui para a difusão da língua em todo

15 Castres é uma cidade localizada no sul da França, na região de Occitânia, no departamento de Tarn. Fica situada a aproximadamente 80 km a noroeste de Toulouse, às margens do rio Agout, e tem uma população aproximada de 40.000 habitantes.

o Estado, uma vez que aquela Congregação vinha da França para inaugurar estabelecimentos de ensino em Mato Grosso.

A vinda dessa Congregação cristã atendeu a um pedido realizado pelo então bispo Carlos Luiz d'Amour que foi nomeado em 28 de abril de 1878 para a Diocese de Cuiabá. Também a pedido do mesmo, foi projetado o asilo Santa Rita que era coordenado pelas salesianas, que haviam chegado em junho de 1894, porém após surgirem algumas dificuldades, elas se retiraram do asilo, e é então que o bispo faz apelo à França pedindo colaboradoras com urgência.

É na primeira metade do século XX, durante o primeiro ano do governo de Getúlio Vargas, que teremos a publicação do decreto de número 19.402, de 14 de novembro de 1930, que criou uma secretaria de estado com denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o que vem a ser o nascimento do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e que visava organizar os assuntos ligados à educação que até então eram tratados pelo Ministério da Justiça.

Já em 1942 houve a Reforma Capanema, que dividiu o ensino em dois ciclos: ginásio e científico, e que pode ser considerada a que mais importância deu ao ensino de línguas estrangeiras. Porém, em 20 de dezembro de 1961 temos a primeira publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei esta que rege o sistema educacional brasileiro e que vai reduzir drasticamente o ensino de línguas estrangeiras e que segundo

Leffa (1999, p. 13) “é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”.

Em decorrência das mudanças políticas e educacionais no Brasil, especialmente após os acordos internacionais da década de 1960, o ensino de língua francesa foi gradualmente substituído pelo ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, incluindo Mato Grosso. Este movimento, que refletiu o novo alinhamento internacional do Brasil, teve um impacto significativo nas escolhas curriculares e na formação cultural dos estudantes mato-grossenses, marcando o fim de uma era de prestígio para o francês no país.

E é somente na segunda metade do século XX que teremos, na Universidade Federal de Mato Grosso, a criação do curso de licenciatura plena em Letras com habilitação em língua portuguesa e francesa devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da portaria nº 74.602 de 24 de setembro de 1974¹⁶, ratificando como foi tardia a implementação de um curso para a formação de professores na área do ensino de língua francesa e dentro de um panorama em que o ensino da língua inglesa já se tornara hegemônico em Mato Grosso.

16 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74602-24-setembro-1974-423266-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Neste trabalho de natureza exploratória e sustentado em metodologia analítica documental, visamos traçar o caminho que a língua francesa percorreu até ser institucionalizada em Mato Grosso, um Estado da região Centro-Oeste do país, evidenciando os períodos informais até a sua consolidação.

Sabemos que é por meio da história que podemos interpretar os episódios passados a fim de produzir novas perspectivas que sejam relevantes para o nosso futuro. A História, por ser uma disciplina afim da Filologia, é capaz de nos mostrar, ainda que em recorte, o estado das línguas estrangeiras no país desde sua implementação informal, passando pelo ensino jesuíta e indo até a chegada da família Real ao Brasil.

A preocupação com a aprendizagem de línguas estrangeiras, como o latim, o francês e o inglês, sempre esteve presente, pois eram idiomas utilizados e necessários para as relações sociais e comerciais com os outros países e a presença contínua desses idiomas em solo lusófono reflete sua importância para essas relações ao longo do tempo.

Pelo seu ineditismo, este trabalho passou pela fase de coleta de dados com a coautora durante o período sanduíche pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Nesse período, foram realizadas

consultas nos arquivos públicos franceses, enriquecendo ainda mais o objeto deste estudo, que contribuirá para diminuir lacunas que porventura existam sobre o tema na historiografia do estado de Mato Grosso.

Tal investigação foi permitida graças aos estudos em língua francesa realizados pela coautora na Universidade Federal de Mato Grosso, onde cursou Licenciatura em Letras com dupla habilitação em Língua Portuguesa e Francesa, além de estar inserida no ensino e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira desde 2013, quando ainda era aluna da graduação e se iniciou como bolsista no programa de extensão universitária existente na universidade até os dias atuais.

Por fim, como mencionado anteriormente, este trabalho faz parte de um ensaio do que está sendo investigado na tese de doutorado da coautora, por isso, trata-se de um texto ainda em construção, portanto trata-se de considerações, neste momento, não finais.

Esperamos, em outra oportunidade, trazer mais notícias sobre as políticas de institucionalização da língua francesa e da(s) influência(s) da presença dessa língua na história de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica: história externa das línguas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2013. v. 1.

BRASIL. **Collecção das leis do Imperio do Brasil de 1809**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Dispõe sobre a criação da Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 nov. 1930. Seção 1, p. 20883.

BRASIL. **Decreto nº 74.602, de 24 de setembro de 1974**. Dispõe sobre o reconhecimento dos cursos de Letras, Geografia, História Natural, Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 set. 1974. Seção 1, p. 11015.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Nilce. Educação republicana em Mato Grosso: princípios educacionais na instrução pública (1889-1894). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CENTRO-OESTE, 12., 2014, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UnB, 2014. p. 1-12.

LEFFA, Vilson. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MAGALHÃES, Justino; MARTINS, Arilson Aparecido. O Seminário Episcopal de Cuiabá e as elites modernas de Mato

Grosso. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Lisboa, v. 15, p. 134-155, 2015. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/22786/3/ArtigoUFMT_JMagalhaes_AMartins24Abril.pdf.txt. Acesso em: 30 mar. 2024.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, 1963.

MATO GROSSO. **Decreto nº 10, de 7 de novembro de 1891**. Dispõe sobre o regulamento da instrução pública do estado de Mato Grosso. Cuiabá: Assembleia Legislativa, 1891.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; OLIVEIRA, K. C. A institucionalização do ensino de francês no Brasil (1808-1837). **Revista HELB**, v. 8, p. 1-10, 2014.

ROCHA, José Milton. O papel da imprensa no Mato Grosso do século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPUH, 2017.

ROCHA, Nildecia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, abr. 2019. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401/4546>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

SPINA, Segismundo. **Introdução à edótica**: crítica textual. São Paulo: Cultrix. Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

TELLES, Célia Marques. Mudanças linguísticas e crítica textual. In: TELLES, Célia Marques (org.). **Estudos filológicos**: linguística românica e crítica textual. 2. ed. Salvador: EdUFBA, 2023. p. 21-51.

A VARIAÇÃO DOS RÓTICOS EM CODA EXTERNA NA FALA VILABOENSE: UMA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.6

Carlos Fernandes Alves

INTRODUÇÃO

O fenômeno da variação linguística é estudado pela Sociolinguística, que discute a diversidade da língua em diferentes contextos sociais, geográficos, históricos e culturais. Nesse sentido, a língua passa a ser não somente um conglomerado fonemas, mas um reflexo da identidade, das práticas sociais e dos valores de uma comunidade.

O português brasileiro (PB) é uma língua que apresenta muitas variações, pois, em uma mesma localidade – do sentido amplo ao restrito: país, região, cidade ou bairro – é possível encontrar diferentes formas de falar, refletindo as características de uma comunidade, sejam elas de ordem social, cultural ou regional. Por outro lado, essa diversidade nem sempre é

vista com bons olhos, não por considerar a riqueza linguística que ela representa, mas por, muitas vezes, estar associada a preconceitos e estigmas de uma sociedade.

Como exemplo disso, temos o /R/ retroflexo, falado em algumas localidades do Brasil, inclusive em Goiás. No entanto, esse som ainda carrega o estigma, porque está associado ao sertanejo e às camadas menos favorecidas da sociedade. Claramente, essas noções têm diminuído à medida que novos estudos são feitos e a compreensão da diversidade linguística se amplia. Hoje, há novos entendimentos sobre esse traço linguístico marcante.

Nesse contexto, o problema de pesquisa desse trabalho gira em torno de identificar quais são os condicionantes linguísticos e não linguísticos que influenciam na variação do /R/ em coda externa na cidade de Goiás. Partindo desse pressuposto, este capítulo procura analisar, à luz da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]), a variação do /R/ em coda externa na comunidade de fala da cidade de Goiás. O estudo foca nas diferentes realizações dos róticos, levando em consideração variáveis sociais, como sexo/gênero, faixa etária e escolaridade, bem como fatores linguísticos, como o contexto fonético precedente e classe morfológica.

Além disso, o trabalho busca explicar como essas variáveis controlam as variantes. Ao considerar esses aspectos internos e externos, esperamos entender não apenas as mais recorrentes nas falas dos informantes, mas como essas

escolhas podem influenciar no processo de mudança ou na preservação da identidade linguística de Goiás. Com isso, este texto contribui para compreensão, também, das dinâmicas sociolinguísticas do falar goiano, com o objetivo de ampliar o arcabouço de pesquisas dessa área.

A pesquisa segue a abordagem quantitativa e qualitativa, ou seja, mista, conforme pontua Paiva (2019). A princípio, os dados foram extraídos do *corpus* de fala coletado por Bernardes (2020), isto é, selecionamos as palavras que continham os róticos em coda final e distribuímos em uma planilha, para verificar, posteriormente, como eles se comportam. Na sequência, quantificamos as ocorrências e organizamos por meio de tabelas e gráficos. Por fim, do ponto de vista qualitativo, analisamos as ocorrências conforme as variáveis e contrastamos com algumas pesquisas da área.

O texto está estruturado em três seções. A primeira, traz um traçado teórico sobre os estudos da variação do /R/ no Português Brasileiro (PB) e suas principais abordagens. Autores como Amadeu Amaral (1976), Monaretto (1992, 2000, 2002), Callou, Moraes e Leite (1996, 1998), Cristóforo Silva (2013), Ricardo (2022), Labov (2008[1972]) compõem essa seção. Na sequência, são descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, incluindo a descrição do *corpus*, os critérios de seleção dos participantes, e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

Por fim, a terceira seção traz a análise e discussão dos dados sobre a variação do /R/ em coda externa encontrados no *corpus*, explorando as diferentes variantes observadas e suas correlações com variáveis extralinguísticas como idade, gênero, e contexto social. As considerações finais sintetizam os apontamentos feitos durante todo o trabalho.

6.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Ladefoged e Maddieson (1996), as consoantes róticas são representadas ortograficamente pelo fonema <r> que podem ser produzidas por diferentes modos de articulação, nas quais se destacam os vibrantes (trills), tepes (taps ou flaps), fricativas e aproximantes, ao passo que são articulados em vários pontos do aparelho fonador.

As consoantes róticas despertam vários questionamentos nas pesquisas fonológicas, principalmente devido à diversidade de segmentos inseridos no mesmo grupo. De acordo com Maddieson (1984), os róticos são comuns, pois em 76% das línguas do mundo descritas possuem esse tipo de consoante, mas em apenas 18% das línguas os róticos apresentam variação de ponto e/ou modo de articulação. Dessa forma, significa que haverá contrastividade, a depender da posição que este som ocupe na sílaba.

Do mesmo modo, essa complexidade fonológica em incluir em um mesmo grupo com traços semelhantes faz

com que os róticos sejam alvos de diversos estudos, devido sua variabilidade. As pesquisas de Amadeu Amaral (1976), Monaretto (1992), Callou, Moraes e Leite (1996a, 1998b), Cristófaru Silva (2013) dentre outros deram robustez ao campo desse estudo sociolinguístico no Brasil.

No Português Brasileiro (PB), quando se trata dos sons de /R/, reporta-se aos contrastes fonêmicos do “r fraco” e o “r forte”. Cristófaru Silva (2013) discute que essa dualidade só acontece em posição intervocálica, como acontece em “caro/carro”; “carea/carreta”. Por outro lado, em outros contextos, como no caso da coda, os róticos podem assumir um comportamento extremamente variável como aponta Monaretto (1992) ou até passíveis de cancelamento, ou seja, a não pronúncia do /R/.

O cerne deste trabalho é analisar as variantes do /R/ em posição de coda, isto é, na posição periférica da sílaba, na posição externa, na fala de moradores da Cidade de Goiás. As pesquisas feitas até agora apontam que a variação do /R/ está relacionado com a região do Brasil, principalmente na posição da coda, como pontua Callou, Moraes e Leite (1996, p. 465) “o fonema /r/ apresenta, em posição de coda silábica, um elevado grau de polimorfismo, prestando-se, exemplarmente, à caracterização da variação no português do Brasil”.

Os autores acima analisaram dados do /R/ em coda em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Recife (Callou, Moraes, Leite, 1996). Em cada uma

dela foi identificado variantes diferentes. Em São Paulo e Porto Alegre, encontraram o retroflexo e o tepe, respectivamente. Enquanto em Salvador e Rio de Janeiro, a fricativa velar e, por fim, no Recife, a presença da fricativa glotal. Com isso, verifica-se que os fatores condicionadores contribuem para a variação nas comunidades de fala.

Um estudo realizado por Ricardo (2022) em um conjunto de cidades metropolitanas de Porto Alegre (RS) trouxe resultados interessantes para esse campo. O intuito da pesquisadora era analisar se a distribuição das variantes róticas em coda encontradas nessas cidades guardavam relação com a capital, ora analisada por Monaretto (1992). Como resultado, Ricardo (2022) mostra que o /r/ retroflexo apareceu somente em 10,7% dos dados analisados, demonstrado um status, ainda, periférico da variante, nas cidade metropolitanas. Por outro lado, ao comparar com dados de Porto Alegre, a presença da variante retroflexa nas cidades metropolitanas ainda é maior do que o 5% encontrados por Monaretto (1992) na capital.

Uma outra pesquisa basilar foi a de Amadeu Amaral (1976), que analisou o /R/ retroflexo como uma das características marcantes do dialeto caipira. Ele observou que essa realização é comum nas áreas rurais do sudeste do Brasil, especialmente em São Paulo e Minas Gerais e, com o tempo, essa variante desapareceria, decorrente do processo de marginalização do caipira, o que não aconteceu. Pelo contrário, torna-se mais frequente no PB.

O Atlas Linguístico do Brasil (ALiB/2014), um empreendimento acadêmico e cartográfico cujo objetivo foi mapear a realidade linguística do Brasil sob as óticas fonética-fonológica, prosódica, semântico-lexical e morfossintático, apresenta dados das realizações fonéticas de /R/ em coda interna e externa das capitais brasileiras. Na capital de Goiás, Goiânia, a realização da fricativa glotal e da vibrante retroflexa na coda interna e externa é mais frequente, além do apagamento nos verbos em posição de coda externa.

Na condição de coda externa, principalmente em verbos do infinitivo, as pesquisas de Linares, Peixoto e Moreira (2008) e Callou, Moraes e Leite (1998), estão em consenso sobre o apagamento do /R/, esses últimos ainda afirmam que tal cancelamento era característico de pessoas não cultas. Por outro lado, atualmente, essa noção não pode ser mais considerada, uma vez que se tornou comum na fala de pessoas de diversas camadas sociais.

Nesse contexto, o ALiB construído por Cardoso *et al.* (2014) não dá conta do panorama linguístico de todo um estado. Nosso estudo se insere nessa lacuna, de tentar compreender em como acontece a variação dos róticos em coda externa no interior do estado, sobretudo, na antiga capital, Goiás, e analisar as influências da história e da cultura no arcabouço linguístico da cidade, seguindo as premissas da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008 [1972], p. 21):

[...] ponto de vista do presente estudo é o que não se pode entender o desenvolvimento de uma

mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sócias estão esperando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

Nesse sentido, verificaremos nesse trabalho como os róticos se comportam em coda externa na fala de quatro moradores da Cidade de Goiás, com base no *corpus* coletado por Bernardes (2020) e analisaremos quais categorias sociodemográficas colaboram para a variação.

6.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho consiste em uma análise a partir das perspectivas quantitativa e qualitativa, no que diz respeito à variação dos róticos em coda externa numa amostra de dados da cidade de Goiás. Paiva (2019) denomina esse tipo de pesquisa como mista, geralmente denominada quali-quanti, “de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado” (Paiva, 2019, p. 13).

Nosso *corpus* é constituído de quatro entrevistas gravadas com moradores da cidade de Goiás. Esses informantes estão divididos entre sexo/gênero (masculino e feminino), escolaridade (Ensino Médio e Ensino Superior) e faixa etária (20 a 35 anos e 36 a 50 anos). As gravações foram feitas seguindo o roteiro semiestruturado e motivado pelo

diálogo entre entrevistador e informante, seguindo a método de Labov (2008[1972]).

Do mesmo modo, essas entrevistas fazem parte de uma amostra maior coletada por Bernardes (2020), construída no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociolinguística da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. Além disso, esse trabalho funciona como um recorte de uma pesquisa em andamento.

Embasado nos pressupostos da primeira onda da Sociolinguística, este estudo analisará a variação do /R/ em coda externa com base nas variáveis linguísticas (contexto fonético precedente e classe morfológica: verbo e não-verbo) e nas variáveis sociais (gênero, faixa etária e escolaridade).

Para visualização, segue a abaixo um quadro com informações dos quatro informantes. A organização se dá pelas seguintes atribuições: F/M (masculino e feminino) para sexo/gênero, C/S para escolaridade (C equivale a ensino médio e S, para ensino superior) e numerais para idade (faixa etária 1: 25 a 35 anos e faixa etária 2: 36 a 50 anos). E, GO para Goiás. Além disso, foi usado pseudônimos para os informantes. A codificação também segue as estabelecidas por Bernardes (2020).

Quadro 1: Informantes do Corpus de Bernardes (2020)

Sexo/gênero	Escolaridade	Idade	Código
M	C	28 anos	GOMC28 – Tácio
F	C	45 anos	GOFC45 – Lúcia
M	S	35 anos	GOFS35 – Maria
F	S	50 anos	GOFS50 – Mário

Fonte: Bernardes (2020).

Optamos por menos participantes pelo espaço de discussão do texto, com o objetivo de analisar as ocorrências de forma mais aprofundada. A seguir, partimos para a análise dos dados e discussão dos resultados.

6.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]), apresentamos os resultados obtidos conforme coleta e extração dos dados do *corpus*. Nosso intuito é verificar como se comporta o uso do /R/ em posição de coda conforme as variáveis linguísticas (contexto fonético precedente e classe morfológica: verbo e não-verbo) e nas variáveis sociais (gênero, faixa etária e escolaridade).

A coleta de dados contou com a extração tanto das ocorrências dos róticos em coda interna quanto externa. No entanto, para este estudo, usaremos somente os resultados

obtidos no que diz respeito à coda externa. Segue, na tabela abaixo, os resultados:

Tabela 1: Total de Ocorrência em coda externa

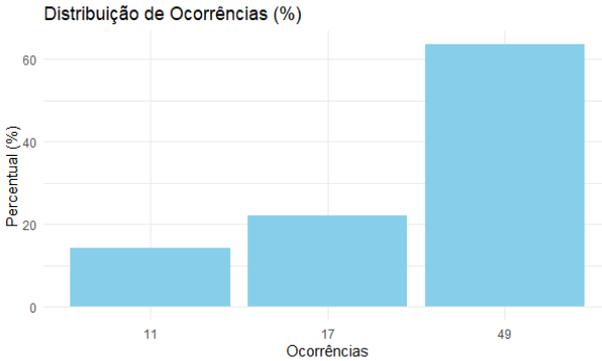
	Ocorrências	%
Retroflexa	17	22
Aspirada	11	14,3
Apagamento	49	63,7
TOTAL	78 ocorrências	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme as ocorrências do /R/ em coda externa provenientes das entrevistas dos quatro informantes, foram obtidas 78 ocorrências: 17 da variante retroflexa (22%), 11 da variante aspirada (que corresponde à fricativa glotal) (14,3%) e 49 de apagamento (63,7%), pois o zero fonético também faz parte da variação. Esse resultado, por meio do número de ocorrências e percentuais, apresenta um panorama geral sobre a variação do /R/ em coda externa.

Não nos detemos em descrever todas as variantes do /R/ encontradas na cidade de Goiás. Para fins de análise, consideramos a presença da variante retroflexa, por Goiás estar associado a ela, por uma questão de identidade e pela recorrência. E a aspirada, pela sua predominância em relação aos demais sons. O gráfico abaixo ilustra a proporção para cada variante analisada.

Gráfico 1: Ocorrências de /R/ em coda externa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O apagamento do rótico em posição de coda externa não é uma novidade dessa pesquisa. Muitos estudiosos como Linares, Peixoto e Moreira (2008) e Callou, Moraes e Leite (1998) e Monaretto (2002) vem demonstrando esses resultados em seus trabalhos, sobretudo no caso de verbos. Em contraponto às ocorrências em coda interna, na qual há poucos casos de apagamento.

Na sequência, vamos analisar algumas ocorrências com base nas variáveis sociais e linguísticas e verificar como se dá a variação do /R/. A análise se deu a partir da distribuição e organização das variantes encontradas, conforme descrita na tabela 1.

6.3.1 Variáveis Linguísticas

Adotamos neste trabalho, duas variáveis linguísticas: contexto fonético precedente e classe morfológica. A primeira se refere à tonicidade no núcleo da sílaba que contém o rótico. Ela pode funcionar como vogal oral ou nasalizada. Veremos como esses sons se comportam e qual influência deles para a realização do /r/ retroflexo e para o aspirado, assim como para os apagamentos.

Como mostrado acima, foram 17 ocorrências da variante retroflexa. Diante disso, alguns sons vocálicos foram recorrentes e podem ter contribuído para a realização dessa variante. O contexto fonético precedente com o [o] e [ɔ] apareceu mais vezes, em 6 palavras, sendo elas:

- (1) [...] acho que hoje meu **melhor** amigo (GOMC28 – Tácio).
- (2) [...] quando cê sai daqui pra uma cidade **maior** (GOFC45 – Lúcia).
- (3) [...] mais envolvido com a capoeira dele ele é profes**sor** tal (GOFC45 – Lúcia).
- (4) [...] mas dizer que aquele tempo era **melhor** do que hoje (GOF35 – Maria).
- (5) [...] era um **senhor** que era amigo meu (GOF50 – Mário).
- (6) Trabalhando aqui no comput**ador** e aqui na sala ao lado (GOF35 – Maria).

Em todos esses trechos, os sons [o] e [ɔ] vieram seguidos da variante retroflexa. Ricardo (2022) aponta em seu trabalho,

ao citar Monaretto (1997), que a maior porcentagem de sons retroflexos aparece depois de vogais dorsais, tanto centrais quanto posteriores, quando comparado a vogais coronais. Assim, isso pode explicar o favorecimento da variante retroflexa.

Nesse contexto, também pode haver recorrência de outros fonemas vocálicos, além desses descritos nos exemplos acima, que podem contribuir para o apagamento do rótico, como acontece com as “vogais de traço [-arredondado] – a, ε, e, i – estimulariam o cancelamento do /r/” (Ricardo, 2022, p. 73), quando em posição de coda final, principalmente. Esse fenômeno também foi observado por Brandão, Mota e Cunha (2003), reforçando a ideia de que certos contextos fonológicos impactam na variação do rótico. Abaixo, apresentamos alguns trechos com ocorrências semelhantes aos dos autores citados:

(7) [...] a gente deveria **aprender** com os erros (GOFS42-Rosineide).

(8) [...] eu tenho muita vontade de **conhecer** a Grécia (GOMS26-Ronaldo).

(9) [...] aqui não tem muito o que fazer num tem um **lazer** num tem um lugar assim (GOFC40-Marta).

Com isso, observa-se que alguns padrões se repetem, por isso é necessário analisar de maneira mais detalhada o papel das vogais enquanto contexto fonético-fonológico precedente. No próximo, com análise dos dados, serão apresentados e discutidos mais aspectos encontrados. Nessa conjuntura, quando passamos a analisar a variável classe morfológica, na

qual dividimos em dois grupos: verbos e não-verbos, temos os seguintes resultados.

Tabela 2: Ocorrências do /R/ em coda externa:
Variável classe morfológica

	Retroflexo (%)	Aspirado (%)	Apagamento (%)
Verbos	17,65	54,55	93,48
Não-verbos	82,35	45,45	6,52

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os dados organizados na tabela acima revelam o que outrora apontamos, em consonância com Linares, Peixoto e Moreira (2008) e Callou, Moraes e Leite (1998) e Monareto (2002), sobre o cancelamento do rótico em coda externa nos verbos (93,48%). Além disso, chama a atenção a presença da variante retroflexa nos não-verbos, tendo sido encontradas em 14 das 17 ocorrências (82,35%). Mais que isso, a prevalência do retroflexo na palavra *melhor*, realizada 5 vezes na fala dos informantes.

Nesse sentido, é importante destacar que o apagamento do rótico em posição final de verbo no infinitivo é um fenômeno amplamente documentado e pesquisado no PB, independentemente da forma de realização do rótico em variedades que favorecem a manutenção (como a retroflexa ou o tepe).

Diversos estudos apontam que essa elisão, especialmente em contextos informais de fala, constitui uma regra de variação consolidada, muitas vezes internalizada pelos

falantes como parte da norma linguística cotidiana. Assim, a alta frequência de apagamentos em formas como *falar*, *comer* e *viver* pode não indicar, necessariamente, um afastamento da norma de prestígio, mas sim refletir um processo natural de gramaticalização e redução fonética, típico de verbos em posição final.

Ao observar os dados segundo a variável linguística **classe morfológica**, nota-se uma distinção significativa entre verbos e não-verbos no que se refere à realização do rótico em coda final. Nos **verbos**, observa-se uma predominância acentuada do **apagamento** (93,48%), enquanto as realizações **aspirada** (54,55%) e **retroflexa** (17,65%) aparecem em percentuais consideravelmente menores. Esse padrão reforça a tendência já discutida na literatura de que, no português brasileiro, a coda final em formas verbais do infinitivo está altamente suscetível à elisão, refletindo um processo fonológico recorrente e estilisticamente neutro ou até prestigiado em certos contextos.

Por outro lado, nos **não-verbos**, o cenário se inverte: a forma **retroflexa** aparece em 82,35% das ocorrências, sendo a variante mais frequente, seguida da **aspirada** (45,45%) e, com incidência muito baixa, do **apagamento** (6,52%). Esses dados sugerem que, fora do domínio verbal, o rótico tende a ser preservado, especialmente na forma retroflexa, possivelmente por razões fonológicas, estilísticas ou de marcação morfológica mais evidente.

A análise por classe morfológica, portanto, evidencia que o apagamento do rótico em coda externa está fortemente condicionado ao tipo de palavra em que ocorre, sendo quase categórico nos verbos e marginal nos não-verbos, o que reforça a importância de considerar essa variável de forma independente na análise da variação.

Ricardo (2022), em seu estudo sobre o rótico retroflexo na região metropolitana de Porto Alegre, também encontrou condições semelhantes. Dentre as palavras escolhidas para sua pesquisa, que ela chamou de itens funcionais, lá estava, também, a palavra *melhor*. Em sua análise, essa palavra apresentou uma porcentagem de 30,6% das ocorrências da variante retroflexa, o que foi considerado um valor alto, considerando o contexto e as outras palavras.

6.4.2 Variáveis Sociais

No que se refere às variáveis sociais e com o intuito de analisar a variação do /R/ em coda externa, foram levados em consideração três categorias sociodemográficas: sexo/gênero, nível de escolaridade e faixa etária.

De acordo com Labov (2008), quando nos referimos à influência da variável sexo/gênero, percebe-se que a mulher é mais flexível ao processo de mudança linguística e, também, no uso de variantes de maior prestígio. Isso se deve ao fato de que as mulheres tendem a ser mais sensíveis às normas sociais e, frequentemente, adotam formas de fala associadas

a um status social mais elevado, contribuindo para a difusão de novas variantes prestigiadas em comunidades linguísticas.

as mulheres são mais sensíveis do que os homens aos valores sociolinguísticos explícitos. Mesmo quando usam as formas mais extremas de uma variável sociolinguística em avanço em sua fala casual, as mulheres se corrigem mais nitidamente do que os homens nos contextos formais (Labov, 2008 [1972], p. 282).

Observemos os resultados abaixo sobre a influência do sexo/gênero.

Tabela 3: Ocorrências do /R/ em coda externa:
Variável Social – Sexo/gênero

	Retroflexo (%)	Aspirado (%)	Apagamento (%)
Masculino	29,41	27,27	34,69
Feminino	70,59	72,73	65,31

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme expostos na tabela acima, verificamos que os resultados não coadunam com as ideias de Labov (2008 [1972]), pois o sexo/gênero feminino possui o maior percentual de apagamentos do rótico em coda externa (65,31%), indicando uma ausência de tendência de autocorreção. Dessa forma, em relação aos homens (34,69%), que apresentam uma taxa significativamente menor de apagamentos, os dados sugerem que o comportamento linguístico feminino não segue o padrão esperado de maior prestígio e autocorreção associado a variantes menos prestigiosas, conforme discutido pelo autor.

Considerando os dados observados, especialmente no que se refere ao apagamento do rótico em verbos — contexto em que esse fenômeno se mostra mais recorrente —, é possível repensar a noção de prestígio tradicionalmente associada à manutenção da consoante. Em vez de se tratar de uma forma marcada por menor prestígio, o apagamento do /r/ pode estar se consolidando como uma norma corrente e amplamente aceita em determinadas variedades do português brasileiro, sobretudo na fala informal e urbana.

Nessa perspectiva, a retroflexão — especialmente em final de verbo, como em *falar* [fa'lar] — passaria a ocupar um lugar de marcação social, indicando hiperformalidade ou até artificialidade, distanciando-se, portanto, do uso cotidiano. Essa inversão nos papéis atribuídos às variantes — apagamento como forma de prestígio e retroflexa como variante marcada — pode ajudar a explicar o comportamento linguístico das mulheres na amostra analisada, sugerindo uma adesão a uma variante atual e socialmente legitimada no grupo, o que relativiza a expectativa de autocorreção descrita por Labov (2008[1972]).

Da mesma forma, acontece com as ocorrências do retroflexo sendo mais frequente nas falas das mulheres (70,59%), o que não era, também, esperado. Assim, esse fenômeno pode ser explicado por uma possível dinâmica sociolinguística específica da comunidade de fala, no caso, Cidade de Goiás. A escolha por preservar marcas linguísticas com o intuito de manter uma identidade histórica e cultural.

No que diz respeito à variável nível de escolaridade, temos os seguintes resultados:

Tabela 4: Ocorrências do /R/ em coda externa: Variável Social – nível de escolaridade

	Realização do /R/ (%)	Apagamento (%)
Médio	42,86	53,06
Superior	57,14	46,94

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nessa variável, analisamos a realização ou cancelamento do rótico em posição de coda externa. Decidimos aglutinar os dados das variantes róticas e aspirada, pois, dessa forma facilitaria a análise. Conforme tabela 4, houve mais ocorrências de /r/ em coda externa na fala dos informantes de ensino superior, total de 16/38 (57,14%), em relação aos informantes de ensino médio 12/38 (42,14%). Por outro lado, os informantes de ensino médio apagaram mais os róticos (53,06%) que os de ensino superior (46,94%) em coda externa. Com isso, verifica-se que quanto maior o nível de escolaridade, mais possibilidade de realização do /R/.

Monaretto (2000) em seu trabalho *O apagamento da vibrante simples nas capitais do sul do Brasil*, aponta que os falantes com menor grau de instrução tendem a apagar com mais frequência o /R/ em coda externa. Embora sejam regiões diferentes, essa característica também pode ser observada em nossa análise. Assim, a variável escolaridade influencia na variação do rótico em coda externa.

No que tange à variável faixa etária, seguem os seguintes resultados:

Tabela 5: Ocorrências do /R/ em coda externa: Variável Social – faixa etária

	Realização do /R/ (%)	Apagamento (%)
Faixa etária 1	60,71	69,39
Faixa etária 2	39,29	30,61

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na tabela acima, os resultados foram distribuídos conforme as faixas etárias: faixa etária 1: 25 a 35 anos e faixa etária 2: 36 a 50 anos. E, da mesma forma que a anterior, os dados das variantes rótica e aspirada foram aglutinadas. Com base nisso, observa-se que os informantes de menos idade tendem a apagar mais o /R/ em coda externa, 34/49 (69,39%), pois, o que corrobora com Monaretto (2000, p. 283), “falantes mais jovens implicam altas taxas de apagamento”.

Outro dado que chama atenção é o percentual de realização do rótico (retroflexo ou aspirado), em 17/29 (60,71%) dos falantes mais jovens em relação aos mais velhos, o que pode gerar certa contradição. Dessa forma, não podemos dizer que a faixa etária favorece a realização do /R/ em sua totalidade.

Assim, após analisarmos e discutirmos os dados sobre a variação dos róticos em coda externa na variedade de fala de cidade de Goiás, partimos para as considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo analisar como os róticos se comportam em coda externa numa amostra de falas da comunidade de cidade de Goiás e verificar quais fatores linguísticos e extralinguísticos operam nessas variações. As análises buscaram compreender os seus usos com base na frequência de ocorrências e os contextos socioculturais dos falantes.

A variação do /R/ é assunto muito estudado no português brasileiro, devido à sua multiplicidade de características linguísticas. Em cada comunidade de fala é possível encontrar particularidades, aliadas a aspectos sociais, culturais e regionais que influenciam a produção e a percepção desse som. As diferenças na realização do /R/ podem refletir fatores como a educação, o status socioeconômico, e a identidade dos falantes.

Dessa forma, o estudo da variação desse som na cidade de Goiás visa contribuir com as pesquisas relacionadas ao falar goiano, ao passo que colabora para uma construção de identidade linguística do povo vilaboense. Utilizando-se dos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista, foram discutidos os resultados da análise de dados (entrevistas de quatro informantes), conforme as variáveis linguísticas e sociais, sobre a variação do /R/ em coda externa na cidade de Goiás.

Com isso, verificamos os seguintes resultados obtidos por meio da análise dessa pequena amostra:

1. O apagamento do /R/ é mais recorrente em coda externa, do que em coda interna;
2. Após o apagamento, a variante retroflexa aparece mais vezes nos resultados, 22%;
3. Os sons [o] e [ɔ] colaboraram para a realização da variante retroflexa nessa amostra de dados. Apareceram de forma mais proeminente, o que confirma o que fora apontado por Ricardo (2022) e Monaretto (1992);
4. O cancelamento dos róticos em coda externa nos verbos é predominante (93,48%) do que nos não-verbos (6,52%);
5. Ainda que as mulheres sejam mais sensíveis a utilizar a variante prestigiosa, de acordo Labov (2008), não foi encontrado isso em nossas análises, pelo contrário. Pode-se pensar, nesse caso, numa possível manutenção de marcas linguísticas locais;
6. Os informantes com menor nível de escolaridade apresentaram maior percentual de apagamento (53,06%), conforme, também, os estudos de Monaretto (2000) e Ricardo (2022);

7. Os jovens tendem a cancelar mais o rótico (69,39%). Isso pode ser dá ao fato do uso recorrente de marcas de coloquialidade própria de uma geração.

Com isso, percebe-se que a variação do /R/ na cidade de Goiás revela uma complexa interação entre fatores linguísticos e sociais. O apagamento do /R/ em coda externa e a predominância do retroflexo nas posições analisadas indicam padrões consistentes com a literatura existente, ao mesmo tempo em que destacam particularidades locais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Hucitec, 1976. (Edição original: 1920).

BERNARDES, Patrícia Mendanha. **A variação de segunda pessoa do singular na cidade de Goiás: você e cê sob um olhar sociolinguístico**. 2020. 116f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2021.

CALLOU, D.; MORAES, J. A.; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora Unicamp, 1996. v. VI: desenvolvimentos, p. 465-493.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João A. Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **DELTA**, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 61-72,

1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006. Acesso em: 09 jul. 2024.

CARDOSO, S. *et al.* **Atlas linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, 2014. v. 2 (Cartas linguísticas).

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LADEFOGED, P; MADDIESON, I. **The sounds of the word's language**. Oxford: Backwell, 1996.

LINARES, A. B. B; PEIXOTO, C. R; MOREIRA. T. **Apagamento do /R/ em final de palavras**: um estudo comparativo entre falantes do nível culto e do nível popular. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/apagamento_do_r.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

MADDIESON, I. **Patterns of sounds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 973-1001, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4942>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MONARETTO, V. N. de O. **A vibrante**: representação e análise sociolinguística. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MONARETTO, V. N. O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do sul do Brasil. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 275-286, 2000. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs>.

br/ojs/index.php/fale/article/view/14768/9834 . Acesso em: 18 ago. 2024.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. **A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

PAIVA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RICARDO, J. **O rótico retroflexo na Região Metropolitana de Porto Alegre**: análise variacionista. 2022. 124f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) –Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos. São Paulo: Contexto, 2013.

ASPECTOS DO LÉXICO EM *PERU DE RODA*, DE HUGO DE CARVALHO RAMOS: REPRESENTAÇÕES DO CAMINHO DOS TROPEIROS

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.1

Alair Di Silva Peres

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da pesquisa sobre a linguagem de Hugo de Carvalho Ramos (em andamento), para dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, mais relacionado ao estudo do léxico e aos nomes próprios dos personagens ou dos lugares do conto.

A diversidade linguística do Brasil reflete toda a sua história, cultura e sociedade, desde os períodos de pré-colonização até a colonização e a reconstrução do território. Neste contexto, convém salientar que a análise de itens lexicais adquire uma

função no que se refere à compreensão das culturas e das particularidades dos modos de vida locais. Diante disso, este estudo visa explorar e descrever alguns termos regionais que se fazem presentes no conto *Peru de roda*, da obra *Tropas e boiadas*, do autor Hugo de Carvalho Ramos.

Assim, ao realizar um mergulho na narrativa, pretende-se não apenas identificar os termos e as expressões característicos da região em que a história se desenrola, mas também entender como esses elementos lexicais contribuem para a construção do ambiente histórico da obra. Ademais, por meio dessa análise, busca-se evidenciar o léxico regional como sendo um recurso que deixa traços na narrativa e ainda proporciona visões da realidade sociocultural dos personagens.

Diante disto, este trabalho se justifica posto que a compreensão desses termos pode propiciar uma apreensão dos elementos culturais e dos sociais que se fazem presentes no conto *Peru de roda*, isto pode facilitar não só a identificação de termos específicos que refletem diretamente a vida e as tradições do lugar sertanejo de então, retratados por Hugo de Carvalho Ramos, mas também um mapeamento de interações sociais, econômicas e até mesmo, as geográficas que mostram essa realidade.

O objetivo desta pesquisa é descrever algumas palavras ou expressões presumivelmente regionais presentes no conto *Peru de roda*, da obra *Tropas e boiadas*, de Hugo de Carvalho Ramos. Objetiva-se também, identificar os recursos lexicais

que refletem elementos geográficos capazes de identificar uma região específica por meio do uso de palavras próprias dessa região, o que pode ressaltar as variações lexicais; e ainda compreender os termos e as expressões de caráter mais regionalista, utilizados pelo autor na construção da narrativa, a fim de estudar o seu significado e a função que exercem na contextualização da narrativa.

A metodologia consiste na construção de aporte teórico de análise para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e levantamento de dados, escolhidos no conto já mencionado, com abordagem qualitativa

Para tanto, este estudo foca no léxico de Hugo de Carvalho Ramos, no conto *Peru de roda*. selecionamos assim, alguns nomes próprios de pessoas, nomes próprios de lugares (os topônimos) e nomes não muito usados atualmente. A nomeação de pessoas ou lugares acompanha as mudanças de comportamento na sociedade, haja vista, que de tempos em tempos, surgem “nomes da moda”, aqueles que entram em evidência e aparecem mais nas escolhas de nomeador. A forma também como se faz a referência à pessoa ou ao lugar também passa por processos históricos, que mudam a maneira como se dá nome a tudo que deve ser nomeado. Os nomes próprios fazem parte do léxico das línguas, uma classe que também está aberta às inovações sociais, ao desuso e ainda às retomadas de antigas maneiras de se nomear, sejam lugares ou pessoas.

7.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O léxico diz respeito ao conjunto de palavras e de expressões que compõem uma língua ou o vocabulário de um determinado grupo ou até mesmo, de uma área específica do conhecimento (os termos, objeto de estudo da terminologia). Para Bidermam (2001), o léxico é o componente da língua que se relaciona diretamente com o conhecimento do mundo. Em sua concepção, o léxico de uma língua é constituído por unidades que são criadas a partir da necessidade, expressa pelos grupos sociais, de interação com o universo sociocultural, e por isso mesmo essas unidades, organizadas desses grupos, carregam sobretudo, informações que estão diretamente relacionadas com às experiências humanas.

Para Biderman (2001), em outras palavras, entende-se “léxico” como acervo do saber linguístico de uma comunidade, acervo que se amplia e se diversifica para comportar os conhecimentos de dada sociedade ao longo do tempo e da história de cada povo. O ser humano utiliza-se do léxico para nomear e classificar o mundo e as coisas do mundo. O que, para Marques (2018, p. 149), implica também o estudo da história dos sujeitos que utilizam dada língua e claro, o estudo de seus valores, “seus costumes, suas crenças, enfim sua cultura”.

Segundo Biderman (2001), para se falar de tudo isso, usam-se as palavras, isto é, usa a linguagem, as palavras que compõem o léxico. É por meio do léxico (palavras, nomes, expressões) que o falante manifesta seus sentimentos e conhece

as coisas do mundo. Para autora, o conceito de palavra pode ser resumido como o conjunto de unidades lexicais da língua, e comporta as vivências, as tradições, as crenças e os costumes que dadas comunidades foi acumulando por gerações.

Deste modo, para Antunes (2012), o léxico é visto como sendo parte integral do aprendizado de uma determinada língua, posto que este se encontra diretamente relacionado à cultura, visto que sua aquisição possibilita que os indivíduos se apropriem e conheçam línguas diversas. Assim, em sua concepção, o léxico de uma língua está sempre em movimento, expande, modifica, se atualiza, para poder falar, escrever, reportar, todo conhecimento que dada cultura constrói. O léxico compõe-se de todas as palavras da língua em uso ou não.

Para Antunes (2012), compõem o léxico de uma língua: nomes comuns ou nomes próprios, termos de especialidade, nomes de tecnologia, nomes de ação (verbos), enfim, as ditas classes abertas de palavras.

A visão de Antunes (2012) sobre o léxico enfatiza sua importância no aprendizado de uma língua, destaca sobretudo, a relação íntima entre léxico e cultura. Na concepção deste autor, o léxico não é apenas visto como sendo um conjunto estanque de palavras, mas sim como sendo um sistema dinâmico o qual se transforma com o tempo, refletindo diretamente a evolução das práticas e saberes de determinada cultura. A aquisição do léxico permite que os falantes não apenas compreendam, mas também se apropriem das diversas dimensões de uma língua.

Em relação aos nomes próprios como componentes do léxico de uma língua, convém ressaltar que o estudo que se faz sobre os nomes próprios de pessoas e sobre os topônimos tem percurso onomasiológico nos moldes da Onomástica e da Toponomástica. São estudos de caráter indutivo que procuram identificar a maneira como as pessoas são nomeadas nos diferentes momentos históricos de uma dada sociedade. Para descrição dos topônimos, os nomes próprios de lugares, busca-se inicialmente a motivação que subjaz à escolha de um nome e não outro para designar um determinado lugar.

O reconhecimento das motivações que permeiam a escolha dos topônimos pode ser alcançado por fatos históricos, que circundam o lugar em si, por meio também da descrição morfológica, da fonética (mesmo que estejam disponíveis apenas informações escritas, dados escritos) e ainda da sintaxe e da semântica, por meio do significado atual do termo ou ainda por uma busca da origem da palavra.

Assim, nomes como “seu Quim”, em *Peru de roda*, mostram uma maneira comum à época, início do século XX, de se referir a alguém, uma pessoa talvez mais velha, sem um título. Diferentemente dos nomes do “coronel Ivo, coronel gominho”. A “patente” de coronel era adquirida com pagamento à Coroa e o comprador de tal título passava a usar. Na narrativa, as pessoas “coronel”, são pessoas de poder, que exercem uma autoridade sobre os demais.

Já os topônimos (Pirenópolis, Araguari, velho Goiás, Corumbá) indicam lugares por onde os tropeiros passavam durante sua viagem até o Rio de Janeiro para levar ou trazer todo tipo de mercadorias (couros e fumo).

7.2 METODOLOGIA

Os procedimentos de pesquisa consistem em leituras e na revisão bibliográfica como meio de se construir um *corpus* de estudo. A abordagem é qualitativa, não exaustiva, dado o escopo deste trabalho. O aporte teórico em que se fundamenta tanto a descrição do léxico (nomes de fruta, de animais silvestres, da vegetação, solo, objetos dos tropeiros entre outros) como a classificação dos nomes próprios, pauta-se na lexicologia, nos estudos onomásticos e em conceitos semânticos para elucidar termos mais “antigos” ou regionais usados pelo autor.

Para o estudo dos nomes próprios, segue-se o método indutivo, com percurso onomasiológico mais específico das pesquisas em Onomástica.

Nessa direção, os estudos de Biderman (2001), de Siqueira (2012), de Dick (1990), Silva (2010), Sampaio (1928), Antunes (2012), contribuem para a compreensão dos termos e marcas culturais presentes na linguagem. Alguns termos trazem marcas da goianidade da prosa de Ramos, a saber: argila barrenta, peru de roda, buriti do olhod’água (sic). Esses termos

ajudam a revelar aspectos do modo de vida, do ambiente e da cultura local, reforçando a importância da análise lexical para entender as particularidades culturais do Brasil.

7.3 APRESENTAÇÃO A ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, apresenta-se uma descrição do léxico regional presente no conto *Peru de roda*, da obra *Tropas e boiadas*, de Hugo de Carvalho Ramos. No entanto, antes de se adentrar neste tópico, convém salientar que esse conto apresenta muitos aspectos linguísticos e culturais numa fala de maneira leve e também com alguns salpicos de humor. A despeito de não ser um estudo literário, pode-se considerar alguns elementos da prosa que são utilizados pelo autor na construção de sua narrativa, para verificar os sentidos atribuídos, principalmente, aos nomes próprios em geral.

Nesse sentido, cabe dizer que os personagens desse conto são caricaturais porque têm características muito próximas dos estereótipos atribuídos ao sujeito que vive no sertão. Remete a inúmeros traços da cultura popular, e fala de maneira leve, dos temas como a amizade, como sobrevivência e até mesmo, luta contra o preconceito. A narrativa destaca o valor da união e da solidariedade em situações adversas.

Assim, em relação ao objetivo deste estudo que foi realizar uma descrição do (alguns dados) léxico regional presente no conto *Peru de roda*, da obra *Tropas e boiadas*,

de Hugo de Carvalho Ramos, conceitos, concepções dos estudos lexicais e de aportes teóricos da onomástica para reconhecimento de características dos nomes próprios, de pessoas e lugares, os nomes são precedidos do título ou de uma espécie de tratamento (seu Quim), quando o personagem não tem nenhum título ou outra referência. Pelo conto, pode-se dizer que era até comum muitos coronéis morarem naquele caminho dos tropeiros, cada um com suas devidas descrições de ostentação ou de muito poder.

Para Paixão, Costa e Silva (2013, p. 219), os chamados coronéis eram fazendeiros, proprietários de grandes extensões de terras, detinham o poder econômico, social, político e o poder militar da região. Apoiavam e se envolviam na política estadual e até mesmo na política federal. Faziam diferentes manobras para garantirem o apoio eleitoral aos candidatos indicados pelos governantes por “força do voto de cabresto, estes por sua vez, davam “carta branca” (total liberdade) a estes fazendeiros em seus domínios.” Mantinham-se no poder por meio de adequada manipulação do orçamento e, especialmente, pela reprodução do atraso, o que mantinha a população em situação de dependência extrema dos mandatários políticos. O Coronel Pedrinho, aparece em primeiro plano na narrativa e corrobora em parte essa breve descrição do coronel goiano durante a República Velha.

Bela estampa de homem, o coronel Pedrinho! Alto, desempenado, a pele corada e rebrunhida pelos sóis do sertão, fazia gosto vê-lo quando apontava à tardinha no pouso, onde a tropa arranchara, e, estribado na sua grande mula ruana, passava

revista à burrada, em fila ao longo do parapeito, o cabrestame em cruz sobre a testeira aberta, e mui vivaz e solerte à voz do patrão, interpelando Joaquim Percevejo — o arrieiro. Sempre num terno de brim milagrosamente escapo à poeira das estradas, as botas de verniz mui lustrosas sob a prata dos esporins, um lenço de seda negra cingindo em fofo pela aliança de ouro o pescoço desafogado, mão firmada na ponteira do chicote que se apoiava à albardana acolchoada da sela bela-vistense — era mesmo uma bizzarria quando o seu perfil moreno atravessava ao largo das fazendas, donde o pessoal se postava das janelas e currais observando pouco antes a passagem da tropa, ou rompia árdega a mula pela praça do povoado, à descarga do último lote na rancharia dos tropeiros (Ramos, 1917, p. 73).

Neste trecho Ramos faz referência no conto aos nomes próprios de pessoas, que tem a patente de coronel, assim deveriam ser chamados e referidos como tal. O termo coronel pode ser descrito como a seguir:

- (i) coronel Pedrinho nome próprio masculino, formado pelo “título” coronel + nome próprio Pedr (o) + sufixo –inho = Pedrinho, o título não era, no entanto, uma patente; os mais abastados economicamente “adquiriam” (por uma boa quantia) o título junto ao governo federal da época. Há outros “coroneis”: coronel Gominhos, coronel Ivo.

O nome “coronel Pedrinho” é composto pelo título “coronel”, que, normalmente, associa-se a uma patente militar, neste contexto, observa-se conotações de apelo sociais e também econômicas, isto é, se era coronel, provavelmente tinha muita riqueza e poder na região. Os títulos como coronel,

naquela época, eram adquiridos por aqueles que possuíam bens e até mesmo influências, moldando um sistema de *status* que se refletia na linguagem quanto é também nas interações sociais.

Além disso, o uso de um diminutivo como “Pedrinho” sugere uma familiaridade, mas ao mesmo tempo ironia, dado que ele é um homem de poder, mas que é tratado de maneira que pode evocar uma imagem mais leve ou até mesmo infantil. Isso acaba por contrastar com a seriedade que é atribuída ao título que ele ostenta, revelando deste modo, uma dualidade na identidade que é construída.

Por outro lado, acredita-se que o personagem Joaquim Percevejo, que possui um nome que remete diretamente a uma característica pessoal (uma alcunha que adveio por metáfora, iconicidade ou por contiguidade), também reflete como a nomenclatura pode estar ligada diretamente à função ou até mesmo, ao papel que uma pessoa pode desempenhar na sociedade.

O termo “percevejo”, possivelmente pode estar fazendo alusão a alguém que é observador ou que também possui um olhar crítico sobre o mundo que permeia, e isto sugere que mesmo em uma posição modesta, como a de um arriero, a individualidade e até mesmo, algo relacionado à essência de um personagem, podem ser vistas por meio do seu nome.

Joaquim Percevejo, vendo-o naquela entaladura, apareara, consertava o cargueiro abandonado. E como tinha a mão pronta, dera logo jeito aos

dobros, passara de novo o ligal, e arrojava a sobrecarga, mordendo os beiços e metendo o pé à barriga do burro. Ao longe, no atalho da serra, passava um cavaleiro, alvejando, o cão de fila à cola, lambendo a poeira da estrada com o seu palmo de língua. E Joaquim Percevejo apertou a andadura da besta e foi tornando mais depressa para alcançar o patrão na encruzilhada da serra. o ofício era aquele, assim, duro, na regra de pobre, como dizia o arrieiro (Ramos, 1917, p. 73).

Joaquim Percevejo, cujo nome faz referência a uma característica que esse personagem tinha; não era a profissão, pois Joaquim Percevejo era arrieiro, ou seja, era condutor de bestas de carga; arreeiro; arreador; tropeiro. Assim, arre-eiro, de arrear. [F.: Do esp. *arriero*, séc. XVII] (Cunha, 1997, p. 70).

Além disso, é possível destacar que esse costume de dar nome às pessoas com foco em alguma característica pessoal, é comum em Goiás. Pode-se verificar esse aspecto da nomeação pelo registro dos nomes de candidatos a vereador, por exemplo, que trazem sempre um dado da pessoa, não necessariamente o sobrenome (apelido de família), mas algo que o identifica mais que os sobrenomes ou o fato de ser filho de alguém ou ainda sua origem, de onde veio, como exemplo: “Vilmar Autopeças”, “Amélia Móveis”, “Hugo do Laticínio” para citar apenas alguns.

Pirenópolis, Antas, Corumbá e outros, os topônimos, cumprem na narrativa, a função de referência, indicam os lugares por onde passavam os tropeiros. Muitos desses lugares

estão no “caminho” da Estrada Real (não citada neste conto, mas em vários outros contos de *Tropas e boiadas*).

Também, já ia o moço tropeiro beiradeando pelos trinta e quatro, e desde rapazote batia as estradas comerciais do velho Goiás, a princípio sob as ordens de seu defunto padraсто, o coronel Gominhos de quem herdara a tropa e o título, depois por gosto próprio, fugindo à vida marasmática e aperrengada do vilório natal, com todas as suas intrigalhadas e ódios inevitáveis de facção política.

De Pirenópolis a Araguari, em Minas, de passagem por Corumbá, Antas, Bela Vista e mais vilarejos do interior, transportando do sertão dos Pireneus couros e fumo, trazendo das praças mineiras as variadas manufaturas, ninguém como ele mais estimado e procurado para um ajuste de frete, dada a segurança da sua tropa — a mais garbosa e luzidia naquelas alturas — e o zelo sempre alerta que punha no resguardo da carga, quer fossem caixotes com o dístico — cuidado!... — indicando o conteúdo perigoso da dinamite, quer fosse o letreiro encarnado — frágil — sobre a tampa de pinho dos aparelhos delicados de louçaria e vidro. E, quando em mãos dos destinatários, não havia então reclamações por vias de uma peça partida, ou fazenda desbotada pela chuva na caminhada dificultosa (Ramos, 1917, p. 73-74).

Assim:

- (ii) Pirenópolis, top. Brasil, Goiás. De pirenéus, serra situada na cidade de mesmo nome. Piren + (o) -polis do grego, cidade (Machado, 2003, p. 1182).

- (iii) Antas top. Frequente me Portugal e na Galiza. Do o s.f. com origem no latim anta. [...] Hanta em 1043 [...] O plural Antas é atestável desde 1220 como topônimo (frequente em Portugal), na Galiza, em Pontevedra; no Brasil, em Goiás [...] (Machado, 2003, p. 140).

- (iv) Corumbá top. No Brasil: Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo. De Nasc. -II, s. v. : -Do tupi *ka'rumba*, o branco de cascalho (TS, 191), *ku'ru* é mesmo “seixo” (BC., 84 *ma mba* precisa explicação. (Machado, 2003, p. 457-458). Para Tibiriçá (2009), Corumbá de Goiás (sm. do tupi *curú-mbd* ‘seixos esparsos, cascalho raso’), Corumbá (de Goiás) surgiu em 1731 como polo de mineração nos Rios Corumbá e ribeirão Bagagens.

No trecho, os topônimos, como Pirenópolis, Antas e Corumbá, evidenciam não apenas geograficamente, localizam-se os lugares “tropeiros”, mas também tendem a ilustrar movimentação das mercadorias e até mesmo da vida à beira das estradas comerciais que conectavam o sertão goiano com Minas Gerais e outros estados até o Rio de Janeiro. Os tropeiros mencionados, consistiam justamente em figuras centrais nesse comércio, desempenhando sobretudo, papéis fundamentais no transporte de mercadorias, como couros e fumo, e até mesmo, na troca por manufaturas. A habilidade e

a atenção com que eles cuidavam da carga são ressaltadas, o que evidencia um modo de vida que mesclava os desafios com a dignidade, em um ambiente onde as intrigas políticas e até mesmo, as dificuldades da vida rural.

Além disso, entende-se que os nomes de lugares, como Pirenópolis, revelam uma conexão com a história daqueles que primeiro ocuparam o chão goianos, os bandeirantes porque vinham a serviço da Coroa portuguesa, assim traziam elementos físicos ou culturais do que eram reminiscências dos europeus. A origem da palavra “Anta”, segundo Machado (2003), corrobora este fato, já que era um topônimo comum em Portugal, já em 1220.

Ademais, destaca-se que o conto também faz menção aos nomes comuns como *Peru de roda*.

(v) Peru sm. ‘grande ave galinácea doméstica’ XVII (Cunha, 1997, p. 600). Ave com cauda que forma uma espécie de leque. Não enjeitar peru por carregado. Reg (N.E.) coloq : não fugir a perigos ou riscos; enfrentar problemas e dificuldades. Expressões de peru: Por o peru na roda¹⁷: Dois ou mais jogadores trocarem passes em volta do adversário, deixando-o perdido; bater uma pelada: Jogar partida ...

Ramos (1917) usa uma variedade de expressões e também um vocabulário que pode refletir a cultura popular

17 Disponível em: <https://dicionariocriativo.com.br/expressoes/gol/futebol/29392-por-peru-roda>. Acesso em: 20 ago. 2024.

e ao mesmo tempo a linguagem coloquial. O uso de nomes comuns, como peru de roda, ilustra justamente a capacidade do autor de capturar elementos culturais e linguísticos e relacioná-los com os comportamentos humanos, o que pode simbolizar, por exemplo, a dança e até mesmo, a dinâmica das relações sociais.

Joaquim Percevejo ficava olhando, olhando, estribado sobre os loros; e, vendo-se a sós, não podia que não soltasse o brado de entusiasmo que lhe transbordava do papo túrgido de peru de roda: – Eta tropa danada!...

E aquela exclamativa era a expressão sentimental de toda uma existência subitamente revelada (Ramos, 1997, p. 75).

A expressão “não enjeitar peru por carregado” demonstra uma atitude de coragem e de resiliência diante dos desafios. A palavra “enjeitar” incorpora um léxico que sugere a ideia de repelir ou até mesmo, evitar, reforçando que apesar dos riscos, é importante enfrentar as possíveis adversidades. Essa expressão também traz à tona o vernacular regional, que provoca no leitor uma conexão com a identidade e as tradições locais.

Neste conto, também se destaca os nomes comuns característicos do cerrado (sertão goiano): como araticum-do-campo, pequizeiro, fruteira-de-lobo, macaúba. Todos estão presentes na flora do bioma cerrado.

O léxico utilizado se destaca também por sua conexão profunda com a cultura e com a natureza do cerrado, à época sertão goiano. Nomes comuns como o araticum-do-campo,

pequizeiro, a fruteira-de-lobo e macaúba identificam plantas típicas da região e evocam um sentido de pertencimento e uma relação próxima entre os personagens com o ambiente que habitam.

Cabe ainda indicar as expressões: A expressão tintim por tintim e o verbo beiradeando (gerúndio de beiradear?) A origem da locução adverbial “tintim por tintim” que, geralmente remete à interjeição tintim, provavelmente onomatopaica. Refere-se, não à copos batendo quando se pretende fazer um brinde, mas de moedas tilintando. Não é pois, especificamente goiana, mas usada no português brasileiro nas diferentes regiões do país, mais usada é claro, na hora do brinde: “tintin”.

‘Beiradeando’, beira como verbo no gerúndio, pode ter sido formado pelo autor, em várias análises atribui-se à Ramos essa peculiaridade semelhante à Guimarães Rosa, criou neologismo? Ou apenas retratou a palavra que já era usada pelos tropeiros?

Outrossim, nota-se que os nomes das plantas sugerem uma imersão no cotidiano do sertanejo, o que pode revelar como a flora local é essencial para a vida e sobrevivência do modo sertanejo de existir. As menções às frutas e árvores constituem o pano de fundo para o cenário, descrito com muitas características regionais, quase sempre iluminados pela lua do sertão.

A descrição, não exaustiva deste estudo traz em si alguns elementos que coadunam com o fato de que o lugar em

Ramos, a paisagem do bioma cerrado, assume na narrativa um ponto específico que relaciona os personagens, os fatos, e o ambiente ao cotidiano dos tropeiros quando percorrem o território goiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar e descrever algumas lexias no conto *Peru de roda*, como meio de reconhecer a função de tais palavras e expressões para a compreensão dos lugares tropeiros reconstituídos pela linguagem de Ramos. Embora tenha, em alguns momentos se referido à aspectos literários da obra, o estudo não teve pretensões literárias, apenas se ateve aos recursos linguísticos que permitem reconhecer ou reconstituir o cenário onde ocorreram as histórias em *Tropas e boiadas*.

Assim, é possível afirmar que o léxico toponímico contribui para identificação dos lugares em que as tropas passavam e as atividades corriqueiras mais específicas dos personagens, tanto os componentes das tropas como os que viviam à beira do caminho tropeiro.

O estudo, mesmo breve, aponta para questões linguísticas que podem ser pensadas em relação ao estilo de Ramos, ou seja, o autor criava palavras ou as recolhia das conversas com os sujeitos à beira dos caminhos tropeiros? Algumas expressões não são neologismos, são palavras da

língua usadas naquele tempo. Outras são mais específicas da época em que se desenrolam as narrativas.

Já os topônimos, são elementos referenciais para mostrar por onde caminhavam os personagens e como se vinculavam aos lugares tropeiros. A motivação que subjaz aos designativos de não acrescentam nenhum elemento a essa função referencial. Apenas fazem referências aos pontos onde as tropas, provavelmente, passavam ou faziam pouso. Os termos da fauna e, principalmente, da flora (araticum-do-campo, pequiheiro, fruteira-de-lobo, macaúba), são como uma paisagem de pano de fundo ao cotidiano das tropas.

Os nomes próprios de pessoas revelam muitas características que estão na base da nomeação e referência para reconhecer os sujeitos tropeiros e envolvidos nas histórias das *Tropas e boiadas*. O costume de indicar uma característica no nome para reconhecimento do personagem reflete um costume ainda muito usado em Goiás (Joaquim Percevejo).

Vale, mais uma vez, reiterar que este estudo faz parte da pesquisa sobre a linguagem de Hugo de Carvalho Ramos (em andamento), para dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás. Assim, este estudo pode contribuir para os estudos do léxico desenvolvidos em Goiás, já que podem ser desenvolvidos em diversas esferas da pesquisa linguística.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: fundamentos e práticas. *In*: COELHO, F. A.; SILVA, J. E. N. (org.). **Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Gramma, 2012. v. 2, p. 145-155.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Aurélio: sinônimo de dicionário? **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 27-55, 2001.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.
- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. **Revista Trama**, Cascavel, v. 3, n. 5, p. 141-155, 1º sem. 2007. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br>. Acesso em: 11 out. 2010.
- MACHADO, P. J. **Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2003. v. A-D, E-M, N-Z.
- PAIXÃO, Frederico Oliveira da; COSTA E SILVA, Margot Riemann. Formação histórica do território goiano e a política coronelística. **Estudos**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 215-227, jun./ago. 2013. Disponível em: <seer,+2913-8674-1-CE.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.
- RAMOS, Hugo de Carvalho. **Tropas e boiadas**. Goiânia: Cultura Goiana, 1917.

SAMPAIO, Theodoro. **O tupi na geografia nacional**. Bahia: Seção Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1928.

SILVA, Augusto Soares da. Palavras, significados e conceitos o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Letras e cognição, n. 41, p. 27-53, 2010. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo1.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

SIQUEIRA, Kênia Mara de Freitas. Nos trilhos da estrada de ferro: reminiscências de motivação toponímicas. **Revista ANPOLL** (online), v. 1, p. 147-170, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br>. Acesso em: 14 out. 2024.

SIQUEIRA, Kênia Mara de Freitas. Toponímia na poesia: a memória inquieta dos lugares. In: PAULA, Maria Helena de; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. **Estudos da linguagem em abordagens multiculturais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2020. p. 157-184.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. **Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi**. São Paulo: Traço, 2009.

“COMO É QUE NÃO “XONA” NA ROÇA?”: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO /R/ EM CODA SILÁBICA NAS MÚSICAS SERTANEJAS

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.8

Aline Kelen Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

A Sociolinguística Variacionista se constituiu como campo de pesquisa na década de 1960, tendo como precursor William Labov, com o objetivo de trabalhar a covariação entre língua e sociedade. Logo, em um estudo sociolinguístico, considera-se que a sociedade está em constante se modificando, desse modo, conseqüentemente, a língua será afetada por essas modificações.

A vasta diversificação social, histórica e cultural no Brasil foi berço para o surgimento de inúmeros dialetos/falas presentes no território brasileiro. Dentre eles, destacamos o dialeto caipira. De acordo com Amaral (1982), esse dialeto nasceu no interior

de São Paulo e de alguns lugares de Minas Gerais, sendo essa cultura uma mescla de tradições mestiças e linguísticas, principalmente portuguesas, indígenas e africanas. O dialeto caipira é “lento, plano e igual, sem a variedade de inflexões, de andamentos e esfumaturas que enriquece a expressão das emoções na pronúncia portuguesa” (Amaral, 1982, p. 9), é uma cultura que detém uma linguagem própria e bastante marcante.

De acordo com Amaral (1982, p. 25), “A língua caipira não é uma deformação do português, mas uma variante legítima, com suas próprias regras e peculiaridades”. Nenhuma variação da língua deve ser excluída devido às suas características, pois esta representa um povo. Sendo assim, o dialeto caipira destaca a riqueza e a singularidade de uma identidade social. Portanto, este estudo sociolinguístico busca, por meio do uso da variável R, compreender a formação da identidade caipira socialmente e como essa se forma e se modifica ao longo de sua história, mediante à flexibilidade e à criatividade linguística entre o sertanejo raiz e universitário.

Dessa maneira, Labov (2008, p. 140) diz que “A forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador social”. Dentro do que Labov cita, notamos que a adaptação linguística de um falante representa um indicador social. Quando associamos isso à fala caipira, tendo como foco a variável R nas músicas sertanejas, percebemos que as formas de falar

são relacionadas a diversas identidades sociais. A fala caipira sinaliza uma identidade rural que, por muito tempo, era vista como inferior. Atualmente, a identidade caipira vem ganhando prestígio devido à força do agronegócio na economia brasileira, e isso impacta o estilo das atuais músicas sertanejas.

O conceito de identidade também será explorado, pois, por meio dos resultados que foram obtidos, trabalhamos os a formação identitária do caipira. Para isso, embasamos nos pressupostos de Hall (2015) sobre identidade. O autor traz abordagens importantes para a conceitualização de identidade cultural. Quando pensamos na mudança do caipira raiz para o caipira universitário, é perceptível os conceitos de Hall (2015) sobre o processo de identificação, o qual projetamos em nossas identidades culturais, entretanto, isso é algo provisório e está sujeito a mudanças através do tempo. Ou seja, haverá mudanças tanto no comportamento social quanto na forma de se expressar linguisticamente.

Diante dessa premissa, analisamos dois tipos de música sertaneja – raiz e universitário – e quais variantes de R em coda silábica são mais características de cada uma. Essas duas vertentes da música brasileira, apesar de pertencerem ao estilo sertanejo, possuem características diferentes uma da outra, e suas particularidades estão relacionadas às mudanças sociais, linguísticas e culturais ao longo do tempo. Assim, uma análise sociolinguística dessas duas vertentes musicais nos permitiu compreender como a linguagem e a cultura musical refletem e influenciam na sociedade.

O estudo da variação da variável R em coda silábica foi fundamental para compreendermos como essas mudanças culturais e sociais do caipira estão representadas linguisticamente nas músicas sertanejas, considerando os fatores sociais, como região, épocas e identidades culturais. A pronúncia do R foi crucial para entendermos como é construído o contexto fonético-fonológico da fala caipira marcada nas duas vertentes musicais. Desse modo, tivemos como pergunta norteadora: de que forma as variantes do R em coda silábica marcam a identidade caipira nas duas vertentes da música sertaneja raiz e universitária?

Portanto, o trabalho foi desenvolvido à luz de uma abordagem sociolinguística, mais especificamente da terceira onda de estudos da Sociolinguística Variacionista, Eckert (2005-2012), que usa a metodologia da primeira onda, Labov (2008 [1972]). Sendo assim, investigamos a construção social dentro de uma dada comunidade linguística.

Com base nisso, investigamos a fala caipira presente nas músicas sertanejas, por meio da análise da variação do R em coda silábica, não apenas como uma questão fonética-fonológica, mas também, como um marcador de uma identidade sociocultural da presente comunidade de fala.

8.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa é fundamentada nos estudos da Sociolinguística Variacionista, especificamente, na vertente Sociolinguística pertencente à terceira onda. Essa teoria entende a variação como algo eminentemente social, a variação linguística é “um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (Mollica, 2012, p. 10). Trazendo o conceito de que as línguas são heterogêneas, pois, ao decorrer de sua evolução, passam por mudanças, tendo como fator principal dessas mudanças, o social. Sendo assim, essa variação da língua pode ser explicada e identificada na análise da língua falada.

O foco deste estudo é a análise da variação na prática estilística, que envolve a compreensão do estilo linguístico como parte integral da construção do significado social, estudando o significado da variação, ligando-a aos papéis sociais. Dentro disso, conforme Eckert (2005), a terceira onda move o estudo da variação em uma nova direção. Ao invés de definir variação em termos dos falantes que usam a língua, cujo uso varia, procura o significado que motiva performances de variação particular.

A partir dessa premissa, objetivou analisar como é o processo de formação identitária da figura caipira, linguisticamente, em músicas sertanejas. A língua é entendida como socialmente determinada e sujeita à variação e à mudança relacionadas à transformação histórica-social-cultural de uma

dada comunidade de fala. Assim, é importante compreender como está sendo essa mudança na fala caipira, com enfoque nos cantores das músicas que representam essa comunidade de fala.

Dessa maneira, foi importante trazer para esse estudo a noção de identidade, já que trabalhamos diretamente com a formação da identidade caipira nas músicas sertanejas. A noção de identidade é bastante complexa, pois essa pode variar no decorrer do processo histórico-social-cultural. É isso que foi verificado na figura do caipira, tanto na geração raiz quanto na geração universitária do sertanejo.

Em Antunes (2012), entendemos melhor a diferenciação entre os dois tipos de caipira representados nas vertentes musicais raiz e universitária. O sertanejo raiz, também conhecido como sertanejo tradicional, tem uma forte ligação com a vida rural, surgiu no início do século XX. Exibe a simplicidade da vida no campo, do trabalhador rural, da natureza e das tradições sertanejas do interior brasileiro. Suas melodias sempre são puxadas por meio de violas, acordeões e sanfonas. Socialmente, essa vertente se tornou importante, principalmente durante o êxodo rural em 1950 e 1960, como uma forma de manter viva a identidade rural nesse processo de urbanização, edificando tradições do interior sertanejo.

Já o sertanejo universitário emergiu no início dos anos 2000, em um cenário totalmente modernizado, ganhando força nas universidades e nas grandes cidades. Diferente do

sertanejo raiz, essa vertente aborda em suas letras temas como relacionamentos, festas, vida urbana e a saudade do mato. Há-se também um mescla de estilos musicais, tendo uma pegada mais do pop, rock e eletrônica em suas melodias. Em suas letras percebemos as transformações sociais e culturais contemporâneas da sociedade brasileira, tendo como foco a modernização e a urbanização, de maneira a mostrar a mudança econômica e o poder aquisitivo do caipira atualmente, devido à expansão do agronegócio.

Isto posto, o estudo da variação da variável R em coda silábica foi fundamental para compreendermos como essas mudanças culturais e sociais do caipira estão representadas linguisticamente nas músicas sertanejas, considerando os fatores sociais, como região, épocas e identidades culturais. A pronúncia do R será crucial para entendermos como foi construído o contexto fonético-fonológico da fala caipira marcada nas duas vertentes musicais.

Stuart Hall (2015, p. 42) diz que “a identidade costura o sujeito à estrutura, estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam”. Nota-se a relação da identidade com a estrutura social na qual está inserida o sujeito e que esse se torna um reflexo de seu meio social. Ainda na concepção de Hall (2015), percebemos que essa identidade é dada como fragmentada e móvel, se o meio social se modifica, a construção do sujeito também passará por mudanças para, sim, se adaptar ao “novo”. Diferenciando-se de como era

posta há um tempo, como algo permanente e imutável. Para Hall (2015, p. 43),

[quanto] mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos parecem 'flutuar livremente'. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de 'supermercado cultural'.

O conceito de identidade apresentado é visto dentro dos estilos de sertanejo. Segundo Antunes (2012), a figura do caipira no sertanejo raiz tem uma forte relação com a viola e o mato, uma imagem mais rústica e sistemática, a qual faz menção à virilidade e à paixão pela roça. Nas vestimentas marcam a simplicidade, camiseta, *jeans*, bota e chapéu de boiadeiro são elementos que compõem a construção estética. Já o sertanejo universitário traz essa figura do caipira totalmente diferente do sertanejo raiz. É apresentado um visual mais *pop*, como o uso de *jeans*, camisas coloridas, tênis, e no lugar do chapéu, geralmente, usa-se gel no cabelo. Desconstruíram a imagem do caipira rústico e construíram a imagem de superastros. Isto é, a identidade aqui acabou sofrendo a desvinculação de tempo, lugar, história e, até mesmo, de tradição, como postulado por Hall (2015), anteriormente.

Nessa perspectiva, percebemos que uma mesma comunidade de fala e, no caso exemplificado, comunidade de prática passam por mudanças no modo a se colocar social e linguisticamente; moldam suas identidades pelo contexto em que se encontram. É válido destacar, mais uma vez, a importância do estudo sociolinguístico neste trabalho, porque ao analisar as músicas temos exemplos reais da fala, assim entendemos a relação direta do enunciado com a identidade do sujeito, sendo que falantes de diferentes regiões usam variedades linguísticas distintas, de modo a marcarem seus aspectos sociais e identitários.

Podemos compreender essa variação linguística e identitária por meio dos fatores históricos, culturais e sociais dos sujeitos. Desse modo, a fala caipira pode ser reproduzida de diferentes formas conforme a origem dos indivíduos que compõem essa comunidade de fala.

Dessa maneira, como a língua é um sistema propenso à variação e está intrinsecamente envolvida com a sociedade, faz-se necessário compreender sua heterogeneidade para descrever os fenômenos variáveis. Labov (2008 [1972], p. 19), a partir de princípios gerais, sistematizou o processo da mudança linguística que “requer como ponto de partida a variação em uma ou mais palavras na fala de um ou mais indivíduos”. Em outras palavras, para o linguista, a mudança implica a variação dentro de uma comunidade de fala. Portanto, considera-se que a fala caipira apresenta um fenômeno de variação, sob

uma perspectiva variável, que está sofrendo mudança de identidade e, conseqüentemente, mudança linguística.

8.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* deste trabalho consiste em uma pesquisa netnográfica, de teor qualitativo-interpretativa. Esse método está voltado para uma análise mais interpretativa dos dados por meio de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.16), é um meio de análise de dados que retoma “literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificadas como pesquisa qualitativa, tais [...] os métodos visuais e a análise interpretativa.”

Nossa amostra resulta em uma seleção de músicas do sertanejo universitário e raiz na internet, pelas plataformas *Spotify*, *YouTube* e *Google*, que compõem uma amostra mais ampla. Para a presente pesquisa, foi selecionada uma música de cada categoria do sertanejo, raiz e universitário, nos estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Após a seleção das músicas, a extração dos dados foi embasada nos estudos de primeira onda da Sociolinguística, Labov (2008 [1972]), sendo que as músicas foram analisadas, distribuídas na plataforma Excel e analisadas à luz de variáveis linguísticas, tais como o contexto fonético precedente;

o contexto fonético seguinte; a posição da sílaba alvo; a tonicidade da sílaba, e sociais: Cantor/Dupla; Estado; e Tipo de Sertanejo. Por intermédio desse material, analisamos a construção identitária da figura caipira presente nas canções investigadas nas duas vertentes do sertanejo.

Quadro 1: Representação da forma de extração dos dados

OCORRÊNCIAS	VARIÁVEIS SOCIAIS				
	Variante R	Música	Cantor/ dupla	Estado	Sertanejo
...Outra igual não existia cem léguas na redondeza, Eu no lombo da ruana já fiz mais de mil proezas, Minha besta marchadeira era mesmo uma beleza!...	[ɹ]	Besta Ruana	Tonico e Tinoco	São Paulo	Raiz
Enquanto eu pago a conta do quarto 'Cê vai secando o seu cabelo molhado uoh	[y]	Pátio do posto	Zé Neto e Cristiano	São Paulo	Universitário

Fonte: Dados da própria pesquisa (2024).

É oportuno ressaltar que a abordagem qualitativo-interpretativa nessa pesquisa é importante, pois, concentra-se em compreender e interpretar os significados sociais por meio das representações de uma dada comunidade de fala e prática. Esse tipo de investigação privilegia a profundidade e complexidade das interações sociais e culturais, buscando por

insights sobre comportamentos, motivações e contextos em que os sujeitos estão inseridos.

8.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Perante as circunstâncias que envolvem o uso do R em coda silábica nas músicas sertanejas, tanto na vertente raiz quanto na universitária, podemos identificar diferentes representações da figura caipira, devido nos depararmos com diferentes culturas, costumes e épocas do sertanejo. Desse modo, analisamos, à luz dos conceitos de identidade e cultura de Hall (2015), a formação e a representação da figura caipira estudada nas amostras. Também nos respaldamos nos fundamentos de Antunes (2012) e Amaral (1982) sobre a construção identitária da figura caipira.

Para investigarmos a representação cultural da figura caipira nas músicas sertanejas por meio do R presente nas canções tanto do sertanejo universitário quanto do sertanejo raiz, referentes aos estados alvos da pesquisa, os quadros abaixo apresentam as duplas selecionadas para o estudo e a distribuição dos números de ocorrências das variantes da variável R em coda silábica presentes nas letras das músicas:

Tabela 1: Variantes da variável de R nas músicas sertanejas de São Paulo

Tipo de sertanejo	Dupla	Ocorrências das variantes de R em coda silábica			
		[ɹ]	[r]	[ʁ]	∅
Raiz	Tônico e Tinoco	9	-	-	-
Universitário	Zé Neto e Cristiano	2	1	3	3

Fonte: Dados da própria autora (2024).

Tabela 2: Variantes da variável de R nas músicas sertanejas do Mato Grosso do Sul

Tipo de sertanejo	Dupla	Ocorrências das variantes de R em coda silábica			
		[ɹ]	[r]	[ʁ]	∅
Raiz	Délio e Delinha	8	-	-	-
Universitário	Ana Castela	5	2	-	7

Fonte: Dados da própria autora (2024).

Tabela 3: Variantes da variável de R nas músicas sertanejas de Mato Grosso

Tipo de sertanejo	Dupla	Ocorrências das variantes de R em coda silábica			
		[ɹ]	[r]	[ʁ]	∅
Raiz	Mayck e Lyan	9	-	-	-
Universitário	Maira e Maraisa	9	-	-	4

Fonte: Dados da própria autora (2024).

Tabela 4: Variantes da variável de R nas músicas sertanejas de Minas Gerais

Tipo de sertanejo	Dupla	Ocorrências das variantes de R em coda silábica			
		[ɹ]	[r]	[ʁ]	∅
Raiz	Zé Mulato e Cassiano	21	-	-	-
Universitário	Gustavo Lima	3	4	-	4

Fonte: Dados da própria autora (2024).

Tabela 5: Variantes da variável de R nas músicas sertanejas de Paraná

Tipo de sertanejo	Dupla	Ocorrências das variantes de R em coda silábica			
		[ɹ]	[r]	[ʁ]	∅
Raiz	Duduca e Durval	1	14	-	-
Universitário	Jads e Jadson	3	-	-	24

Fonte: Dados da própria autora (2024).

Conforme os demonstrativos de ocorrências acima, começemos por analisar o número percentual de ocorrências do rótico no estado de São Paulo nas vertentes do sertanejo raiz e universitário:

Tabela 6: Percentual de ocorrências no sertanejo Raiz em São Paulo

Variantes	Ocorrências	%
[ɹ]	9	100%
[r]	-	0%
[ʁ]	-	0%
∅	-	0%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Tabela 7: Percentual de ocorrências no sertanejo universitário em São Paulo

Variantes	Ocorrências	%
[ɹ]	2	22,22%
[r]	1	11,11%
[ʎ]	3	33,33%
∅	3	33,33%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Nota-se, pelo percentual, que no estado de São Paulo teve um total de 9 ocorrências da variável R em coda silábica na música do sertanejo raiz, dentre as variantes analisadas todas as ocorrências apresentaram o [ɹ], tanto em coda silábica interna quanto externa. No sertanejo universitário, houve uma distribuição maior entre as variantes, pois de 9 ocorrências apenas 22,22% foram [ɹ], tendo maior percentual, 33,33%, do [ʎ] e do ∅, sendo que esse apagamento aconteceu em coda externa, como vemos no trecho abaixo:

[...]Onde você deixou seu carro, com o **celulá'** na mão e um olhar de arrependida...

Só no contato **amô'**, foram doze mensagens...

[...]Eu fingindo costume. Mas **transá'** com alguém de outro alguém...

(autoria: Zé Neto e Cristiano, grifo nosso).

Perceba que, nos substantivos *celular* e *amor*, o R em coda silábica externa não foi realizado com a retroflexa [ɹ], característica marcante da fala caipira. O mesmo fenômeno ocorre com verbos no infinitivo, como em *transar*, que foi pronunciado *transá'*, sem a realização retroflexa. Esse traço fonético – o uso

da retroflexa [ɻ] na coda silábica, tanto interna quanto externa – é tradicionalmente associado ao falar caipira e, por extensão, ao chamado sertanejo raiz no estado de São Paulo, evidenciando um caráter mais conservador e regionalizado da fala.

No entanto, quando analisamos o sertanejo universitário, observamos o enfraquecimento ou até o apagamento dessa marca fonológica. A ausência da retroflexa nesse estilo musical mais recente e comercializado revela uma tentativa de aproximação com uma norma linguística mais neutra ou generalizada, menos marcada regionalmente. Essa mudança indica um afastamento da identidade fonética caipira, buscando maior aceitabilidade em contextos urbanos e midiáticos mais amplos. Assim, a retroflexa [ɻ], embora ainda presente no sertanejo raiz como um traço identitário, não é mais a variante dominante no sertanejo universitário, sendo substituída por realizações mais neutras ou alinhadas ao português brasileiro urbano.

A seguir veremos o percentual de ocorrências das variantes de R entre o sertanejo raiz e universitário no estado do Mato Grosso do Sul:

Tabela 8: Percentual de ocorrências no sertanejo Raiz em Mato Grosso do Sul

Variantes	Ocorrências	%
[ɻ]	8	100%
[r]	-	0%
[ʁ]	-	0%
∅	-	0%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Tabela 9: Percentual de ocorrências no sertanejo universitário em Mato Grosso do Sul

Variantes	Ocorrências	%
[ɫ]	5	35,71%
[r]	2	14,29%
[ʎ]	0	0%
∅	7	50%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

No estado do Mato Grosso do Sul, referente à música pertencente ao sertanejo raiz, vemos que o [ɫ] obteve 100% das ocorrências da variável R em coda silábica, presentes na canção de Délio e Delinha. Isso aconteceu tanto em coda interna quanto em coda externa. No sertanejo universitário, a variante que mais predominou foi o ∅, principalmente em coda silábica externa, tendo 50% do percentual total das ocorrências, que foram 14. Vemos que nessa região o sertanejo raiz também manteve mais conservado o uso do [ɫ], considerado o R caipira, socialmente.

Consequente verificaremos o percentual de ocorrências das variantes de R em coda silábica no estado de Mato Grosso, entre o sertanejo raiz e universitário:

Tabela 10: Percentual de ocorrências no sertanejo Raiz em Mato Grosso

Variantes	Ocorrências	%
[ɫ]	9	100%
[r]	-	0%
[ʎ]	-	0%
∅	-	0%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Tabela 11: Percentual de ocorrências no sertanejo universitário em Mato Grosso

Variantes	Ocorrências	%
[ɹ]	9	69,23%
[r]	0	0%
[ʎ]	0	0%
∅	4	30,77%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Diante dos percentuais apresentados acima, no estado de Mato Grosso, tanto no sertanejo raiz quanto no sertanejo universitário, a variante [ɹ] foi predominante, alcançando um percentual alto na região. A diferença entre os dois tipos do sertanejo é que na música universitário houve o fenômeno de ∅ em coda silábica externa, isso ocorreu em verbos no infinitivo e em substantivos terminados em R. Perante os resultados, verificamos que nessa região não houve mudança tão significativa quanto ao uso do [ɹ] como marca da figura caipira nas músicas sertanejas.

A seguir veremos o percentual de ocorrências das variantes da variável R em coda silábica no estado de Minas Gerais, apresentando a diferença entre o sertanejo raiz e universitário:

Tabela 12: Percentual de ocorrências no sertanejo Raiz em Minas Gerais

Variantes	Ocorrências	%
[ɹ]	21	100%
[r]	-	0%
[ʁ]	-	0%
∅	-	0%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Tabela 13: Percentual de ocorrências no sertanejo universitário em Minas Gerais

Variantes	Ocorrências	%
[ɹ]	3	23,08%
[r]	4	30,77%
[ʁ]	0	0%
∅	4	30,77%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Ao observarmos os percentuais referentes ao sertanejo raiz e universitário no estado de Minas Gerais, vemos que o sertanejo raiz manteve mais conservado o uso da variante [ɹ] em posição de coda silábica, isso ocorreu tanto em coda interna quanto em coda externa. No sertanejo universitário a variante [r] e o apagamento do R em coda silábica externa foram predominantes, tendo o mesmo quantitativo percentual de 33,77% em cada. Outro fator importante a ser observado nessa região foi a queda de ocorrências da variável R em coda silábica do sertanejo raiz para o sertanejo universitário, enquanto no primeiro teve 21 ocorrências, no segundo o

número caiu para 13, sendo que ainda houve o fenômeno de apagamento dessa variável em coda externa. O que faz perceptível a mudança da representação da figura caipira por meio do uso da variável R em coda silábica, presente nas músicas sertanejas analisadas nessa região.

Por fim, veremos o percentual de ocorrências das variantes do R em coda silábica no estado do Paraná, entre o sertanejo raiz e universitário:

Tabela 14: Percentual de ocorrências no sertanejo Raiz no Paraná

Variantes	Ocorrências	%
[ɹ]	1	6,67%
[r]	14	93,33%
[ʎ]	-	0%
∅	-	0%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Tabela 15: Percentual de ocorrências no sertanejo universitário no Paraná

Variantes	Ocorrências	%
[ɹ]	3	11,11%
[r]	0	0%
[ʎ]	0	0%
∅	24	88,89%

Fonte: Dados da presente pesquisa (2024).

Perante os dados expostos, nota-se que, no estado do Paraná, a variante [ɹ] não foi usada como marca da fala caipira no sertanejo raiz, tendo um percentual mínimo de 6,67%. O uso da variante [r], a qual é a marca de fala pertencente

a essa região devido ao processo de colonização italiana, foi predominante em 93,33% das ocorrências da variável R em coda silábica, isso foi verificado tanto em coda externa quanto em coda interna. Desse modo, o sertanejo raiz manteve conservado o padrão de fala regional.

Já o sertanejo universitário surpreendeu com o número de percentual de \emptyset , predominando em 88,89% das ocorrências. Esse fenômeno ocorreu nos verbos no infinitivo: *ver, acontecer, achar, sorrir, evitar, sentir, falar, escapar, escrever, perguntar, abraçar, gostar, tentar, explicar, poder, pensar, dizer, segurar, ter e reparar*; também houve apagamento do R no final dos advérbios *maior e pior*.

Os outros 11,11% foram marcados pela variante [ɹ], nas palavras *por, porque* e *certeza*. A variante regional, o [r], não apareceu na letra da música analisada em questão. O que leva a acreditar que pode estar tendo uma mudança da representação caipira do sertanejo raiz para o sertanejo universitário nessa região.

Após a análise das 10 músicas divididas entre o sertanejo raiz e universitário nos 5 estados alvos da pesquisa, podemos verificar alguns fatores importantes para a construção da figura caipira nas músicas sertanejas por meio do uso da variável R em coda silábica. Percebemos que o sertanejo raiz manteve o uso da variante [ɹ] nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Minas Gerais, apenas no estado do Paraná que a variante predominante foi o [r]. Nota-se que o sertanejo raiz

mantemos traços da fala regional nas letras de suas canções. O que não acontece com o sertanejo universitário, pois, o [ɺ] presente nas regiões de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais e Paraná não é tão predominante nas letras de suas canções.

Dois fatores importantes que ocorrem nas músicas analisadas do sertanejo universitário são o apagamento da variável R em coda silábica externa, tanto em verbos quanto em outras classes gramaticais, e a queda do uso do [ɺ] nas palavras que possuem a variável R em coda silábica, tanto externa quanto interna. O apagamento, de acordo com Callou, Maraes e Leite (1998), não é um fenômeno novo no Português Brasileiro, sendo considerado uma marca de fala dos falares incultos, que se expandiu para outros extratos linguísticos no decorrer tempo. Nessa mesma perspectiva, Linares, Peixoto e Moreira (2008) apresentaram um estudo do apagamento do R em coda silábica externa, comparando as variedades culta e popular, mostrando que esse fenômeno é recorrente nas falas dos falantes, contudo, é mais predominante no falar popular.

Desse modo, o que se observa nas músicas sertanejas analisadas é uma diferença significativa no uso da consoante retroflexa [ɺ] entre as vertentes do gênero. Na vertente conhecida como sertanejo raiz, a retroflexa é preservada, funcionando como um traço de identidade regional e reforçando a ligação com a variedade rural do português brasileiro. Esse dado indica uma valorização de elementos linguísticos associados ao campo, à oralidade tradicional e à autenticidade cultural dessa variante.

Em contrapartida, nas canções do chamado sertanejo universitário, há uma clara redução — e até mesmo apagamento — da retroflexa [ɻ], evidenciando um deslocamento em direção a uma variedade mais urbana da língua. Essa mudança pode ser entendida como reflexo de um estilo de fala mais despojado, alinhado às práticas linguísticas dos grandes centros urbanos e influenciado pelas mídias digitais, redes sociais e outros produtos culturais da modernidade. Assim, a linguagem nas canções se aproxima da fala cotidiana dos jovens urbanos, promovendo maior identificação entre intérpretes e público-alvo.

Essa tendência de variação linguística também está relacionada ao fenômeno de erosão do dialeto caipira entre os falantes mais jovens no interior paulista, como aponta Barizon (2022). O apagamento da retroflexa nas músicas universitárias aparece, portanto, como sintoma dessa mudança sociolinguística, em que traços tradicionalmente associados à variedade rural vão sendo substituídos por traços da variedade urbana.

Além disso, é importante destacar que o preconceito linguístico tem papel central nesse processo de apagamento. Conforme já advertia Amaral (1982, p. 12), “os caipiras falam mal não porque falem incorretamente, mas porque o seu falar diverge do que é considerado ‘correto’ pelos padrões urbanos e escolarizados.” Durante muito tempo, a retroflexa [ɻ] foi estigmatizada como marca do falar caipira, sendo socialmente desvalorizada frente à norma urbana. Esse estigma contribuiu para o seu abandono, principalmente entre os falantes

que desejam se distanciar de características associadas à rusticidade ou ao atraso.

Dessa forma, a oposição que se estabelece não deve ser pensada em termos de norma culta *versus* norma popular, mas sim como uma tensão entre a variedade rural e a variedade urbana do português brasileiro. O sertanejo universitário, ao adotar traços urbanos e minimizar marcas rurais como a retroflexa, revela uma tentativa de modernização e expansão do público, mesmo que isso implique o afastamento de elementos fonéticos tradicionalmente associados à identidade sertaneja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito apresentado por Hall (2015) sobre a identidade ser dada como fragmentada e móvel, levando em consideração que o meio social se modifica, a construção do sujeito também passará por mudanças para, sim, se adaptar ao “novo”. Vemos, por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, aspectos essenciais sobre a construção da identidade caipira elencada a esse conceito de Stuart Hall. O sertanejo raiz manteve o uso predominante do [ɹ] nas canções. Esse movimento é visto como uma forma de preservação da identidade cultural caipira de modo a valorizar as tradições regionais. Além disso, esse fator é percebido como um ato de resistência frente às pressões da modernidade e da urbanização.

Por outro lado, trazendo para a atualidade, à luz dos estudos de Amaral (1982), o sertanejo universitário se afasta um pouco de traços linguísticos estigmatizados quando adota o apagamento da variável R em coda silábica, principalmente em coda externa, junto ao desuso da variante [ɹ], marcada socialmente, de forma preconceituosa até, como um traço do falar caipira. Vemos o reflexo de uma identidade em transformação, em busca de aceitação e relevância em um contexto modernizado e urbanizado. Essa movimentação linguística revela a escolha por uma linguagem mais popular e acessível com o intuito de uma maior conexão com as novas gerações.

Assim, compreende-se, por meio dos estudos sociolinguísticos, que as escolhas linguísticas nas músicas sertanejas vão além de uma marca estilística, revelando questões identitárias profundas. Enquanto no sertanejo raiz o [ɹ] é enfatizado na variável R em coda silábica como forma de manter a identidade caipira tradicional, o sertanejo universitário busca uma identidade mais flexível e adaptável à modernização e urbanização da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **O dialeto caipira**. 4. ed. São Paulo: Hucitec/Brasília: INL, 1982.

ANTUNES, E. **De caipira a universitário**: a história do sucesso da música sertaneja. São Paulo: Matrix, 2012.

BARIZON, M. C. **A influência das novas mídias no desuso do dialeto caipira entre os jovens do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LINARES, A. C.; PEIXOTO, J. C.; MOREIRA, A. A realização da consoante /r/ em coda silábica: um estudo sociolinguístico. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 102–112, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO15/44/volume_completo.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004.

CONSTRUÇÃO DO CAIPIRA GOIANO: A INTERAÇÃO ENTRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E HUMOR

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.9

Loana de Faria dos Santos

INTRODUÇÃO

Este estudo examina a variação no contexto específico do dialeto goiano, analisando seu uso no gênero humorístico conhecido como “causo”, explorando duas variáveis fonético-fonológicas: a despalatização e a queda de oclusiva em gerúndio e uma morfossintática: a concordância nominal, com base nos trabalhos de Christófaró (2022), Amaral (1922), Bortoni-Ricardo (2004), Aragão (1999). Para isso, a concepção laboviana dos estereótipos linguísticos fornece um arcabouço teórico essencial acerca de como variantes linguísticas são percebidas e utilizadas pelos falantes. Bagno (2007), Lucchesi (2015), Bortoni-Ricardo (2021), também proporcionam embasamento acerca da variação.

No caso do humor caipira, personagens e narrativas são criados não apenas para entreter, mas também para refletir e, por vezes, satirizar a cultura regional. Sobre esse aspecto, os trabalhos de Possenti (2018), Nascimento (2018), Maingueneau (2006) sobre o humor e seus pressupostos fornecem uma perspectiva aprofundada acerca da tipologia textual e de suas características peculiares ancoradas nas pesquisas de Oliveira (2006), Nascimento (2017) e Silva (2009).

Sabe-se que os causos são narrativas cuidadosamente construídas para refletir traços específicos da identidade regional, utilizando a variação linguística e outros recursos para criar uma representação que, ao mesmo tempo, diverte e reforça imagens estereotipadas do caipira. Desse modo, o presente estudo pretende lançar um olhar semiótico para o gênero textual causo, revelando como seus elementos estruturais e estilísticos são usados para evocar e amplificar estereótipos culturais.

A partir disso, este trabalho tem como objetivo geral identificar a construção do humor através do dialeto estereotipado do caipira goiano e como objetivos específicos: identificar a construção do humor no gênero causo com base em fenômenos de variação linguística e no estereótipo do caipira goiano, bem como investigar os efeitos de sentido de duas variáveis fonético-fonológicas, despalatização e queda da oclusiva em gerúndio, e uma morfossintática, a concordância nominal.

Levando em consideração os objetivos propostos, questiona-se: como os fenômenos de variação contribuem para as produções humorísticas a partir da imagem do caipira? Como o meio virtual contribui com a propagação da cultura regional e, ao mesmo tempo, de preconceito linguístico? De que forma a originalidade e a espontaneidade de Geraldinho contribuem para a caracterização do gênero causo e dos elementos linguísticos que promovem o humor? Para além dos estereótipos linguísticos, quais são os elementos utilizados para compor a imagem do caipira nos causos de Nilton Pinto e Tom Carvalho?

Outro ponto a ser abordado neste estudo é a valorização da cultura goiana, uma vez que não há como discutir acerca de fenômenos linguísticos dissociados das práticas culturais, principalmente, diante de atitudes preconceituosas que perpassam a história do dialeto caipira. Por fim, nota-se que há poucas produções que contribuem para a descrição da fala goiana através do gênero causo, como é discutido neste trabalho.

9.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

9.1.1 Variação linguística

A Sociolinguística surgiu como resposta a lacunas deixadas pelo Estruturalismo e pelo Gerativismo. Enquanto o estruturalismo via a língua como um sistema homogêneo

e isolado de influências sociais, o gerativismo focava na competência linguística de um falante ideal dentro de uma comunidade linguisticamente uniforme. Labov (1972) contestou essas abordagens, argumentando que é impossível ignorar os fatores sociais que impactam a língua, opondo-se a Saussure e a Chomsky. Desse modo, ele apresentou postulados sobre variação e mudança linguística, reconhecendo a interconexão entre língua e sociedade.

No entendimento de Labov (1972), as línguas são sistemas heterogêneos, mas estruturados, e a Sociolinguística busca explicar essa complexidade por meio da Teoria da Variação e Mudança Linguística. Ademais, a variação é intrínseca à língua, manifestando-se em diferenças fonéticas, sintáticas, lexicais e semânticas, todas relevantes para grupos sociais. Assim, a heterogeneidade da língua implica regras, e a Teoria da Variação oferece um conjunto de diretrizes empíricas para entender como as mudanças ocorrem.

Outros autores também se destacam com estudos acerca da variação, como Bagno (2007) e Lucchesi (2015). O primeiro detalha os níveis de variação, incluindo variação fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. O segundo, elenca questões importantes que uma análise da variação deve abordar, como a transição de formas linguísticas, o uso de estruturas em contextos variados, a avaliação de variantes e as restrições à variação. Lucchesi (2015) enfatiza que a variação não é um mero acidente, mas um fenômeno estudável que exige compreensão e explicação.

Portanto, compete à Sociolinguística examinar o nível de consistência ou mudança na variação linguística, identificar os fatores que influenciam positiva ou negativamente a ocorrência de usos linguísticos alternativos e antecipar seu comportamento regular e previsível.

9.1.2 Identidade, estilo e significado social

Labov (1960) propõe uma definição de identidade voltada para o aspecto linguístico que se baseia na estratificação social, levando em conta categorias como gênero, profissão, classe social, raça, idade e região. Contudo, pesquisas mais recentes mostram que identidade e estilo transcendem essas classificações. A “Teoria da acomodação” de Giles (1973) sugere que a identidade pode ser formada pela ação do indivíduo, onde o falante, ao buscar a aceitação de um grupo específico, faz escolhas linguísticas que o afastam de seu grupo original para se aproximar de um grupo externo.

Labov (1960) foi pioneiro em seu trabalho em Martha’s Vineyard e em lojas de Nova York, quando percebeu que as variáveis empregadas carregam significados sociais e/ou estilísticos, definindo este último com base no nível de monitoramento que o falante exerce em um dado momento. Já Bell (1984) argumentou que o estilo é moldado pela audiência, e não necessariamente pelo monitoramento. Por sua vez, Coupland (2007) associa as variações estilísticas à criação de diferentes personae. Para complementar essas teorias, os

estudos da Terceira Onda (Eckert, 2012) defendem que o uso de diversas formas linguísticas pelos falantes gera identidades distintas por meio da indexação de significados sociais. Assim, o estilo é compreendido como um conjunto de significados gerados pela variação.

Coupland (2007) ainda ressalta que os falantes possuem um repertório de formas linguísticas, que escolhem para transmitir significados sociais específicos. Segundo ele, é pertinente afirmar que, diante dos múltiplos papéis que os indivíduos desempenham na sociedade e das diferentes situações de interação, os falantes desenvolvem estratégias para suas escolhas linguísticas.

Consoante a isso, a análise estilística vai além dos fenômenos linguísticos como a vocalização da lateral alveopalatal, a queda da oclusiva em gerúndio e a concordância nominal não padrão, uma vez que ela também inclui um estudo semiótico mais amplo, que considera elementos como a vestimenta, os gestos, a entonação da voz. Esse enfoque holístico permite uma compreensão mais profunda da construção da identidade e do humor dos artistas.

De acordo com Oliveira (2017), não apenas certos estereótipos do caipira, mas também as particularidades de seu dialeto e de seu ethos discursivo estão ligados à comicidade e ao humor, originados pelo sotaque e pelas características fonológicas próprias do caipirês. Esses elementos possivelmente se conectam à imagem de um indivíduo simples, porém debochado, perspicaz e astuto no

manejo da linguagem, utilizando o dialeto caipira de maneira linguística, enunciativa e discursiva.

Para Aguilera (2008), a língua está intimamente ligada ao seu contexto social, especialmente por ser um elemento fundamental na construção da identidade. Logo, a capacidade de agência dos humoristas permite que eles utilizem as variantes para moldar suas identidades e gerar humor, demonstrando a complexa interseção entre variação estilística, identidade e humor.

9.1.3 As variáveis linguísticas

Uma variável é o fenômeno investigado em uma variedade linguística. Esse fenômeno não é aleatório, mas influenciado por diversos fatores sociais ou estruturais, internos ou externos à língua. Este trabalho versará sobre três fenômenos de modo específico: a despalatização, a queda da oclusiva em gerúndio e a concordância nominal. Essas variantes ocorrem com frequência no dialeto caipira e conseqüentemente nos casos analisados. Assim, como dito anteriormente, cabe à Sociolinguística explicar tais fenômenos e ainda evidenciar as condições que corroboram o uso dessas variáveis.

9.1.4 A despalatização

Em certos contextos linguísticos, é possível observar que os fonemas /λ / e /ɲ/ podem perder suas características palatais, resultando na sua articulação como fonemas alveolares

/l/ e /n/, respectivamente. Essa modificação pode ocorrer por questões de facilidade na articulação ou relaxamento fonético, levando até mesmo ao apagamento completo desses fonemas. Aragão (1999) afirma que alguns estudiosos consideram esse fenômeno como uma questão puramente fonética, enquanto outros sugerem que pode ser resultado de influências africanas, uma mudança fonética do latim para o português, ou até mesmo um processo que poderia resultar na criação de um novo fonema, não se limitando apenas a uma articulação diferente dos fonemas /λ / e /ɲ/.

Conforme destacado por Cristófaró (2022), este fenômeno é caracterizado pela perda do traço palatal. Em outras palavras, certos fonemas que originalmente são articulados no palato, uma parte da cavidade oral, como o /λ/ em “mulher”, sofrem uma despalatalização, resultando na transformação do fonema em um som nasal ou oral, como ocorre na transição de “mulher” para “muié”, onde o /lh/ é vocalizado como /l/. Conforme Aragão (1999, p. 15), “o fenômeno da despalatalização, seguido ou não de iotização é um caso típico de economia da linguagem muito frequente na linguagem popular e causado pela necessidade de facilidade de articulação, sendo um caso inverso da palatalização”. Para Bortoni-Ricardo (2011, p.), “é um traço descontínuo no contínuo dialetal e está provavelmente generalizada nas áreas rurais em todas as regiões do país”.

Amadeu Amaral (1920, p. 26) constatou a despalatalização no dialeto caipira, apresentando as ocorrências. Conforme

o autor, na fala caipira foram encontradas ocorrências de vocalização do lh em i nos casos espaiado > espalhado, maio > malho, muié > mulher e fio > filho.

Os excertos a seguir evidenciam a despalatização nos casos analisados neste trabalho:

(01) 'Ele falô: 'cê que um um chocolate?' Aí eu falei: 'treis cuié dá' porque, né?' (Causo da dor de barriga no ônibus - Nilton Pinto e Tom Carvalho).

(02) 'Aqui não, aqui é de Goiás'. Peão vei e falô 'rapaiz, cê é bão mermo', falei: 'o mió do Brasil' (Causo do boi bravo – Nilton Pinto e Tom Carvalho).

(03) 'Então tudo dele era mió memo que eu vi, e ele judiava com nois, rapaiz' (Causo do marimbondo – Geraldinho).

Apesar de ser traço característico do falar caipira, evidencia-se que algumas regiões possuem essa variação. Charles e Melo (2004) conduziram investigações sobre a despalatização do fonema /λ/ em comunidades nos bairros de Rio Branco, Acre, observando que essa variação linguística é típica de falantes sem educação formal e provenientes de áreas rurais. Em um estudo semelhante, Brandão (2007) investigou essa mesma questão no Rio de Janeiro, focando em falantes não escolarizados e de origem rural, onde identificou que o fenômeno é socialmente marcado. Aragão (1999), em suas constatações, afirmou que esse fenômeno pode ser visto como uma variedade regional, social, estilística ou individual. Bortoni-Ricardo (2011), em “Do campo para a cidade”, também cita uma pesquisa desenvolvida com adultos de classe baixa em

São Paulo (Head, 1981) que revelou um alto grau de estigma atribuído à vocalização do /λ /.

Essas pesquisas evidenciam que os fenômenos de variação linguística discutidos são característicos da fala caipira e, como resultado, são frequentemente estigmatizados socialmente, sendo utilizados de maneira pejorativa para fins humorísticos.

9.1.5 A queda da oclusiva em gerúndio

De acordo com Cunha e Cintra (2008), o gerúndio é um mecanismo verbal em andamento e assume papéis que são desempenhados tanto por advérbios quanto por adjetivos. Para Andrade (2009), o gerúndio é uma forma nominal do verbo, identificada no português pelo morfema {-ndo}, localizado imediatamente após a vogal temática. Além de sua natureza verbal, ele desempenha o papel de adjetivo e advérbio.

Nesse contexto, a análise fonológica do gerúndio revela processos linguísticos que afetam sua realização na fala. Por “apagamento”, entende-se que é um processo no qual ocorre a eliminação de um segmento da forma básica de um morfema, conforme Cagliari (2002). Portanto, quando um informante utiliza um verbo como “trabalhar” no gerúndio (trabalhando) e a consoante dental /d/ é suprimida (trabalhano), esse fenômeno é descrito como queda da oclusiva em gerúndio, ilustrando uma modificação na estrutura fonética dessa forma verbal em uso.

Desse modo, os excertos a seguir evidenciam a queda da oclusiva /d/ em gerúndio nos causos analisados neste trabalho:

(05) Tava lá na cozinha, mexeno nuas panela. Falei: ‘uai, tia, senhora já tá fazeno almoço essa hora?’ ‘Não tô preparano só a merendinha p’cê cumê, eu vi que cê vai imbora’ (Causo da dor de barriga no ônibus – Nilton pinto e Tom Carvalho).

(06) Falei: ‘num vai dá’. Falei: ‘ô, pai, eu tô nua dô de cabeça que’u tô arrebantano’; ‘não, vai lá pegá espingarda, xo carregá ela’; falei: ‘vixi [...] ispingarda já po mei de chumbo [...]’; ‘vai lá, paraiz, pega a espingarda’; ‘pai brabo demais, fui lá até tremeno [...]’ (Causo da espingarda – Nilton Pinto e Tom Carvalho).

(07) ‘Foi, e [...] e que a [...] o miolo da tripa dele tava muito seco, num dava descida e ele pegô na gaia e foi espremeno. Foi ajuntano força, foi ajuntano, foi correno água no zoi e foi, tinha hora que a veia do pescoço dele quase rebentava de [...] É aquilo num abalava sô, é aquela dor e [...]’ (Causo do marimbondo – Geraldinho.)

(08) ‘[...] e acossolô p’aquela descambada, rapaiz, e a toada foi arquiano, foi arquiano e foi ino de mal’a pió. E o vento vei trazeno o fogo do cigarro, eu memo num puxei a fumaça não rapá o vento’ (Causo da bicicleta – Geraldinho).

Essa omissão do /d/ no morfema de gerúndio não se limita ao português brasileiro, pois o fenômeno também é observado no português europeu e no italiano. Na variedade linguística brasileira, esse processo, assim como os outros apresentados neste trabalho, é documentado desde os primeiros estudos dialetológicos quando já se faziam algumas

observações, embora de maneira não estruturada, sobre a queda da oclusiva em gerúndio, como, por exemplo, Amaral (1920, p. 20) que registrou uma construção chamada por ele de “curiosíssima”, que se refere ao modo como o caipira reiterava uma ação na fala – “Fulano anda corre-correno p’ras ruas sem o que fazê”.

Considerando que o foco desta pesquisa vai além da análise do fenômeno, de uma abordagem sociolinguística de identidade e estilo, é importante entender que os falantes de uma comunidade linguística tendem a seguir as normas e princípios socioculturais locais, mas, quando precisam se identificar com outros grupos, buscam se adaptar a outras normas. Segundo Faraco (2008, p. 41), “uma norma, seja qual for, não pode ser entendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um conjunto de valores socioculturais que se articulam com essas formas.”

Assim, a variação linguística observada na omissão do /d/ no gerúndio evidencia não apenas processos fonológicos, mas também reflexos profundos de identidade, estilo e humor na fala dos diferentes grupos sociais. Essa mudança em andamento, marcada pela assimilação e redução fonética, revela como os falantes navegam entre as normas linguísticas para expressarem pertencimento e inovação. Logo, essa é a perspectiva que norteará a análise dos dados deste trabalho.

9.1.6 A concordância nominal

Nos primeiros estudos da Dialetoлогия, já se faziam algumas observações, embora de forma não sistemática, sobre a concordância nominal e a simplificação do sistema de flexão de número. Estas observações delineavam de forma leve algumas das variáveis independentes que, mais tarde, se mostrariam importantes para entender esses fenômenos. Como exemplo, Amaral (1920, p. 39), que, ao descrever o dialeto caipira, nota que a marca de plural é preservada nos determinantes, mas é perdida quando estes elementos se tornam pronomes, como em: “Estas carta não são as minha”. Ele também observa que o “s” sofre cancelamento em palavras terminadas em consoante, como, por exemplo, “as paiz” – as pazes e “às vêiz” – às vezes.

Scherre (1988), em sua tese de doutorado, realiza uma análise minuciosa de um conjunto de variáveis linguísticas e extralinguísticas para identificar padrões na variação da concordância de número dentro dos constituintes do sintagma nominal (SN). A autora demonstra que o fenômeno estudado se manifesta como uma variação estável para um grupo de falantes e como uma mudança em progresso para outro grupo, embora as variáveis mais significativas afetem de forma semelhante ambas as comunidades.

Os excertos a seguir evidenciam a concordância nominal não padrão nos casos analisados neste trabalho:

(09) ‘Custei dirrubá treis pratada pa dent’ da barriga [...]’ (Causo da dor de barriga no ônibus – Nilton Pinto e Tom Carvalho).

(10) ‘[...] umas quatro cambota [...] as perna [...] ele quebrô as duas perna traserá’ (Causo do boi bravo – Nilton Pinto e Tom Carvalho).

(11) Aí um dia, o pai dele tinha um oto piãozin lá apartá vaca, tiradô de leiti, dia de domingo es cabô de tirá leite, ele falô pro rapaz: ‘ah, vamo dá um passeio hoje, fulano, vê umas moça.’ (Causo do marimbondo – Geraldinho).

(12) ‘Chegô, apiô da mula, amarrô ela num toco lá e vei c’aquelas perna dura, pezão inchado’ (Causo do carro de boi – Geraldinho).

Nos excertos acima, as marcações de plural ocorrem em apenas um elemento, quando há a ausência de artigo, e em dois elementos quando o artigo está presente. Esse fato corrobora a afirmação de Bagno acerca da redundância do plural, além disso, evidencia que a concordância nominal não padrão também é um traço do dialeto caipira.

Autores como Amaral, Scherre e Bagno oferecem importantes reflexões sobre a variação e evolução de fenômenos linguísticos dentro das comunidades. A análise de Scherre revela a dinâmica da concordância de número, que pode ser estável para alguns grupos enquanto está em mudança para outros, enquanto Bagno aponta discrepâncias nas marcações de plural entre o português brasileiro e o inglês, desafiando normas gramaticais. A concordância nominal não padrão, embora discutida na Sociolinguística, enfrenta críticas ligadas à identidade e status social, sugerindo que

questões sociais estão interligadas às práticas linguísticas. Assim, os estudos dialetológicos enriquecem a compreensão das complexidades linguísticas e suas conexões com humor, identidade e percepção social.

9.1.7 O gênero causo

A tradição oral, da qual o causo é uma parte integral, é um meio pelo qual comunidades rurais mantêm viva a sua herança cultural. Segundo Câmara Cascudo (1984) em *Literatura oral no Brasil*, a tradição oral é a perpetuação, pela palavra falada, dos valores, crenças, histórias e experiências de um povo, sem a intervenção do registro escrito. Nesse contexto, os causos funcionam não apenas como entretenimento, mas também como uma forma de educar, preservar e fortalecer os laços comunitários.

Esse gênero textual remete ao aparecimento da cultura caipira que pode ser compreendida, conforme Oliveira (2006), como a fusão dos costumes portugueses com os costumes indígenas. Segundo Ribeiro (1997), relacionadas às origens étnicas e raciais, emergiram cinco identidades culturais divergentes: crioulo, no Nordeste; caboclo, na região amazônica; sertanejo, no Centro-oeste; sulino, em Santa Catarina e Rio Grande do Sul; caipira, no Paraná, São Paulo, parte de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Minas Gerais. Entretanto, essa organização pode ter se transformado, haja vista o efeito migratório da população e os meios de comunicação em massa.

Amadeu Amaral (1920, p. 97) afirmou que a palavra “caipira” é indígena e abria possibilidades para a imaginação dos etimologistas. Segundo ele (1920, p. 97), “uns derivam-na de “currupira”, sem se dar o trabalho de explicar a transformação; outros, de “caapora”. Couto de Magalhães entendia que era ligeira alteração de “caa-pira”, mondador de mato” . Para Queiroz (1973), os traços distintivos da cultura caipira revelam as formas mais antigas de civilização e cultura da classe rural brasileira, remontando aos primórdios da colonização. Esses traços incluem tradições, costumes e práticas agrícolas que foram preservados ao longo dos séculos, refletindo a adaptação dos primeiros colonos ao ambiente e sua interação com as influências indígenas e africanas.

O caso tem raízes na tradição oral brasileira, especialmente nas áreas rurais, surgindo durante a colonização com a interação entre colonizadores, africanos escravizados e indígenas. Essas narrativas foram transmitidas oralmente, incorporando elementos culturais e características regionais ao longo do tempo. Segundo Oliveira (2006), a construção de sentido no caso ocorre através da relação entre o enunciado e as condições de produção, revelando como as histórias são

organizadas a partir da perspectiva do narrador e destacando as escolhas discursivas que garantem coerência e continuidade.

Portanto, esse gênero busca principalmente provocar humor, funcionando como uma interação informal em que o

narrador evoca conhecimentos culturais para entreter e cativar a audiência. Através de roteiros baseados na figura do caipira goiano, humoristas como Nilton Pinto e Tom Carvalho utilizam elementos ficcionais para gerar risos e dar visibilidade ao estereótipo caipira. Assim, o causo se apresenta como uma forma narrativa oral, breve e humorística, destinada a suscitar o riso e a interação com o público.

9.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os causos, tradicionalmente transmitidos de forma oral, passaram por uma significativa repercussão digital devido à internet, que ampliou seu alcance e acessibilidade. A pesquisa netnográfica surge nesse contexto, permitindo a análise de como essas narrativas folclóricas são compartilhadas nas mídias sociais e como essa dinâmica impacta sua percepção e evolução. Essa abordagem revela as complexidades da interação entre a tradição oral e a cultura digital contemporânea, oferecendo insights sobre a autenticidade e a transformação da cultura caipira na era moderna, além de desempenhar um papel crucial na preservação e disseminação da cultura interiorana.

9.2.1 Material

A pesquisa qualitativa analisa dados, evidências e bases de informações. Isso implica que as informações são extraídas de textos e discursos para obter uma compreensão

aprofundada de um determinado fenômeno. Portanto, seus resultados são derivados de dados empíricos coletados de forma sistemática, na forma de palavras, frases, imagens, vídeos e áudios. Consequentemente, são necessárias técnicas específicas de coleta e análise de dados.

Neste trabalho, os dados do corpus foram extraídos dos causos de Geraldinho e de Nilton Pinto e Tom Carvalho selecionados na plataforma de vídeos do Youtube, nos canais Frutos da Terra e Nilton Pinto e Tom Carvalho Oficial. Para transcrever os vídeos, foi utilizada a chave de transcrição de Lucchesi (2010), referente ao Projeto Veredas, que apresenta como critério principal o registro dos fenômenos linguísticos observados na fala do informante que representam características específicas do seu dialeto, tanto em termos de sons quanto de estruturas gramaticais (como concordância não padrão, ausência de conectores gramaticais - preposições, conjunções etc. -, uso de pronomes nulos, interrupções na estrutura sintática das frases, entre outros).

As tabelas abaixo apresentam os causos analisados.

Quadro 1: Causos de Geraldinho

Causos analisados	
Nilton Pinto e Tom Carvalho	Duração
O caso da dor de barriga no ônibus	5:55
O caso da espingarda	4:04
O caso do boi bravo	4:37
O caso do boi comunitário	4:02

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 2: Causos de Nilton pinto e Tom Carvalho

Causos analisados	
Geraldinho	Duração
O causo do osso	9:55
O causo da bicicleta	6:31
O causo do carro de boi	3:37
O causo do marimbondo	6:49

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os causos de Geraldinho são mais longos do que os causos de Nilton Pinto e Tom Carvalho e isso pode ocorrer com base em alguns fatores, como o estilo narrativo de Geraldinho que é mais detalhado e descritivo e ao fato de o humorista estar enraizado em uma tradição oral mais antiga, quando as histórias eram contadas de forma mais lenta e as pessoas também tinham mais paciência para ouvirem grandes narrativas. Em relação a Nilton Pinto e Tom Carvalho, o fator da brevidade dos causos se dá pelo fato de a dupla estar inserida em um contexto de mídia e de tecnologia, no qual a paciência e a capacidade de atenção são mais limitadas.

9.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

9.3.1 Despalatização

A tabela abaixo corresponde a uma análise comparativa entre as ocorrências da despalatização nos causos analisados.

O Causo do osso, o Causo da bicicleta, do carro de boi e do marimbondo são de Geraldinho e os quatro seguintes são de Nilton Pinto e Tom Carvalho:

Tabela 1: Ocorrências da despalatização nos causos de Nilton Pinto e Tom Carvalho e de Geraldinho

Geraldinho			Nilton Pinto e Tom Carvalho		
Causos	Ocor.	%	Causos	Ocor.	%
Causo do osso	21	41%	Dor de barriga no ônibus	12	50%
Causo da bicicleta	3	6%	Causo do boi bravo	6	25%
Causo do carro de boi	21	41%	Causo da espingarda	4	17%
Causo do marimbondo	6	12%	Causo do boi comunitário	2	8%
Total	51	100	Total	24	100

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao atestar que as ocorrências da despalatização nos causos de Geraldinho são maiores do que as de Nilton Pinto e Tom Carvalho, questiona-se a duração dos vídeos, uma vez que os de Geraldinho possuem maior duração. Entretanto, vale destacar que nas narrativas da dupla há ocorrências de uso da lateral alveopalatal /ʎ/ enquanto, nos causos do primeiro, não há nenhum uso, levando à afirmação de que o fenômeno analisado é um traço típico do dialeto caipira e, por ser alvo de estereótipos, tem apresentado certa mudança entre os falantes que saem do interior para viver nos grandes centros urbanos, como é o caso da dupla de humoristas.

Através do uso da variação, identificam-se três pontos relevantes: a criação de uma identidade e estilo, a autenticidade e o humor. Desse modo, observa-se que:

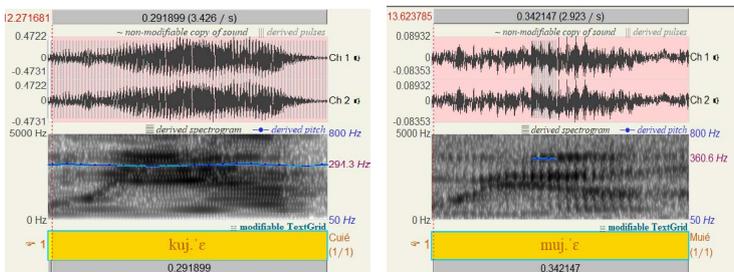
- O “Causo do osso” e o “Causo do carro de boi” têm o maior número de ocorrências (40,3% cada). Isso sugere que Geraldinho utiliza a despalatização para enfatizar a identidade de personagens rurais ou caipiras, ou seja, a sua própria identidade, usando a variação linguística como um marcador de autenticidade e regionalidade.
- “Dor de barriga no ônibus” é o causo com maior número de ocorrências entre os causos de Nilton Pinto e Tom Carvalho (50%). Eles evidenciam que a despalatização pode ser usada para destacar a identidade regional dos personagens, reforçando características específicas de sua fala que são reconhecíveis e engraçadas para o público.
- Nos causos da dupla de humoristas, o uso dessa variação reforça o contexto local e social, tornando as histórias mais autênticas e identificáveis para o público que reconhece essas variações em regiões interioranas.
- Outro fator importante é que, apesar de ser um traço característico do dialeto caipira e de Nilton Pinto e Tom Carvalho afirmarem-se caipiras para propagar a cultura desse povo, a ocorrência foi relativamente baixa, considerando a quantidade de causos.

A despalatização nos casos dos humoristas Nilton Pinto e Tom Carvalho pode ser vista como um recurso estratégico para a construção de identidades, a contextualização social e a criação de estilos de fala específicos. Sendo, portanto, esses elementos centrais para a 3ª onda da sociolinguística, que enfatiza a agência dos falantes e o significado social das variações linguísticas.

Em relação ao Geraldinho, pode-se dizer que a narração é considerada uma estratégia, mas as escolhas linguísticas parecem refletir uma expressão natural de sua identidade. Ademais, a prática de contar causos, em seu contexto, desenvolveu-se após a aquisição de notoriedade, uma vez que essa atividade já era comum entre indivíduos de seu círculo social no ambiente rural.

Uma comparação entre os espectrogramas das palavras “muié” e “cuié” também oferece informações relevantes acerca da relação da despalatização, da mídia, do estilo e do humor. A seguir são apresentadas as capturas de tela do PRAAT:

Figura 1: Espectrogramas das palavras “cuié” (Tom Carvalho) e “muié” (Geraldinho)



Fonte: Dados da autora, gerados com o PRAAT (2024).

A partir dos espectrogramas, alguns pontos podem ser observados:

- Ambas as palavras mostram formas de onda e espectrogramas que indicam uma fala fluida e modulada. Desse modo, as diferenças na intensidade podem ser atribuídas a variações individuais na pronúncia e ao estilo de fala dos humoristas.
- As variações no pitch entre as duas palavras refletem diferentes entonações e ênfases usadas por cada humorista. Geraldinho mostra uma variação de pitch mais suave, enquanto Nilton Pinto e Tom Carvalho apresentam uma entonação ligeiramente diferente, possivelmente refletindo o humor ou a dramatização na fala.
- Portanto, a despalatização é um fenômeno linguístico comum nas pronúncias regionais, se destaca em casos que tratam de conflitos e medos, como no “Causo do osso” e “Causo do carro de boi”, reforçando a autenticidade das narrativas. Acerca da mídia, sabe-se que ela desempenha um papel fundamental na divulgação da cultura caipira, com as apresentações de Geraldinho e da dupla Nilton Pinto e Tom Carvalho ajudando a popularizar e preservar a figura do caipira genuíno, enquanto amplificam as variações linguísticas e estilísticas que solidificam a identidade cultural dos humoristas. Por fim, o humor nas histórias é enriquecido pela autenticidade da linguagem e pela despalatização,

além de variações na duração, pitch e entonação, que demonstram a habilidade dos narradores em adaptar suas falas para maximizar o impacto humorístico através da dramatização, ironia ou sátira.

9.3.2 Queda da oclusiva

A tabela a seguir apresenta as ocorrências da queda de oclusiva nos causos, conforme os seguintes dados:

- Geraldinho – Causo do osso (27); caso da bicicleta (14); caso do carro de boi (18); caso do marimbondo (17); em um total de 76 casos.
- Nilton Pinto e Tom Carvalho – Causo da dor de barriga no ônibus (13); caso do boi bravo (7); caso da espingarda (10); caso do boi comunitário (9); em um total de 39 casos.

Tabela 2: Ocorrências da queda de oclusiva nos causos de Nilton Pinto e de Tom Carvalho e de Geraldinho

Geraldinho			Nilton Pinto e Tom Carvalho		
Causos	Ocor.	%	Causos	Ocor.	%
Causo do osso	27	36%	Dor de barriga no ônibus	13	33%
Causo da bicicleta	14	18%	Causo do boi bravo	7	18%
Causo do carro de boi	18	24%	Causo da espingarda	10	26%
Causo do marimbondo	17	22%	Causo do boi comunitário	9	23%
Total	76	100%		39	100%

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que a queda da oclusiva é mais frequentemente identificada nos causos de Geraldinho. Esse padrão pode ser explicado pelo fato de que é a variante que mais fortemente caracteriza o típico caipira. A utilização recorrente dessa característica específica reforça a autenticidade do dialeto caipira e a identidade cultural um traço distintivo mais pronunciado e reconhecível, destacando-se como um elemento central no *ethos* discursivo das narrativas de Geraldinho.

Esse fenômeno é mais comum na fala informal e em contextos regionais, o que se alinha com o estilo dos causos. Também pode estar associado a fatores sociolinguísticos, como o nível de formalidade, a região de origem dos narradores e o público-alvo dos causos, uma vez que, em regiões onde a fala coloquial é predominante e menos influenciada por normas formais da língua, a elisão do /d/ é mais frequente.

Em relação à dupla de humoristas, o uso desse fenômeno também faz parte dos elementos que geram o humor, já que os narradores utilizam a queda da oclusiva /d/ para criar um estilo de fala que é simultaneamente autêntico e cômico, realçando o humor dos causos. Ademais, ao reproduzirem fielmente a fala regional, os narradores aumentam o efeito cômico, pois a variação linguística, incluindo a queda do /d/, compõe a construção de personagens dentro dos causos. Dessa forma, aqueles personagens que falam de maneira mais coloquial e com elisões são, frequentemente, percebidos como mais genuínos e engraçados, o que reforça o apelo da narrativa.

Outro ponto relevante acerca do humor é que a quebra de expectativas linguísticas normativas (por exemplo, a ausência do /d/ onde ele seria esperado) pode gerar surpresa e, conseqüentemente, humor. Os ouvintes percebem essa variante como uma característica engraçada da fala dos humoristas, principalmente porque vem associada a outros elementos que compõem o cluster do estilo, como tom de voz, roupas, cenário, dentre outros.

Por fim, a 3ª onda da sociolinguística enfatiza como os falantes utilizam variantes para construir e expressar suas identidades. Nos causos, a elisão do /d/ é um recurso estilístico que reforça a identidade regional dos narradores, celebrando e preservando a cultura caipira. Logo, os narradores de causos, como Nilton Pinto e Tom Carvalho, utilizam a variação linguística como parte de sua performance estilística. A escolha de usar ou não a oclusiva /d/ no gerúndio é deliberada, contribuindo para um estilo de narração que é distintivo e reconhecível. Esse estilo reforça sua marca pessoal e aumenta a eficácia da comunicação humorística.

9.3.3 Concordância nominal

Aos serem analisados os causos, observou-se que a variação da concordância nominal ocorre com frequência tanto nos causos da dupla de humoristas quanto nos causos de Geraldinho. A tabela abaixo possibilita visualizar os dados de forma comparativa:

Tabela 3: Ocorrências da concordância nominal não padrão nos causos de Geraldinho e Nilton Pinto e Tom Carvalho

Geraldinho			Nilton Pinto e Tom Carvalho		
Causos	Ocor.	%	Causos	Ocor.	%
Causo do osso	4	22%	Dor de barriga no ônibus	9	31%
Causo da bicicleta	3	17%	Causo do boi bravo	8	28%
Causo do carro de boi	6	33%	Causo da espingarda	3	10%
Causo do marimbondo	5	28%	Causo do boi comunitário	9	31%
Total	18	100		29	100

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em sua maioria, são observados casos de falta de concordância com o substantivo, como em:

(01) ‘Não, porque cê vai ficá comigo aqui **trinta dia**, porque nós temo muita coisa pra cunversá’ (O caso da dor de barriga no ônibus - Nilton Pinto e Tom Carvalho, grifo nosso).

(02) ‘Aí, quando eu saio lá, ele fez um girau lá no canto do quintal e levou **os tale** de cumê lá pro... pra longe’ (Causo do osso - Geraldinho, grifo nosso).

(03) ‘Chegô, apiô da mula, amarrô ela num toco lá e vei **c’aquelas perna dura**, peção inchado’ (Causo do carro de boi – Geraldinho, grifo nosso).

(04) ‘[..] .meu fii, ma ali ó tem um pau caíno fruta na beira da istrada e **os catitu** tá cumeno e nós vamo pegá... agora eu vim cá pegá a espingarda e ocê pega a lanterna e nós vamo lá matá o bicho’ (Causo da espingarda - Nilton Pinto e Tom Carvalho, grifo nosso).

O primeiro excerto mostra a falta de concordância entre o substantivo “dia” e o numeral “trinta”. No segundo, o artigo

“os” evidencia a flexão de número, entretanto, o substantivo seguinte “tale” que se refere a talher segue no singular. No terceiro, o substantivo “perna” está no singular, bem como o adjetivo “dura” que caracteriza o substantivo, no entanto, o pronome demonstrativo está flexionado no plural. No quarto trecho, o artigo segue flexionado enquanto o substantivo está no singular. Percebe-se a variação mediante a regra proposta pela gramática normativa de que toda palavra variável que se associa ao substantivo concorda com ele em gênero e número.

Ainda que a variante ocorra de forma mais acentuada nos casos de Nilton Pinto e Tom Carvalho, esse fato não sugere que Geraldinho tenha utilizado a variação conforme a gramática normativa propõe, mas apenas evidencia que foram usadas mais formas no singular do que no plural. Essa discrepância é menor em comparação com a despalatização, em que Geraldinho se destaca mais notavelmente. Desse modo, a diferença no uso da falta de concordância nominal pode ser atribuída a algumas razões estilísticas e contextuais:

- A narrativa de Geraldinho é fortemente associada à figura do caipira tradicional, uma vez que a despalatização é um marcador linguístico mais proeminente. Esse fenômeno reflete, de maneira mais acentuada, a rusticidade da fala caipira, contribuindo para a construção de um ethos de autenticidade;
- Já a dupla tende a utilizar a falta de concordância nominal como um recurso estilístico para criar humor e criticar

situações cotidianas. Esse uso frequente pode indicar uma abordagem mais versátil e adaptável a diferentes contextos humorísticos, ampliando o alcance e a diversidade de suas narrativas. Além disso, o uso de tal variante pode ser um recurso deliberado para intensificar o aspecto cômico, uma vez que a falta de concordância é uma das variantes mais estereotipadas da fala caipira.

Assim, percebe-se que o fenômeno foi utilizado pela dupla de humoristas para refletir o modo de falar de certas regiões interioranas, adicionando autenticidade e tornando as histórias mais identificáveis e engraçadas. Essas variantes servem para criar quebras de expectativa, caracterizar personagens de maneira cômica, refletir o linguajar regional e permitir jogos de palavras, todos os elementos que contribuem para o efeito humorístico das histórias contadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este estudo visa analisar a construção do humor no gênero caipira a partir do estereótipo do caipira goiano e investigar os efeitos semânticos associados à despalatização, à elisão da oclusiva em gerúndio e à concordância nominal, pode-se concluir que o humor é gerado através da utilização de uma visão estereotipada do caipira, na qual os elementos constitutivos dessa identidade são

representados de maneira exagerada e caricatural, por meio de simulacros.

No que diz respeito aos problemas de pesquisa, foram obtidos os seguintes entendimentos:

a) Em relação à contribuição dos fenômenos de variação para as produções humorísticas a partir da imagem do caipira, constata-se que esses fenômenos, ao serem caracterizados como variantes típicas do dialeto e estereotipadas, são empregados de forma a gerar humor. A presença dessas variantes contribui para a criação de um humor que explora e exagera as características do estereótipo caipira.

b) Quanto ao papel do meio virtual na propagação da cultura regional e no reforço de preconceitos linguísticos, observa-se que ele atua como uma via de mão dupla. O meio virtual promove a cultura regional do caipira, exemplificado pelas apresentações de Geraldinho, que, sem recorrer a representações estereotipadas, compartilhou sua vida e cultura. No entanto, o meio virtual também pode disseminar estereótipos amplamente divulgados pela mídia, como os associados a personagens como Jeca Tatu, Chico Bento e os personagens de Mazaropi.

c) Sobre a contribuição da originalidade e espontaneidade de Geraldinho para a caracterização do gênero causo e dos elementos linguísticos que promovem o humor, verifica-se que Geraldinho mantém suas raízes ao narrar causos no programa Frutos da Terra, inclusive em sua própria cidade. Essa abordagem

assegura que a caracterização dos causos seja original e espontânea. Além disso, os fenômenos linguísticos analisados revelam que ele utiliza de forma acentuada aqueles que melhor caracterizam o dialeto caipira, reforçando sua identidade.

d) Em relação aos elementos que evidenciam a utilização da imagem estereotipada do caipira nos causos de Nilton Pinto e Tom Carvalho, os elementos que compõem a identidade caipira, tais como as vestimentas típicas, como chapéus de palha, camisas xadrez e calças remendadas, são usadas de maneira caricatural, ampliando o estereótipo do caipira; os gestos, amplificados para incluir movimentos desajeitados e amplos, e a postura no palco, muitas vezes inclinada e rústica, reforçam a ideia de uma rusticidade ingênua; as expressões faciais, variando de sorrisos largos a olhares de confusão, são exageradas para criar um efeito cômico e sublinhar a falta de sofisticação dos personagens.

Esses elementos, juntamente com as variantes linguísticas analisadas, levam à conclusão de que a dupla de humoristas se baseia em representações estereotipadas e perpetua essas visões distorcidas. Outros fatores relevantes acerca da pesquisa são o fato de que a despalatização e a omissão da oclusiva no gerúndio assumem um significado social mais forte dentro do contexto do dialeto caipira em comparação com a concordância nominal. Isso se deve à frequência com que essas variações são utilizadas por Geraldinho, um representante típico do caipira, que fortalece sua identidade regional e cultural por meio desses traços linguísticos distintivos. A essência dessas

características linguísticas reside em sua capacidade de evocar uma identidade cultural específica. Assim, a despalatização e a omissão da oclusiva não são apenas particularidades fonéticas simples; elas funcionam como marcadores sociais que indicam pertencimento a uma comunidade rural e tradicional.

O exagero das características do caipira, como apresentado por humoristas como Nilton Pinto e Tom Carvalho, cria um simulacro que distorce elementos culturais para fins humorísticos, perpetuando estereótipos negativos e não refletindo a realidade, influenciado por figuras como Jeca Tatu. Desse modo, os elementos estilísticos e cenográficos contribuem para essa caricatura, enquanto conceitos da terceira onda da Sociolinguística elucidam a construção da identidade e do estilo dos humoristas. Além disso, as variantes linguísticas do dialeto caipira atuam como marcadores sociais, reforçando a identidade regional do goiano e refletindo significados sociais complexos, destacando a importância da preservação do dialeto no contexto contemporâneo como uma forma de valorizar a autenticidade cultural em meio a simplificações humorísticas.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, 2008. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. São Paulo: HUCITEC/ Brasília: INL, 1981.

ARAGÃO, M. do S. S. A variação fonética-lexical em atlas linguísticos do nordeste. **Revista do GELNE**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 15–20, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9252>. Acesso em: 22 maio 2024.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novelas sociolinguísticas. 17. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022.

BELL, A. Language, style as audience design. **Language in society**, Cambridge, v. 13, n. 2, p. 145-204, 1984.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

COUPLAND, Nikolas; “Hark, hark the lark”: social motivations for phonological styleshifting. **Language and Communication**, Great Britain, v. 5, n. 3, p. 153-171, 2007.

CRISTÓFARO SILVA, Thais; FARIA, I. Percursos de ditongos crescentes no Português Brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 1, n. 49, p. 19-27, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14650/11119> . Acesso em: 22 maio de 2024.

CUNHA, C. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC/ FENAME, 2008.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

KOZINETS, Robert. **Nethnography**: redefined. 2. ed. Sage: Los Angeles, 2015.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, Dante. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, Espanha, v. 4, p. 45-64, 2012.

NILTON PINTO E TOM CARVALHO. Disponível em: <https://niltonpintoetomcarvalho.com.br/sobre-nilton-pinto-e-tom-carvalho/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero causo**: narratividade e tipologia. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Marilza de. **Para a história social da língua portuguesa em São Paulo**: séculos XVI-XVIII, 2009. Disponível em: <https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/maril011.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análise linguística de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRAAT. Disponível em: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Acesso em: 31 mar. 2024.

RIBEIRO, Lucas Pires. **Na teia da terra e dos causos**: tessituras do cotidiano de Geraldinho Nogueira. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/64fbd91f-344f-4be2-83fe-f0aeae252c6a/full>. Acesso em: 20 out. 2024.

SCHERRE, Marta. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM UM CURSO DE GEOGRAFIA DE UMA UNIVERSIDADE EM CONTEXTO AMAZÔNICO¹⁸

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.10

Erick de Almeida Ramos

Leandra Ines Seganfredo Santos

INTRODUÇÃO

Aliada a outras materialidades, a linguagem possui um papel fundamental na criação de cenários mais igualitários e democráticos, bem como na produção de significados múltiplos e alternativos para a educação linguística e para a vida social.

Repertórios sobre diversas esferas da vida social podem ser abordados democraticamente na educação linguística, propiciando a mobilização de significados plurais

18 Agradecemos à Agência de fomento FAPEMAT pelo auxílio de bolsa de Iniciação Científica.

e contraditórios, bem como a articulação de resistências democráticas em sala de aula.

Pelo fato de a linguagem permitir a produção de significados múltiplos e alternativos sobre a vida social, não podemos deixar de construir, nos contextos de educação linguística, sentidos que possibilitem a construção de enquadres mais democráticos.

A Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus Sinop traz como objetivo geral a formação do profissional licenciado para o trabalho em instituições escolares e não escolares, no âmbito do ensino e da pesquisa como professor da Educação Básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional, em que a formação profissional exige investigação e reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa. É possível observar que o referido objetivo demanda uma boa formação linguística, que é o foco da pesquisa que ora propomos.

Importante ressaltar, ainda, que em 2023/02 o Curso de Licenciatura em Geografia, do câmpus universitário de Sinop, implantou a adequação de sua matriz curricular. Foi um momento importante de adaptações. Dentre habilidades e competências desejáveis ao seu egresso, a matriz aponta que: dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico.

Neste sentido, julgamos importante investigar a educação linguística. Para tanto, nossa análise incidirá sobre a única disciplina do curso diretamente voltada ao desenvolvimento linguístico do acadêmico, a saber: Produção de Texto e Leitura, que é ofertada na primeira fase, com uma carga horária de sessenta horas/aulas.

O objetivo geral deste estudo consiste em descrever como ocorre a educação linguística do acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia da UNEMAT/Sinop, por meio da disciplina Produção de Texto e Leitura. Para alcançar este objetivo, buscamos demonstrar a proposta da disciplina, a partir do Plano de Ensino elaborado pela docente responsável, e apreender a visão de educação linguística necessária ao profissional de Geografia, a partir da percepção da professora e dos alunos matriculados.

A organização deste trabalho é composta por cinco seções. Além dessa primeira seção (Introdução), na segunda apresentamos o aporte teórico sobre a ideia histórico-social e conceitos importantes da área da linguística e do curso de Geografia. Na terceira seção apresentamos os procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo. Na quarta seção a apresentação e análise dos dados gerados durante o tempo determinado com alunos da primeira fase do curso de Geografia de uma universidade pública. Por fim, nas Considerações finais elencamos as conclusões, resultados esperados e obtidos por este trabalho.

10.2 APORTE TEÓRICO

Esta seção tem como objetivo apresentar um breve contexto sobre o desenvolvimento do conceito de educação linguística e suas implicações no cotidiano universitário. Além disso, abordamos um conciso relato histórico sobre a institucionalização da Geografia no Brasil.

10.1.1 Conceituando educação linguística

O conceito de educação linguística está diretamente correlacionado ao tema pesquisado. Neste sentido, Bagno e Rangel argumentam:

Entendemos por *educação lingüística* [sic] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário lingüístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia lingüística*. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das *normas de comportamento lingüístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno; Rangel, 2005, p. 1, grifo nosso).

Podemos evidenciar que o conceito de educação linguística vai além da mera assimilação de conceitos gramaticais e da escrita conforme as normas ortográficas, tal como foi implementado no Brasil por volta da década de 1960. Desde então, estudos têm ampliado significativamente o escopo de investigação nessa área, de modo a destacar a relevância da complexidade e diversidade da língua para o avanço das pesquisas e disciplinas nos cursos de licenciatura (Bagno; Rangel, 2005, p. 2).

De modo geral, a educação linguística proposta neste estudo refere-se ao desenvolvimento das competências linguística, gramatical, textual e discursiva. Parte-se da premissa de que o estudo da língua não deve ser confundido com o ensino da gramática e, além disso, de que o conhecimento gramatical isolado não necessariamente melhora o repertório de desempenho discursivo.

Possenti (1996) argumenta que a educação linguística vai além da mera introdução de gramáticas ou do ensino teórico da linguagem. Ele nos apresenta uma perspectiva mais ampla dessa área. Segundo ele, a educação linguística deve englobar uma abordagem que considere não apenas o conhecimento técnico da língua, mas também o uso prático e contextualizado da linguagem. Assim, ele argumenta:

As principais contribuições da linguística para o ensino da língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja eventualmente de enorme interesse), mas, fundamentalmente, com a

colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado (ou aquisição). Basicamente, tratava-se de eliminar preconceitos e de redizer algumas coisas óbvias sobre o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula (Possenti, 1996, p. 7).

A educação linguística deve ser concebida como um meio para instrumentalizar os alunos a se expressarem de forma adequada em diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais. Isso implica desenvolver habilidades comunicativas que permitam aos alunos não só compreenderem e praticarem a gramática correta, mas também adequarem seu discurso às diversas situações de comunicação. Possenti (1996) enfatiza que o foco deve ser a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de interpretar e intervir no mundo ao seu redor por meio da linguagem. Dessa forma, a educação linguística não se limita a regras gramaticais, mas abrange também a construção de sentidos e a prática discursiva em suas múltiplas facetas (Possenti, 1996, p. 7).

Essa abordagem integrada promove uma aprendizagem significativa e contextualizada, revelando a língua como um organismo vivo, em constante evolução e adaptação às necessidades da comunicação humana.

10.1.2 A formação do professor de Geografia e seu ensino

Historicamente, a formação educacional no Brasil tem suas raízes na época da colonização, como descrevem Souza, Chagas e Costa (2021). A chegada da família real portuguesa marcou o início da disseminação do conhecimento pela Igreja Católica tanto para os colonizadores quanto para os povos originários que já habitavam a região. Nesse período, os professores vinham principalmente de países europeus, e traziam consigo métodos e conteúdo que moldariam a educação local.

Essa base estabelecida durante o período colonial significou cerca de 210 anos de educação formal, com fortes influências europeias. No entanto, a formação docente, especialmente na área de Geografia, percorreu um longo caminho desde então. Inicialmente, a educação no Brasil era muito mais voltada para o ensino religioso e prático, com poucas oportunidades para uma formação acadêmica robusta (Souza; Chagas; Costa, 2021).

Foi apenas com a passagem dos séculos e o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro que começamos a ver uma maior valorização da formação acadêmica dos professores. Nos últimos tempos, especialmente, houve um salto significativo na profissionalização e na especialização dos docentes, incluindo os licenciados em Geografia. Atualmente, a formação docente envolve uma combinação de conhecimentos teóricos e práticos, preparação didática,

e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, necessárias para uma educação de qualidade (Souza; Chagas; Costa, 2021).

Com esse contexto, fica evidente que o processo de formação de professores no Brasil passou por transformações significativas, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais ao longo dos séculos. A formação de licenciados em Geografia, por exemplo, evoluiu para integrar uma compreensão profunda dos fenômenos geográficos e sua aplicação prática, preparando os futuros educadores para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino.

A partir da década de 1930, com a institucionalidade da Geografia Brasileira, o governo brasileiro começou a trazer professores estrangeiros para a implantação do curso de Geografia a nível superior, professores esses vindo da França especialmente, já que o Brasil seguia os ideais da escola clássica francesa. Os primeiros nomes a se destacarem foram os professores Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, com suas imagens retratadas abaixo (Souza; Chagas; Costa, 2021).

Imagem 1: Professores Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines



Fonte: AGB¹⁹.

O desafio da formação docente é um tema recorrente e de grande importância, especialmente no campo da educação geográfica. Desde os primórdios da organização das escolas e das disciplinas curriculares, o papel do professor de Geografia foi frequentemente reduzido a uma função meramente informativa, em que o foco estava na transmissão de conteúdos considerados básicos, como a “decoreba” de nomes de estados, suas capitais, rodovias e conceitos superficiais, como se fossem os únicos conhecimentos necessários para compreender o espaço geográfico. Esse modelo de ensino,

19 Disponível em: www.agb.org.br. Acesso em: 11 out. 2024.

associado à Geografia tradicional, enfatizava a memorização e a reprodução de informações, sem uma análise crítica ou uma abordagem mais profunda do mundo que nos cerca.

Contudo, ao longo do tempo, com o surgimento de novas correntes de pensamento, a Geografia passou a ser vista sob uma perspectiva mais ampla e crítica. Pensadores da corrente da Geografia Crítica, como Milton Santos, David Harvey e outros, desafiaram essa concepção simplista da disciplina. Eles argumentaram que a Geografia não se limita apenas ao estudo de nomes e dados quantitativos sobre o espaço, mas deve ser entendida como uma ciência que analisa as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que constituem o território e as dinâmicas do mundo. A Geografia, portanto, deve ser um campo de estudo que mobilize a reflexão crítica sobre as desigualdades, as transformações sociais e a apropriação do espaço, sempre considerando as diversas perspectivas e realidades locais, como mostram Vaz, Borges e Mendes:

O professor de Geografia deve ter sua formação baseada na criticidade e a prática ultrapassar a simples transmissão de conhecimentos, com uma atuação fundada na compreensão das mudanças sociais. Para que isso ocorra, há a necessidade da construção de uma nova concepção de educação, em que o conhecimento deve ser visto, como produto histórico e social em constante processo de produção e reestruturação. Os saberes devem ser eficazes para a elaboração de métodos e metodologias que orientem as atividades que forem desenvolvidas (Vaz; Borges; Mendes, 2020, p. 6).

Esse movimento de mudança no ensino de Geografia exige, acima de tudo, uma transformação na formação docente. O professor de Geografia, em vez de ser um mero transmissor de informações, passa a ser um mediador do conhecimento, um incentivador do desenvolvimento do pensamento crítico. Seu papel é promover a reflexão, incentivar a investigação e ajudar os alunos a desenvolverem uma visão crítica sobre o espaço geográfico e as relações que o moldam. A formação docente deve, portanto, ser capaz de proporcionar aos professores um repertório de conhecimentos teórico e metodológico para que eles possam, criticamente, atuar com a complexidade da Geografia contemporânea, que envolve a análise das desigualdades, da globalização, do desenvolvimento sustentável, das questões ambientais, entre outros temas.

Portanto, o papel da formação docente não é apenas formar os professores em relação ao conteúdo geográfico, mas também desenvolvê-los como agentes de transformação educacional. Ao ampliar o entendimento sobre o ensino de Geografia e suas múltiplas abordagens, os professores são capazes de oferecer aos alunos uma educação mais significativa, que não só os prepara para compreender o mundo, mas também para agir de maneira crítica e transformadora em relação ao espaço que habitam.

10.1.3 A Linguística no Curso de Geografia: Leitura e Produção de Texto

Uma leitura cuidadosa ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Geografia (Mato Grosso, 2021), da UNEMAT, campus de Sinop, nos permitiu evidenciar como a educação linguística o permeia e como ele prevê que tal educação seja construída ao longo do curso.

Diante do que foi apresentado, o texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nos convida a refletir sobre o papel da linguagem como uma ferramenta essencial para a construção e o compartilhamento do conhecimento geográfico. Mais do que apenas um meio de comunicação, a linguagem é vista como um caminho para o futuro docente se conectar com seus alunos, transmitir ideias com clareza e exercer sua função com relevância e propósito em sala de aula.

Nesse sentido, o domínio da oralidade ganha destaque no processo de formação, não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma ponte para o diálogo significativo e a troca de conhecimentos. É por meio dessa competência que o professor em formação será capaz de criar um ambiente de aprendizado colaborativo, em que o conhecimento não é transmitido, mas construído em conjunto.

O PPP visa formar educadores capazes de ir além da transmissão de conhecimento. Ao enfatizar a comunicação, a contextualização geográfica e o pensamento crítico, o curso prepara profissionais que podem desenvolver nos alunos

habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a capacidade de analisar, questionar e agir de forma responsável.

10.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho seguiu pressupostos da metodologia de investigação aplicada, de cunho interpretativista cuja natureza se enquadra na pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008). A pesquisa qualitativa é um termo amplo, o que dificulta reduzi-la a apenas um conceito. Assim, Yin (2016, p. 7) afirma que em vez de tentarmos chegar a uma definição fixa sobre esse tipo de pesquisa, é menos complicado olharmos para ela por meio de cinco características: 1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. Representar opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; 3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em única fonte.

O uso de vários instrumentos na pesquisa qualitativa é visto com bons olhos por pesquisadores da área, uma vez que demonstra maior grau de confiabilidade no estudo e permite a triangulação de dados. Para captar o maior número de dados pertinentes para o estudo, com base em Gil

(2008), Bauer e Gaskell (2003) e Yin (2016), foram usados os seguintes instrumentos: entrevista individual semiestruturada com a docente responsável pela disciplina e com os discentes matriculados nela na primeira fase que cursavam no semestre letivo 2023/2 e análise do Plano de Ensino da disciplina.

A entrevista foi realizada na sala de estudos na Universidade investigada com a docente responsável pela disciplina Produção de Texto e Leitura, em que construímos um tópico-guia e gravamos as informações descritas por ela. Posteriormente, os dados foram transcritos e organizados com as perguntas e respostas respectivamente. A entrevista teve uma duração de aproximadamente 30 minutos.

Outro instrumento usado para a coleta foi um questionário, cujas perguntas, compostas por múltipla escolha e dissertativas, foram elaboradas no aplicativo *Google Forms* e enviada para todos os 29 (vinte e nove) alunos matriculados na disciplina. Entretanto, somente 7 (sete) responderam ao questionário no prazo previsto. A partir dos questionários respondidos, foi possível avaliar individualmente cada pergunta e as opiniões deixadas pelos alunos em relação à disciplina e seu desenvolvimento.

O Plano de Ensino da disciplina foi disponibilizado pela docente para que pudéssemos ter acesso ao planejamento.

10.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Diante da análise feita por meio dos dados gerados e reunidos durante a pesquisa, podemos ver o quanto a linguística se mostrou importante no curso de licenciatura de uma universidade pública. Os dados da pesquisa mostram que a professora apresenta domínio dos conteúdos ministrados, visto que oportuniza atividades que incentivam os alunos a rememorarem, assimilarem e apreenderem os conteúdos já estudados nos bancos escolares de ensino básico. Isso facilita a adaptação dos alunos às leituras e escritas acadêmicas, especialmente considerando que a disciplina se encontra na primeira fase do curso.

Os discentes desta disciplina responderam a um questionário com 10 perguntas. Esse questionário formou um banco de opiniões dos alunos referente à educação linguística e suas implicações no semestre inicial do curso. As respostas indicam que os alunos reconhecem a importância da disciplina para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Além disso, a pesquisa revelou que a abordagem da professora, ao integrar atividades práticas e teóricas, contribuiu significativamente para o engajamento dos alunos. Eles se sentem mais motivados a participar das aulas e a aplicar os conhecimentos construídos em suas futuras práticas docentes. A formação linguística sólida desde o início do curso é vista como um diferencial que prepara os alunos para enfrentar os

desafios acadêmicos e profissionais com maior confiança e competência.

10.3.1 O Plano de Ensino da disciplina Leitura e Produção de Textos

Com base na análise do Plano de Ensino da disciplina Leitura e Produção de Textos, é importante destacar que as proposições nele registradas são favoráveis à discussão abordada neste trabalho. O plano enfatiza o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão em sua vida social e evidencia que a disciplina tem como objetivo capacitar o estudante para o aprimoramento da linguagem acadêmica, nas áreas de leitura e escrita. Esse processo envolve a rememoração, assimilação e desenvolvimento de novas habilidades que serão essenciais para o estudante.

A disciplina também promove a conscientização sobre a importância da competência comunicativa na formação integral do aluno, estimulando a reflexão crítica e a capacidade de argumentação fundamentada. Além disso, ressalta-se a relevância de integrar conhecimentos prévios e experiências pessoais no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e eficaz para o desenvolvimento individual e acadêmico do estudante.

Podemos notar que o PPP do curso de Geografia, traz como objetivo da disciplina de Leitura e Produção de Texto, o

uso da linguagem nas suas mais diversas formas de expressão, notamos com um trecho retirado do próprio documento:

Conhecer os diferentes conceitos e tipos de leitura de forma que reflita na ampliação da linguagem no ato da comunicação, explicitando as funções que a linguagem assume no ato da comunicação em diferentes textos orais e escritos observando a coesão, a coerência, a clareza, a objetividade e a criatividade empregando a modalidade padrão da Língua Portuguesa (Mato Grosso, 2022).

Ao reconhecer as diversas funções que a linguagem pode assumir, seja em textos orais ou escritos, entendemos que a comunicação não se resume à transmissão de informações. Ela envolve elementos fundamentais como coesão, coerência, clareza e objetividade, que garantem a efetividade da mensagem, além da criatividade, que traz originalidade e engajamento às interações. Esses aspectos se tornam ainda mais relevantes quando consideramos a importância de empregar a modalidade padrão da Língua Portuguesa em contextos formais e educacionais.

Nesse processo, a leitura assume um papel transformador. Ela não só amplia o repertório de palavras e ideias, mas também proporciona a compreensão de diferentes perspectivas, estilos e contextos comunicativos. Essa interação com a diversidade textual reflete diretamente na habilidade de produzir mensagens que sejam não apenas corretas e organizadas, mas também cativantes e significativas.

A formação crítica do docente de Geografia deve priorizar um ensino reflexivo e humanizado, permitindo a

análise das dinâmicas socioespaciais e a promoção de debates aprofundados sobre poder, desigualdade e impactos ambientais. Freire (1996) defende uma educação transformadora, na qual professor e aluno atuam de forma ativa no aprendizado. Vesentini (2003) reforça a importância de superar a mera descrição dos fenômenos geográficos, avançando para uma compreensão crítica de suas causas e efeitos. Já Santos (1996) destaca a necessidade de uma postura investigativa e ética, que relacione o ensino da Geografia com a realidade social, fomentando práticas educativas voltadas para a justiça socioambiental. Assim, o docente se torna peça fundamental na construção de uma sociedade mais consciente, equitativa e sustentável.

10.3.2 A disciplina, sob a percepção da docente

Os dados da pesquisa mostram que a professora apresenta domínio dos conteúdos ministrados, posto que propõe atividades que mobilizam os alunos a relembrar, assimilar e aprender os conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso no ensino superior, fazendo com que aprimorem as escritas acadêmicas, já que a disciplina se encontra no primeiro semestre do curso. Consoante a professora, ao ser convidada a refletir sobre educação linguística, vemos um trecho da sua fala:

A educação linguística na geografia ela mistura o conceito de língua, linguagem. Então não tem como a gente falar assim que é só linguagem ou que é só a língua portuguesa. A gente trabalha com os dois língua na questão da nomenclatura,

das questões gramaticais mesmo, pois não há coerência, paragrafação, construção de período, a questão, a própria formatação dos textos. Mas a questão da linguagem voltada para a questão da oralidade, para a questão da apresentação, do desenvolvimento da leitura dinâmica, do debate em sala de aula, que é muito importante (Entrevista com a docente).

A docente destaca que a disciplina é crucial para a construção do conhecimento geográfico. Com o aprimoramento nas leituras, o aluno chega às disciplinas de cunho mais científico mais bem preparado para as discussões emergentes. Isso é especialmente relevante para os alunos de licenciatura, que lidam frequentemente com a língua e a linguagem nos ambientes escolares. Dessa forma, a disciplina não só enriquece o repertório acadêmico dos estudantes, mas também os qualifica a enfrentar debates e análises complexas com mais segurança e competência.

Interessou-nos perguntar a docente entrevistada, o que se podia esperar do desempenho da turma do semestre corrente, e ela nos assegurou que a diversidade de alunos é grande, por isso precisa ter uma boa dinâmica para atender a todas as necessidades trazidas pelos discentes, que deixa visível a diferença etária presente.

Nós temos uma turma bastante mista. O que a gente espera é tentar oportunizar um acesso à leitura, de dinamização da compreensão dos textos. Um pouquinho dessa retomada gramatical que eles precisam. Então, tem alunos que já estão afastados há bastante tempo da escola (Entrevista com a docente).

Por haver diversos discentes que já se encontravam há tempos fora dos bancos escolares, foi de grande valia a disciplina no semestre a qual ela está inserida, com isso, os discentes podem rememorar os conteúdos já trabalhados no ensino básico, habilitando-os para as práticas acadêmicas que irão enfrentar a partir daquele momento.

Trouxemos também, nos questionamentos, quais seriam os principais objetivos que se espera alcançar com a disciplina e os alunos nela matriculado, dando enfoque ao desenvolvimento dos alunos em suas particularidades.

O depoimento da docente revela uma perspectiva abrangente e complexa sobre o processo de leitura. Ela evidencia uma expectativa de que a leitura não seja apenas um ato de decodificação, mas sim uma atividade que promova o desenvolvimento de diversas habilidades e competências nos alunos (Entrevista com a docente).

Vemos que os principais objetivos são de que o aluno possa ter uma facilitação ao conteúdo que ele irá passar a ter contato em seu dia a dia como graduando de uma universidade pública, sendo seguidos todos os conceitos já pré-estabelecidos pela ementa da disciplina.

10.3.3 A disciplina, de acordo com os discentes

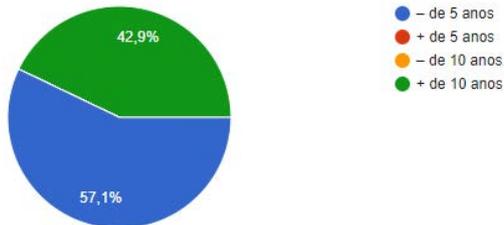
Nesta seção, trazemos as respostas concedidas pelos discentes acerca do tema abordado.

Como partícipe da disciplina, o primeiro autor deste texto evidenciou que a turma era heterogênea, com alunos de diferentes idades. Neste sentido, interessou-nos saber se eles estavam longe dos bancos escolares há muito tempo. Embora 4 deles responderam que estavam fora da escola há menos de 5 anos, 3 dos respondentes já estavam sem estudar há mais de 10 anos.

Gráfico 1: Tempo médio fora da escola

2. Há quantos anos você se encontra fora dos bancos escolares?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Podemos notar que os participantes da pesquisa, de forma heterogênea, temos em sua maioria, alunos que se encontravam há pouco tempo longe dos bancos escolares, desta forma, acreditamos que suas memórias escolares estavam mais recentes, já a outra parcela dos participantes, já se encontravam há mais de 10 anos longe dos bancos escolares, mostrando que poderiam apresentar uma maior dificuldade ao reiniciar seus estudos, agora de forma mais

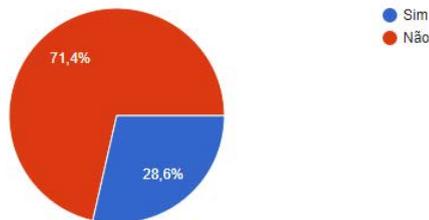
sistemática, galgando um futuro melhor e mais tranquilo no meio profissional.

Assim, ao serem questionados se esperavam estudar Língua Portuguesa em um Curso de licenciatura em Geografia, dos 7 participantes, a maioria (71,4%) respondeu que não, e dois deles 28,6% responderam que sim, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Estudo da Língua Portuguesa no Curso de Geografia

1. Você se imaginou estudando Língua Portuguesa no 1º semestre do curso de Geografia?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os dados mostram que não havia expectativa por parte da maioria dos alunos em discutir aspectos relacionados à formação linguística no referido curso. A partir desta visão é possível inferir que os discentes se surpreenderam com a disciplina, uma vez que não davam relevância a esses estudos.

A educação linguística é essencial na formação do professor de Geografia, pois permite a construção de um

discurso claro e crítico para a mediação do conhecimento geográfico. Bagno (2002) destaca que a linguagem não é apenas comunicação, mas também um instrumento de construção do pensamento e da identidade social. Bakhtin (1997) ressalta que a interação verbal influencia a compreensão do mundo, possibilitando estratégias de ensino conectadas à realidade dos alunos. Além disso, a competência linguística aprimora a interpretação de textos científicos e geográficos, fortalecendo a abordagem crítica dos fenômenos socioespaciais. Assim, a educação linguística contribui para uma docência mais reflexiva e inclusiva.

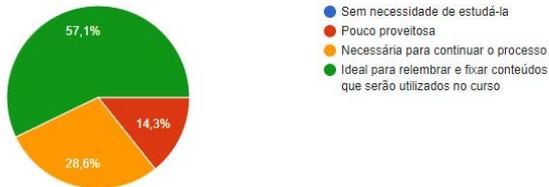
Interessou-nos perguntar aos participantes qual a necessidade da disciplina de Leitura e Produção de Texto no curso de Geografia, em que 57,1% apresentaram resposta favorável a necessidade para relembrar e fixar os conteúdos que serão estudados do decorrer do curso. Já 28,6% se posicionaram de forma neutra em sua resposta, mas ainda se mostrou favorável. O restante respondeu que é pouco proveitosa. Entretanto, salientamos a importância da disciplina, uma vez que se constitui um elo com as demais disciplinas do curso, no que diz respeito à leitura, escrita e interpretação requerida a cada uma delas.

Gráfico 3: Necessidade de estudo da disciplina

3. Como você avalia a necessidade da disciplina no curso de Geografia?

 Copiar gráfico

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

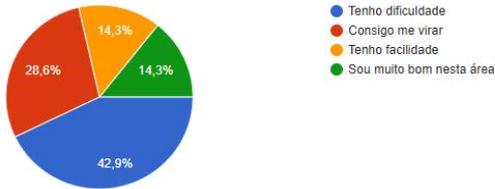
Atrelado às tecnologias deste mundo globalizado, foi perguntado aos alunos, qual o seu desenvolvimento tecnológico. Como o gráfico deixa evidente, a maioria tem dificuldades com as tecnologias que são utilizadas para uma maior facilidade no momento de estudo, situação que nos faz refletir, pois se faz necessário essa alfabetização tecnológica do futuro professor, em que um percentual de 14,3% respondeu que tem facilidade com as tecnologias, afirmando, então, a realidade de termos uma turma heterogênea.

Gráfico 4: Desenvolvimento tecnológico

4. Qual sua relação com as tecnologias digitais?

 Copiar gráfico

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

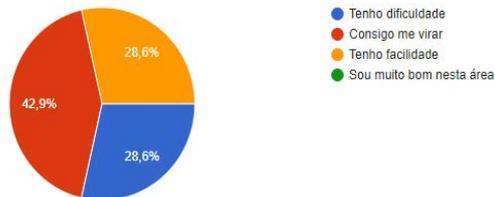
A área da escrita, um foco significativo de estudo da disciplina, é ilustrada pelo gráfico 5, que revela que 42,9% dos participantes leem apenas o necessário para sua sobrevivência. Esse dado demonstra que para um bom desenvolvimento da escrita, é imprescindível a prática constante da leitura e escrita, que possibilitam a formação de repertórios de conhecimento.

Gráfico 5: Facilidade na área da escrita

8. Na área da escrita, você sente dificuldade?

 Copiar gráfico

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observa-se que, quanto mais tempo os indivíduos permanecem fora do ambiente escolar, mais eles perdem o hábito de produzir textos acadêmicos contextualizados e teóricos. Esse afastamento compromete a capacidade de desenvolver uma escrita crítica e bem fundamentada, essencial para a formação acadêmica e profissional. Portanto, é fundamental incentivar a leitura contínua e diversificada como uma prática indispensável para o aprimoramento das habilidades de escrita e para a construção de um conhecimento sólido e abrangente.

A leitura acadêmica é fundamental para a formação dos estudantes de licenciatura, pois amplia o repertório teórico, estimula o pensamento crítico e fortalece a construção do conhecimento. No entanto, aqueles que trabalham e estudam enfrentam desafios significativos para conciliar as exigências acadêmicas com as responsabilidades profissionais e pessoais. De acordo com Charlot (2000), a relação do estudante com a leitura depende de sua trajetória social e das condições materiais que influenciam seu processo de aprendizagem. Além disso, Mortatti (2006) aponta que a sobrecarga de tarefas e o pouco tempo disponível dificultam a dedicação à leitura profunda, comprometendo a assimilação crítica dos conteúdos. Essa realidade exige estratégias pedagógicas que considerem as demandas dos estudantes trabalhadores, como metodologias mais dinâmicas, textos acessíveis e o incentivo à autonomia na construção do conhecimento. Dessa forma, é essencial que a universidade ofereça suporte para minimizar esses

obstáculos, permitindo que todos tenham condições efetivas de engajamento na leitura acadêmica e, conseqüentemente, em sua formação intelectual.

Ao serem questionados sobre como estava o processo de aprendizagem deles na disciplina, a maioria avaliou como favorável, o descrevendo como bom ou muito bom. Um deles afirmou “gosto muito da disciplina, a didática da professora ajuda muito no processo”. Sendo a docente uma mediadora e facilitadora do conhecimento, os alunos observaram a sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem.

Interessou-nos perguntar, também, para os discentes, a importância da disciplina para eles. Os dados mostram que os conteúdos abordados na disciplina ajudam no desenvolvimento acadêmico, uma vez que, de acordo com a resposta de um deles, “a Geografia é um Curso que exige muita interpretação textual”. Ademais, explicam que a disciplina ajuda na produção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), na diminuição de dificuldades na escrita, formação de textos e no uso adequado de palavras e expressões na comunicação.

O estudo da Língua Portuguesa nos cursos de licenciatura é essencial para a formação docente, aprimorando a comunicação, a argumentação e a mediação do conhecimento em sala de aula. Soares (2003) enfatiza que o letramento envolve a interpretação crítica de textos e contextos, sendo indispensável na prática pedagógica. Kleiman (2008) destaca

que a proficiência linguística impacta diretamente a didática e a interação com os alunos, tornando o ensino mais participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou a importância da educação linguística na licenciatura em Geografia, destacando seu papel essencial na construção de um ensino mais acessível e significativo. Mais do que um conhecimento técnico, a linguagem se torna uma ferramenta que possibilita aos futuros professores uma comunicação clara e eficaz, essencial para a mediação do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula.

A contribuição da docente e dos discentes reforçou a necessidade de aprofundar o estudo da Língua Portuguesa, na formação acadêmica, especialmente na disciplina de produção de texto e leitura. Esse momento de aprendizado permite que os estudantes revisitem conteúdos abordados nos ciclos escolares anteriores, fortalecendo sua compreensão da linguagem e aprimorando sua capacidade de argumentação e expressão. Esse contato mais profundo com a língua ajuda não apenas na escrita e na oralidade, mas também na construção de um olhar mais crítico sobre o mundo.

Dessa forma, reafirmamos que a educação linguística desempenha um papel essencial na formação do professor de Geografia, indo além da técnica e se transformando em um

instrumento poderoso para análise, reflexão e transformação social. O domínio da linguagem não apenas facilita a comunicação, mas também abre caminho para um ensino mais inclusivo, permitindo que os educadores enfrentem desafios pedagógicos com autonomia e criatividade. Ao integrar a linguística à prática docente, garantimos uma educação que não apenas informa, mas inspira, provoca mudanças e fortalece o compromisso com a formação de cidadãos conscientes e engajados na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKOVICZ, Arlete Menezes Lourenço; PENKAL, Loremi Loregian. Abordagens da variação linguística no ensino de geografia. **Revista Eletrônica Interfaces**, Guarapuava, v. 11, n. 4, p. 66-77, 2020. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6614. Acesso em: 10 mar. 2024.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

BUONOCORE, Raquel; BAILER, Cyntia. “A gente quer uma segunda língua para além de uma lista de conteúdos”: práticas pedagógicas bi/multi/plurilíngues no contexto de uma escola bilíngue pública. **Revista de Letras Norteamericanas**, Sinop, v. 16, n. 46, p. 14-33, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamericanas/article/view/11398/8066>. Acesso em: 10 out. 2024.

COSTA, Vera Lúcia Anuniação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 51-60, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Bd8RzXHhGJBXMnSx4cYjCRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop-MT: UNEMAT, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História do ensino de leitura e escrita**: das práticas escolares à pesquisa acadêmica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. *In*: SILVA, F.; MOURA, H. (org.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 37-49.

PESSOA, Rosane Rocha; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Resistindo na boca da noite um gosto de sol: pedagogia da pergunta como resistência democrática na educação linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 60. v. 1, p. 217-232, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/JWfQX3GNgrByF9Q8rXtNfXd/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Érica Vieira; CHAGAS, Nájyla Betrine Batista.; COSTA, Glauber Barros Alves. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 3, p. e8609, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5743/574368577005/html/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VAZ, Lucélio Cardoso; BORGES, Luciney Aparecido Teodoro; MENDES, Estevane de Paula Pontes. **A formação do professor de geografia**: ferramentas didáticas-pedagógicas utilizadas no

processo de ensino-aprendizagem em geografia. *In*: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 10., v. 4, **Anais [...]**. Goiânia, 2020.

VESENTINI, José William. **Geografia crítica**: o espaço na sociedade. São Paulo: Ática, 2003.

YIN, ROBERT K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ENTRE O GALEGO E O PORTUGUÊS BRASILEIRO: O LÉXICO DA MARGEM DO RIO GRANDE NA REGIÃO OESTE DA BAHIA

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.11

Zoraide Magalhães Felício

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto mostra um recorte da tese de doutoramento, em desenvolvimento, intitulada *Entre o galego e o português brasileiro: o léxico da margem do rio Grande na região oeste da Bahia*. A pesquisa se fundamenta na Dialetologia Pluridimensional e Relacional proposta por Radke e Thum (1996), Thun (2000, 2005, 2009, 2010); na Lexicologia, com a teoria de Biderman (1978, 1992, 2001) e nos trabalhos de Barizon (2021), Araújo (2023) e Marques (2022). A análise incorpora as dimensões diatópicas (geográficas), diastrática

(nível sociocultural), diassexual (sexo) e a diageracional (gerações diferentes). O objetivo geral é identificar aspectos semântico-lexicais entre as lexias registradas no Atlas Linguístico do Galego, volume VII, 'O ser humano II' e aquelas encontradas no português falado na região oeste da Bahia.

Diante deste contexto, este capítulo mostra as respostas coletadas na fala dos moradores da região oeste da Bahia nos municípios de Angical, Barra, Barreiras, Cotegipe e Santa Rita de Cássia para a pergunta do Questionário semântico-lexical: *Como se chama a mulher que faz parto sem ter estudado para isso?* A questão que norteia é: as lexias registradas no *Atlas linguístico do galego – ALGa* – ocorrem na região oeste da Bahia?

Para o desenvolvimento, foram seguidos todos os passos de uma pesquisa dialetológica, quais sejam: a seleção da rede de pontos, o perfil dos informantes, a construção do instrumento de coleta de dados, o questionário e a própria coleta.

A justificativa para este estudo é que a região pesquisada ainda não foi objeto de cartografia dialetológica pluridimensional. Outras vantagens decorrentes da pesquisa do léxico de uma região são as possibilidades de compreender a descrição linguística associada à cultura do local pesquisado, de identificar a variação dialetal *in loco* e de compreender a história da língua em uso, focalizando aspectos geográficos, temporais e sociais.

11.1 A REDE DE PONTOS

A origem da região oeste da Bahia condiz com a história da colonização do Brasil. Conforme o que consta no livro *Resumo histórico de nossas origens* (Barreiras, 2001), no oeste baiano, o rio São Francisco e seus afluentes da margem esquerda tornaram-se caminhos naturais para os exploradores e colonizadores. Estes, ao perceberem a fertilidade de suas margens, iniciaram uma economia baseada na pecuária e na agricultura. Pelos rios, transportava-se a produção da região e recebiam-se outros mantimentos.

A região oeste da Bahia, antes de ser colonizada, era habitada pelos povos indígenas croás, xacriabás e aricobés, etnias que viviam às margens do rio Lassu, nome dado por esses povos ao rio hoje denominado Rio Grande. Com a chegada dos colonizadores, os povos indígenas assistiram à invasão de suas terras e tentaram se defender, atacando. Assim, muitos combates sucederam. A causa principal desses confrontos foi o fato de a pecuária consolidar-se como a base fundamental para a chegada das primeiras populações à região oeste da Bahia. Como o gado avançava em terras cercadas pelos rios, foi necessário que os colonizadores lutassem para conquistar mais áreas de pastagem. Devido a isso, os desbravadores chegaram ao encontro dos rios Grande e São Francisco, o que fez surgir uma nova comunidade: a cidade de Barra. Essa região dependeu economicamente dos rios Preto, Grande e São Francisco por longo tempo.

Por meio de uma carta Régia do rei de Portugal, em pleno século XVII, foram oficializados os três primeiros povoados no oeste baiano: Barra, Santa Rita (atual Santa Rita de Cássia) e Campo Largo (atual Cotegipe) que fazem parte da rede de pontos utilizada nesta pesquisa. Os outros municípios que fazem parte desta pesquisa - Angical e Barreiras - também possuem sua gênese no século XVII²⁰, o que justifica a escolha desses para este estudo.

Com o crescimento do comércio, sertanistas, desbravadores e barqueiros navegavam facilmente no Rio Grande, o que acelerou o crescimento da economia e o surgimento de povoados como o de São João – hoje Barreiras – que se expandiu como entreposto comercial, por haver uma conexão entre Goiás e Piauí. Essa navegação desenvolveu dois pontos fundamentais para a comercialização dos produtos: o desembarque de mercadorias enviadas para Goiás e Piauí e o escoamento da produção local até as regiões que exploravam ouro em Minas Gerais.

Hoje a região oeste da Bahia é um grande polo agrícola e influencia, de forma significativa, a migração de agricultores sulistas e de outras regiões, que vieram e vem comprar terras e explorar o setor agrícola com técnicas modernas. A economia da região oeste foi fortalecida a partir dos anos 1980, com a vinda de agricultores da região sul do país que introduziram a cultura da soja. Essa cultura, hoje, na região ocupa uma

20 Conforme informações do IBGE.

área de 2 milhões de hectares. A leguminosa do oeste baiano corresponde a cerca de 5% da produção nacional e a 49% da produção do nordeste. Além das culturas de algodão, com 308.000 ha, milho 180.000 ha, café 14.700 ha e outras como trigo, sorgo, feijão e fruticultura que somam 246.000 ha, conforme informação da Associação de Irrigantes do Estado da Bahia (AIBA, 2024)²¹.

Barreiras é o principal polo urbano, político, comercial e econômico dessa região. É para ela que converge as pessoas de outras cidades da microrregião, tanto pela oferta de trabalho, quanto pela disponibilização do ensino superior. Além disso, é interligada por estradas asfaltadas a outros centros do litoral nordestino e confirma sua localização estratégica na região, tornando-se importante entroncamento rodoviário entre o Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Para o desenvolvimento deste texto, considerou-se o marco fluvial importante dessa região, o rio Grande, importante afluente do rio São Francisco. Assim, optou-se pelos municípios mais antigos que fazem parte da bacia hidrográfica do Rio Grande, quais sejam: Barreiras, com população estimada em 159.734 habitantes; Angical, com 13.732; Barra, com 51.092; Cotegipe, com 13.063 e Santa Rita de Cássia, com 27.390.

21 Dados referentes à safra de 22/23.

11.2 DIALETOLOGIA PLURIDIMENSIONAL E RELACIONAL

As disciplinas que estudam a linguagem sob a ótica da variação são a Dialectologia Monodimensional (Geografia linguística ou Geolinguística) e a Sociolinguística. O termo Dialectologia, que tem origem no grego *diálektos* (linguagem, idioma, língua, conversação) e *lógos* (palavra, estudo, tratado), pode ser compreendido como o estudo linguístico dos dialetos, métodos e procedimentos linguísticos para a determinação de singularidades na maneira de falar uma língua, consoante Houaiss, Villar e Franco (2001). Dubois (2004, p. 185), entende que o termo dialectologia que “é usado, às vezes, como simples sinônimo de geografia linguística, designa a disciplina que assumiu a tarefa de descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhe os limites”.

Conforme Pop (1950. p. XXIII *apud* Cardoso 2010, p. 33), os dialetos despertaram a atenção dos linguistas no final do século XVIII. Todavia, é somente “no século XIX que se vai traçar com eficácia os rumos do novo ramo dos estudos da linguagem, a Dialectologia com o que concebe, com seu método específico, a geografia linguística ou a geolinguística” (Cardoso, 2010, p. 35).

O objetivo primeiro da Dialectologia Tradicional ou Monodimensional era pesquisar as variações no interior de comunidades linguísticas selecionadas, dando prioridade aos

aspectos geográficos sem atentar para os aspectos sociais. Neste contexto, Zágari (2013) observa que a Dialectologia Tradicional se restringia ao estudo de formas linguísticas predominantemente rurais, considerando-se que o informante era “HARAS” (homem, adulto, rurícola, analfabeto e sedentário).

Assim, priorizar um informante com tais características, era garantir o contato com um dialeto original²². Em vista disso, apenas uma entrevista com um só falante, em uma comunidade linguística investigada, era suficiente para se obter dados relevantes. É importante salientar que esse modelo se revelou bastante produtivo à época, visto que possibilitou registrar dados importantes como o desenvolvimento do *Atlas linguistique de France*, por Jules Gilliéron. Nesse ínterim, Isquierdo e Romano (2012) afirmam que a

Dialectologia nasceu sob o signo da monodimensionalidade à medida que tradicionalmente priorizava a diatopia como objeto de investigação, selecionando a fala de áreas rurais de pequeno porte e tomando como informantes para a recolha de dados dialetais, preferencialmente, homens de vida sedentária, idosos, analfabetos e nascidos e residentes na localidade, tendência essa inaugurada na segunda metade do século XIX, quando desponta a Dialectologia como desmembramento e também uma reação ao movimento dos neogramáticos, no que diz respeito à regularidade e à uniformidade das mudanças fonéticas que ocorrem no âmbito de cada língua (Isquierdo; Romano, 2012, p. 891).

22 Dialeto livre de interferências linguísticas e sociais.

A abordagem dialetológica monodimensional alcançou êxito nas pesquisas sobre o linguajar regional. Sob esse prisma, vários estudos foram realizados. Contudo, a dinâmica que envolve a investigação sobre a língua mostrava a relevância do espaço geográfico para a compreensão da diversidade linguística dos falantes, mas também indicava a limitação de uma observação somente diatópica. Algumas críticas feitas por linguistas - tanto da linha estruturalista quanto da sociolinguística - especialmente relacionadas ao número e ao perfil dos informantes selecionados para a coleta de dados, fizeram surgir o embrião da pluridimensionalidade.

Em contrapartida, a Sociolinguística variacionista, despontada na década de 1960 do século XX, concebida por William Labov, considerava a possibilidade de “estabelecer uma relação de causa e efeito” por meio da “covariação entre os fenômenos linguísticos e sociais” (Dubois, 2004, p. 561). Porém, a variação considerada era aquela que existia dentro de uma comunidade linguística particular, uma vez que esta oferece pressões sobre o uso, no que afirma Mollica (2007):

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exata mente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido de que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis (Mollica, 2007, p. 9-10).

Labov (2008, p. 21) esclarece que “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade onde ela ocorre”. É perceptível que tanto a Dialetoлогия Tradicional ou Monodimensional quanto a sociolinguística têm seu interesse na variação linguística. Enquanto esta última associa o estudo da língua a fatores linguísticos e extralinguísticos, a primeira associa esse estudo à questão do espaço geográfico. Conforme postula Thun (2009), ambas possuem importância e restrição singulares:

A verdade é que a Geografia Linguística e a Sociolinguística compartilham da mesma origem. Uma e outra provêm da Dialetoлогия entendida antigamente como ciência da variação em geral. Deve-se aceitar a crítica da Sociolinguística, mas é necessário assinalar também seu ponto fraco. Se a Dialetoлогия monodimensional, e com ela a Geolinguística tradicional, podem-se considerar como má sociolinguística porque reduzem a variação vinculada à estratificação social, à variação que se dá num estrato só, a sociolinguística é também uma má dialetoлогия porque reduz a variação diatópica à variação de um só ponto (Thun, 2009, p. 536).

Como visto, as duas ciências se ocupam da diversidade dos usos da língua. Entretanto, cada uma atribui particularidades ao seu objeto de estudo. Assim, especialistas da área constataram que a consideração somente da representação geográfica de variação de uma língua, ou apenas os parâmetros sociais observados em poucas localidades da rede de pontos, não seriam suficientes para uma compreensão

da diversidade linguística (Felício, 2023). Dessa compreensão resultou a necessidade de se estabelecer uma metodologia que associasse a variação espacial às variáveis sociais.

Para a resolução desse impasse, no final do século XX, houve uma integração entre Dialetoлогия e Sociolinguística, o que gerou o modelo da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional. Conforme Marques e Santiago-Almeida (2020), o objetivo dessa aliança era suprir as lacunas existentes entre as abordagens, tendo em vista que com o novo modelo tornava-se possível analisar diversas variáveis extralinguísticas em várias áreas da rede de pontos da pesquisa, devido a sua tridimensionalidade, uma vez que integrava a superfície da Dialetoлогия Tradicional e o eixo vertical da Sociolinguística, permitindo, assim, análises mais amplas.

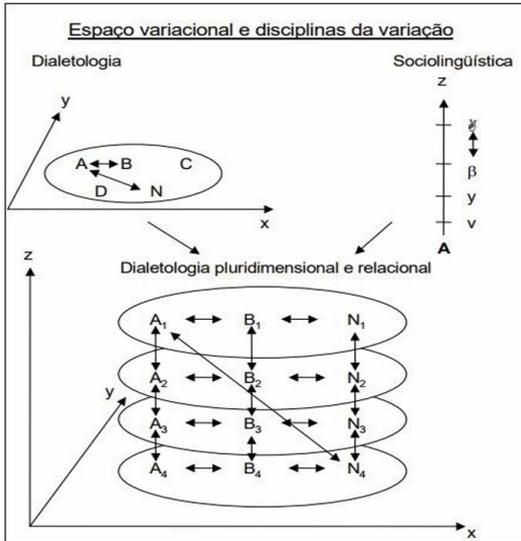
Ademais, esse modelo engloba várias dimensões que o caracterizam, portanto, como pluridimensional, quais sejam: (i) diassexual – parametriza o sexo dos informantes (masculino e feminino); (ii) diageracional – classifica grupos etários (jovem e idoso); (iii) diastrática I – mostra o nível social ou escolar dos informantes; diastrática II – integra o poder aquisitivo dos informantes (rico ou pobre); diatópica – salienta a mobilidade dos informantes em topodinâmica (mais mobilidade (+M)) e topostática (menos mobilidade (-M)): informantes que moram em uma cidade e trabalham em outra em oposição àqueles que moram e trabalham na mesma cidade; (iv) diafásica – indica o tipo de registro: RE (relato), RO (resposta objetiva), CO (comentário), DE (descrição), LT (leitura) e DI (diálogo) etc.); (v)

diarreferencial – destaca a metalinguagem utilizada, ou seja, o informante utilizou uma linguagem denotativa orientada para o mundo ou orientada à própria linguagem; (vi) diarreligiosa – mostra as práticas religiosas dos informantes.

O esquema abaixo concebido por Thun (2005, p. 67), demonstra as dimensões desenvolvidas pela Dialetologia Pluridimensional e Relacional para o estudo da variação linguística. Observando esse esquema, tem-se na parte superior do quadro, à esquerda, a Dialetologia Monodimensional atuando no eixo superficial, com enfoque na escolha de apenas um tipo de sujeito para ser entrevistado, em várias localidades da rede de pontos pesquisada. À direita, tem-se a Sociolinguística que, operando no eixo vertical, destaca as muitas variáveis que podem ser analisadas em apenas uma localidade da área pesquisada. E, finalmente, na parte inferior do quadro, observa-se o arquétipo da Dialetologia Pluridimensional e Relacional cuja gênese é resultado da integração entre as disciplinas da Dialetologia Monodimensional e da Sociolinguística. De acordo Tavares de Barros,

Os diferentes pontos de (A, B, C, D, N etc.) deixam a perspectiva unidimensional para receber outras superfícies de domínio do eixo social. Nesse modelo, portanto, a variação pode ser relacionada nas diferentes superfícies por meio dos diferentes estilos de análise do eixo social (Tavares de Barros, 2019, p. 59).

Esquema 1: Espaço variacional e disciplinas da variação



Fonte: Thun (2005, p. 67).

Assim, para o desenvolvimento deste texto, adotam-se os parâmetros de Thun (2000, p. 189) associados às seguintes dimensões selecionadas, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Dimensões e parâmetros

Dimensões	Parâmetros
Diatópica	Rede de pontos: zona urbana/falantes topostáticos
Diageracional	GI: Geração de jovens 18-40 anos GII: Geração de idosos acima de 50 anos
Diassexual	Homem / Mulher
Diastrática	Estratos sociais/ escolaridade Classe baixa: analfabeto até ensino fundamental Classe alta: Ensino médio até ensino superior

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste texto, como já afirmado anteriormente, buscase analisar as respostas dos informantes à questão do questionário semântico-lexical aplicado: *Como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso?*, e identificar se as respostas são convergentes com as lexias registradas no ALGa.

11.3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é qualitativa e de campo. Foi escolhida a região oeste da Bahia para a investigação e selecionados como pontos de inquérito os seguintes municípios: Angical, Barra, Barreiras e Santa Rita de Cássia. O propósito foi investigar se há convergência entre as lexias registradas no ALGa e aquelas usadas pelos falantes da região oeste da Bahia para responder à pergunta: *Como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso?*

Além da rede de pontos (dimensão diatópica), os informantes foram estratificados observando as dimensões: diageracional – Grupo I (18 a 40 anos) e grupo II (a partir de 50 anos); diasssexual, homem e mulher; diastrática: Ca - classe (sociocultural alta) com ensino médio completo e/ou superior completo (ou não) e Cb - classe (sociocultural baixa) analfabeto ou até ensino fundamental completo. Considerando essas dimensões extralinguísticas, foram selecionados 40 informantes, sendo oito em cada ponto de inquérito (quatro

homens e quatro mulheres). Para delinear o perfil do participante desta pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: ser natural do lugar ou ter vivido de 3/4 de anos na localidade e não ter se ausentado da região nos últimos 5 anos.

A pergunta utilizada para o desenvolvimento deste texto foi retirada do questionário semântico-lexical construído com base no questionário do Atlas Linguístico Galego – ALGa, mas especificamente nas perguntas organizadas no volume VII: O ser humano II. As entrevistas realizadas com o objetivo de responder à pergunta *como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso?* foram conduzidas de forma individualizada por meio da técnica dos três passos de Thun (2000) - perguntar, insistir e sugerir – conforme a descrição que se segue: depois de efetuada a pergunta e a obtenção da resposta espontânea, o entrevistador insistiu em outras formas para também responder à pergunta. Só depois dessa etapa, é que o entrevistador sugeriu outras formas ditas por outras pessoas em outros locais. Toda essa organização que se estrutura em perguntar, insistir e sugerir propicia o estudo do contínuo variacional.

As entrevistas foram gravadas com um celular Samsung A-54; as transcrições foram feitas pelo software *transkriptor* e conferidas individualmente por meio das gravações. Em seguida todos os dados foram tabulados em planilhas do *Excel Microsoft* (versão 2010) com o objetivo de gerar tabelas e histogramas.

11.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Considerando todas as respostas espontâneas e por insistência dadas pelos informantes que representaram os pontos de inquéritos selecionados, foram constatadas 06 variantes lexicais para a pergunta: *Como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso?*

11.4.1 Respostas espontâneas

Nas respostas espontâneas, verificou-se a ocorrência das variantes *parteira*, *mãe de parto* e *ajudante*. Ainda nessa questão, alguns informantes afirmaram não saber a resposta. A variante *parteira* ocorreu trinta e cinco (35) vezes, o que corresponde a 87,5%. Essa lexia é registrada por Houaiss, Villar e Franco (2001, p. 2139) como “Sf. S. XIV 1. mulher que não é médica, mas assiste e auxilia as parturientes”. Ferreira (2004, p. 1498) esclarece que *parteira* se origina “(De parto + -eira) S.f. 1. Mulher que, sem ser médica, assiste a parto, ajudando ou socorrendo parturiente; Cunha (2007, p.584) registra que *parteira* se origina de parto. Sm. “ação de parir” XIII. Do lat. *Partus*. **Part** eira XVI”. Pelos registros lexicográficos datados do século XIV e XVI é considerada uma variante conservadora.

A variante *ajudante* foi a resposta de somente um (1) dos informantes nas respostas espontâneas (2,5%). Conforme Houaiss, Villar e Franco (2001, 131), *Ajudante* é do século “XIV. 1 que ou o que ajuda; ajudador”. Para Ferreira (2004, p. 80), “(De ajudar + -nte) Adj. 2. g.1 que ajuda, ajudador. S. 2 g.2.

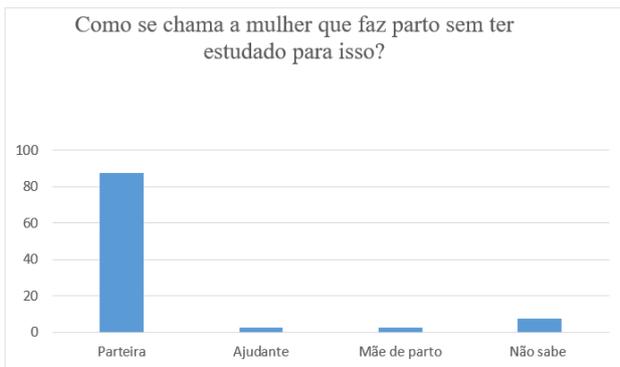
pessoa que ajuda; ajudador. Cunha (2007, p.24) traz “ajudar vb. Auxiliar, colaborar, XIII. **Ajud** -ADOR XIII”.

A variante *mãe de parto* ocorreu uma única vez nas respostas espontâneas (2,5%). Os dicionários consultados - Houaiss, Villar e Franco (2001), Ferreira (1975) e Cunha (2007) não trazem a expressão *mãe de parto*. Nesses dicionários, considerou-se somente a lexia *mãe* como um “s.f. mulher que deu à luz, que cria ou criou um ou mais filhos”. Na região pesquisada, os falantes nomeiam como *mãe de parto*, a mulher que não estudou para fazer partos, mas auxilia as parturientes no momento de ter filhos.

Os informantes que afirmaram não saber a resposta perfazem um total de 3 (três), o que corresponde a 7,5%.

As respostas espontâneas à questão *Como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso?* são demonstradas no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Respostas espontâneas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

11.5.2 Respostas por insistência

Nas respostas por insistência, 87,5% dos entrevistados responderam não saber outra denominação para *pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso*. No entanto, entre os entrevistados também foram registradas as variantes *mãe de parto*, *prática*, *mãe birrocha* e *enfermeira*.

Para a variante *mãe de parto* foram registradas duas (2) ocorrências, ou seja, 5 % do total. Essa variante também foi registrada nas respostas espontâneas e, conforme afirmado anteriormente, os dicionários consultados não trazem essa expressão.

A variante *prática* foi usada por um (1) informante (2,5%). Cunha (2007, p.628) afirma que a lexia *prática* é s.f. ‘uso, experiência, exercício’ XV”. Houaiss, Villar e Franco (2001, 2278) esclarecem que a lexia *prática* é um “s.f. s,XV. ato ou efeito de praticar. 1. Ato ou efeito de fazer (algo); ação; execução, realização, exercício. Ferreira (2004, p. 1614) confirma que a lexia *prática* é um s.f. 1. Ato ou efeito de praticar. 2. Uso, experiência, exercício. [...] 4. Saber provindo da experiência”.

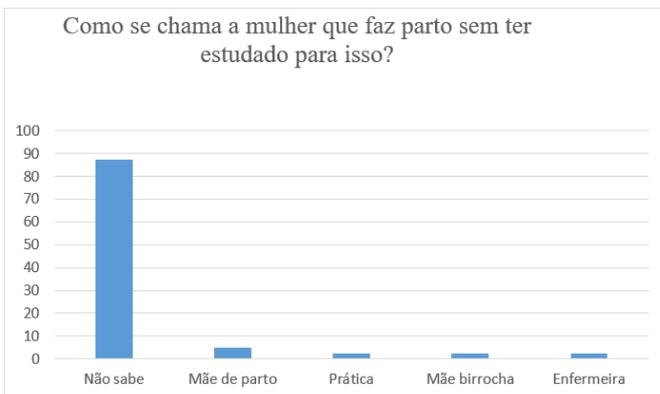
Dentre os entrevistados, somente 01 (um) falante de Santa Rita de Cássia (2,5%) respondeu *mãe birrocha* nas respostas por insistência. De acordo Arriaga (1896, p. 67), “Birrocha (e) Soltera vieja. (loc)”. Entretanto, o sentido usado pelo informante é uma nomeação de afeto a uma senhora muito conhecida em Santa Rita de Cássia (um dos pontos do inquérito) por ajudar mulheres no momento do parto, sem

ter diploma ou curso específico para isso. Por ser a parteira mais conhecida do lugar, seu nome foi colocado em uma UBS: Unidade Básica de Saúde Mãe Birrocha.

A variante *enfermeira* foi a resposta de somente um (1) dos entrevistados (2,5%) nas respostas por insistência. Ferreira (2004, p. 751), esclarece que a lexia *enfermeira* é formada por “(De enfermo + -eira) s.f. 1. Mulher que cuida de enfermos. 2. Mulher que cuida de recém-nascidos”; Houaiss, Villar e Franco (2001, p. 131) afirmam que a lexia *enfermeiro* é proveniente do século XIII. “1. Indivíduo que se formou em e/ou trabalha profissionalmente neste setor. 2. Qualquer um que cuide de enfermos”.

As respostas por insistência à questão *Como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso?* são demonstradas no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Respostas por insistência



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a apresentação dos dados levantados nas entrevistas, segue-se a discussão das variantes lexicais identificadas nas respostas espontâneas, considerando as dimensões extralingüísticas selecionadas para esta pesquisa.

11.4.3 Dimensão diatópica

Observando a rede de pontos pesquisada, no cômputo geral, em que foram analisadas 40 respostas, *parteira* foi a variante lexical de maior ocorrência. Os resultados obtidos em relação a ocorrência dessa variante podem ser observados no gráfico 3.

Gráfico 3: Dimensão diatópica - respostas espontâneas



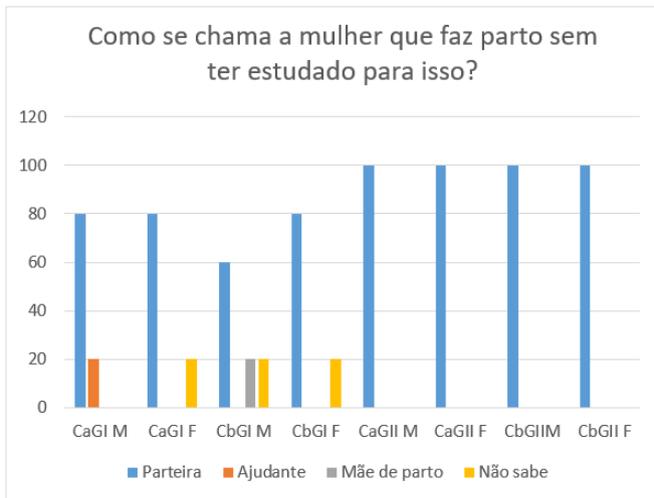
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme os dados do gráfico 3, a variante *parteira* teve uma prevalência considerável em toda a rede de pontos investigada. Em Santa Rita a ocorrência de *parteira* foi de 100%, seguida de Angical, Barreiras e Cotegipe com 87,5% e, por último, a cidade de Barra com 75%.

11.4.4 Dimensões diassexual, diageracional e diastrática e diastrática – respostas espontâneas

As dimensões diassexual, diageracional e diastrática selecionadas para a análise proposta neste capítulo são apresentadas no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4: Dimensões diassexual, diageracional e diastrática – respostas espontâneas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme demonstram os dados no gráfico 4, na dimensão diassexual (homem e mulher), a variante *parteira* ocorreu com frequência tanto na fala de mulheres quanto na fala dos homens. Porém, a fala dos homens da geração I de nível sociocultural baixo, ou seja, baixa escolaridade, (CbGI) demonstrou um desconhecimento da forma em suas respostas

espontâneas, quando 2 (dois) informantes não responderam *parteira*, 1 (um) respondeu que não sabia e o outro respondeu *mãe de parto*, representando cada um 20% dos informantes. Considerando a dimensão diastrática, os homens da geração I, de nível sociocultural alto, isto é, com alta escolaridade CaGI -, 80% deles responderam *parteira* e 20% responderam *ajudante*. Em relação aos homens e mulheres da geração I que não souberam responder a pergunta, bem como aqueles que responderam *mãe de parto* e *ajudante*, quando a entrevistadora sugeriu a lexia *parteira*, todos demonstraram conhecer essa variante.

Em relação às mulheres, 80% da geração I com nível sociocultural alto e baixo – CaGI e CbGI - responderam *parteira*, enquanto 20% delas, seja com nível sociocultural alto ou baixo, responderam que não sabiam nomear. Considerando a dimensão diastrática e diassexual da geração II, tanto homens quanto mulheres, seja com nível sociocultural alto ou baixo – CaGII e CbGII - responderam 100% *parteira*.

As variantes identificadas entre os falantes entrevistados nos cinco pontos de inquérito na região oeste da Bahia foram comparadas àquelas registradas no ALGa como resposta à pergunta: *Como se chama a pessoa do sexo feminino que faz parto sem ter estudado para isso?* O cotejo desses dois registros apontou para duas variantes em comum: *parteira* e *prática*, sendo *parteira* a unidade lexical de maior ocorrência. A variante *prática* ocorreu somente (1) vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* possibilitou realizar o levantamento das repostas espontâneas e resposta por insistência à pergunta: *Como se chama a mulher que faz parto sem ter estudado para isso?* com o objetivo de mostrar aspectos semântico-lexicais entre as lexias registradas no Atlas linguístico do galego, volume VII, ‘O ser humano II’ e aquelas encontradas no português falado na região oeste da Bahia.

A análise foi construída conforme as dimensões e parâmetros da pesquisa dialetológica. Sobre as considerações finais, afirma-se o seguinte:

- a. A lexia usada com maior frequência nas respostas à pergunta *Como se chama a mulher que faz parto sem ter estudado para isso?* é *parteira*;
- b. Pelos registros lexicográficos datados do século XIV e XVI, a lexia *parteira* é considerada uma variante conservadora;
- c. As variantes lexicais verificadas nas repostas espontâneas e por insistência, além de *parteira*, foram *mãe de parto*, *mãe birrocha*, *ajudante*, *prática* e *enfermeira*;
- d. Considerando a dimensão diatópica, a lexia *parteira* obteve produtividade tanto na fala de homens quanto na fala de mulheres, uma vez que em todos os pontos de

inquérito pesquisados há uma frequência acima de 50% de ocorrência dessa lexia: Santa Rita de Cássia (100%), Angical, Barreiras e Cotegipe (85,7%) e Barra (75%), o que estabelece essa lexia como uma norma linguística na região pesquisada;

- e. Santa Rita de Cássia é o ponto de inquérito mais conservador, sem nenhuma variação lexical com 100% dos informantes homens e mulheres da geração I e da geração II, respondendo *parteira* nas respostas espontâneas;
- f. Barra é o ponto de inquérito que mostrou maior número de desconhecimento da lexia *parteira* nas respostas espontâneas. Isso ocorreu duas vezes na geração I com mulheres, 1 (uma) da CaGI e a outra da CbGI. Pode-se inferir que, apesar de a lexia *parteira* fazer parte deste ambiente feminino, duas mulheres não souberam nomear. Isso demonstra um início do desuso dessa unidade lexical pelas mulheres da faixa etária I;
- g. Pode-se inferir que o possível desuso da lexia *parteira* pelas mulheres da geração I pode influenciar o não uso da mesma lexia pelos homens. Em Barreiras, 1 (um) informante da geração I (CbGI) de nível sociocultural baixo, ou seja, de nível de escolaridade baixo, também não conseguiu nomear a *mulher que faz parto sem ter estudado para isso*;

- h. Dentre todos os perfis investigados, são os informantes jovens (CaGI) e (CbGI) os que mais atribuíram variantes diferentes à pergunta em questão. O informante jovem de CbGI do ponto de inquérito Angical é responsável pela lexia *mãe de parto* e o informante jovem CaGI de Cotegipe pela unidade lexical *ajudante*, ambas verificadas nas respostas espontâneas;
- i. Pelos dados, nota-se o início de um possível desuso da lexia *parteira* na geração I, entretanto tal lexia se remanesce na fala de informantes idosos tanto homens quanto mulheres em todos os níveis socioculturais da geração II (CaGII e CbGII), respondendo por 100 % de produtividade sem apresentar nenhuma variante;
- j. Em relação ao objetivo e à questão norteadora, pode-se afirmar que a lexia *parteira* registrada no Atlas linguístico do galego como resposta à pergunta: *Como se chama a mulher que faz parto sem ter estudado para isso?*, foi encontrada na região oeste da Bahia, perpassando por todas as gerações, sendo mais expressiva na geração II tanto por homens quanto por mulheres com uma produtividade de 100%. A lexia *prática* também foi encontrada como resposta à pergunta: *Como se chama a mulher que faz parto sem ter estudado para isso?* tanto no ALGa, como na fala dos moradores da região oeste da Bahia, com apenas uma ocorrência nos dois *corpus*;

- k. A técnica dos três passos: perguntar, insistir e sugerir foi relevante para este estudo, pois possibilitou a documentação das respostas espontâneas, por insistência e as repostas por sugestão, também evidenciou que a lexia *parteira* faz parte da cultura da região oeste da Bahia, seja de forma ativa ao responder espontaneamente a pergunta, como na sinalização de conhecimento da lexia, mesmo sem usá-la.

É importante registrar que este estudo não se esgota aqui. Foi considerada apenas uma amostra que pode ser desencadeada em outras análises com o mesmo referente, considerando as dimensões e parâmetros escolhidos ou com a inclusão de novos parâmetros da Dialetologia Pluridimensional e Relacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karina de Jesus. **Atlas semântico-lexical de Formoso do Araguaia–Tocantins**: a dialetologia pluridimensional e relacional na Amazônia Legal. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2023.

ARRIAGA, Emiliano de. **Lexicon etimológico, naturalista y popular del Bilbaino Neto**. Bilbão: Tipografía de Sebastián de Amorrortu, 1896

ASSOCIAÇÃO DE IRRIGANTES DO ESTADO DA BAHIA. Salvador: AIBA, 2024.

BARREIRAS. Prefeitura Municipal. **Resumo histórico das nossas origens**. Barreiras/BA, Departamento de Cultura e Assessoria de Comunicação Social, 2001.

BARIZON, Livia Carolina Baenas. **O léxico caipira**: tesouro da língua às margens do Anhembi. Tese (Doutorado Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística**: linguística quantitativa e computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLANCO, R. A.; GARCÍA, F. D.; FERNÁNDEZ, X. C. S. **Atlas lingüístico galego**. Léxico. O ser humano (II). A corumã: Fundación Barrié; Santiago de Compostela, 2020. v.12.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CUNHA, A. G. da *et al.* **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2004

FELÍCIO, Zoraide Magalhães. Processos metodológicos para a construção do atlas lingüístico semântico-lexical da região oeste da Bahia. **Revista Missangas**: Estudos em Literatura e Linguística, Teixeira de Freitas, v. 03, n. 7, p. 165-180, jan- jun 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas/issue/view/769/691> Acesso em: 05 ago. 2024.

FERREIRA, A. B. de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISQUERDO, Aparecida Negri; ROMANO, Valter Pereira. Discutindo a dimensão sociolinguística do projeto ALiB: uma reflexão a partir do perfil dos informantes. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 891-916, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/LVLTytpwDR3pym6ZhkxND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Maria José Basso; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivado. Metodologia de estudos do contato linguístico no norte de Mato Grosso. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 6, n. 3, p. 172-193, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9892>. Acesso em: 05 out. 2024.

MARQUES, M.J. B. **Microatlas linguístico contatual das variedades do português falado no norte de Mato Grosso**. Cuiabá, 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/5464> Acesso em: 10 out. 2024.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 89-104.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. Nuevos caminos de la geolingüística românica: un balance. *In*: RADTKE, Edgar; THUN, Harald. **Neue Wege der Romanischen Geolinguistik**. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.

TAVARES DE BARROS, F. H. **Topodinâmica del Hunsrückisch**: cartografía y ejemplos del processo de cambio y manutención del léxico em contexto de migración. 2021. Tese. (Doutorado em Romanística) - Universität Bremen, Bremen. 2019. Disponível em: <https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/4267>. Acesso em: 10 ago. 2024.

THUN, Harald. Pluridimensional cartography. *In*: LAMELI, Alfred; KEHREIN, Roland; RABANUS, Christian (ed.). **Language mapping**. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010. p. 506-523.

THUN, H. A dialetologia pluridimensional no rio da Prata. *In*: Zilles, A. M. S. (org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 63-92.

THUN, H. A geolingüística pluridimensional, a história social e a história das línguas. *In*: AGUILERA, V. de A. (org.). **Para a história do português brasileiro**. Londrina: EDUEL, 2009. v. VII: vozes, veredas, voragens, p. 531- 558.

THUN, H. O português americano fora do Brasil. *In*: GARTNER, E; HUNDUT, C.; SCHONBERGER, A. **Estudos de geolingüística do português americano**. Frankfurt am Main: TFM, 2000.

ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio. Os falares mineiros: esboços de um atlas linguístico de Minas Gerais. *In*: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). **A geolingüística no Brasil**: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2013. p. 45-72.

ABBAGNANO, Nicola (1901-1990). **Dicionário de filosofia.**

Tradução da 1. ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** (notas para uma investigação). Portugal: Editorial Presença, [1970] 1996.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2020.

CAZDEN, C.; COPE, N.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social future. **ProQuest Psychology Journals**, Harvard, p. 60-92, spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 161-183.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Caderno 02 – Memória e Concepção do Modelo - Conceitos.** 5. ed. Recife, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE).
Caderno 05 – Modelo pedagógico - Princípios educativos. 5. ed.
Recife, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE).
Caderno 07 – Modelo pedagógico - Metodologias de êxito. 5. ed.
Recife, 2022.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação.
Aprendizagem conectada. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/> . Acesso em: 30 ago. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI, Suzy Rodrigues (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2017. p. 13-35. (Introdução às Ciências da Linguagem).

PÊCHEUX Michel. Análise automática do Discurso (AAD-69/0. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 59-158.

PECHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. [1982]. *In*: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 49-59.

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.

TOMÉ, Cristinne Leus. “**Eu não sou professor não**”: a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VENTURA, L.; SOUZA, T. E. de; CRUZ, D. M. Multiletramento e produção de identidade na sociedade contemporânea: analisando enunciados multimodais. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 322-347, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5831>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UM OLHAR SOBRE O USO DA ABORDAGEM APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALINHADAS ÀS COMPETÊNCIAS DA BNCC

DOI: 10.30681/978-85-7911-293-5.12

Priscila Ferreira de Alécio

Renata de Melo Souza

INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais presente na sociedade, em especial no meio acadêmico, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Atualmente o celular se tornou um dos recursos de interação muito utilizado entre estudantes e professores, alinhados à metodologia ativa, em e para além da sala de aula. Assim, revisitar as competências gerais da BNCC, articuladas às competências específicas das áreas do conhecimento e suas habilidades, bem como mobilizar aquelas, cujas práticas voltadas à compreensão e utilização

das tecnologias digitais de modo crítico, significativo e reflexivo, têm se tornado uma ação importante na elaboração do planejamento do professor.

A BNCC estabelece um currículo nacional que visa garantir direitos de aprendizagem a todos os estudantes. Ao demonstrar como as práticas formativas podem aplicar as competências gerais e habilidades específicas da BNCC, promove-se um ensino que conecta teoria e prática, garantindo a equidade e a qualidade do aprendizado, bem como apoia os docentes no planejamento de aulas mais intencionais, baseadas em objetivos claros e mensuráveis, de modo que as suas práticas são legitimadas no contexto educacional.

A abordagem da *Aprendizagem Criativa* (projetos, pares, paixão e pensar brincando) potencializa o desenvolvimento das competências da BNCC, como:

- Competência 2 (Pensamento Científico, Crítico e Criativo): Investiga causas, elabora e testa hipóteses, formula e resolve problemas e cria soluções.
- Competência 5 (Cultura Digital): Estimula o uso de ferramentas digitais criativas nos projetos.
- Competência 6 (Trabalho e Projeto de Vida): Encoraja os estudantes a conectarem suas paixões ao aprendizado, promovendo autonomia e visão de futuro.

- Competência 9 (Empatia e Cooperação): Incentiva a criação de parcerias e o trabalho colaborativo, valorizando a diversidade.

Assim, a demonstração, por meios de práticas formativas, da utilização das competências e habilidades da BNCC aplicadas ao Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, a partir da abordagem pedagógica *Aprendizagem Criativa - Projetos, Pares, Paixão, e Pensar brincando* está diretamente ligada à promoção de uma educação mais significativa, contextualizada e transformadora.

12.1 PROCESSOS TEÓRICOS E UM OLHAR PARA A PRÁTICA FORMATIVA

Os processos da prática formativa do professor, segundo diversos teóricos, destacam-se por sua complexidade, dinamismo e necessidade de reflexão constante.

Nóvoa (1992) enfatiza a importância de os professores se reconhecerem como sujeitos da sua formação. Ele defende que a prática formativa deve ser um processo contínuo de reflexão sobre a experiência docente, permitindo que os educadores desenvolvam autonomia e criem suas próprias práticas a partir da interação com o contexto escolar.

Resnick (2020), por meio da abordagem da *Aprendizagem Criativa*, sugere que a formação docente deve incorporar

elementos de criatividade, colaboração e experimentação, incentivando os professores a explorarem projetos e metodologias que conectem teoria e prática, sempre com foco no engajamento dos alunos.

Rojó (2006) aborda a formação docente sob a perspectiva dos letramentos múltiplos, destacando a necessidade de preparar professores para trabalhar com práticas diversificadas de linguagem e leitura, em contextos marcados pela pluralidade cultural e tecnológica.

Tardif (2014) reforça que a formação do professor se dá pela articulação entre o saber teórico, o saber experiencial e o saber contextual. Ele salienta que a prática formativa deve valorizar os conhecimentos adquiridos na vivência docente e integrá-los ao saber acadêmico e institucional.

Para Nóvoa (1992), é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores.

Tardif (2002) argumenta que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. O autor defende as relações entre saber profissional e os saberes das ciências da educação; o saber dos professores e as suas relações com a sua identidade, a

sua experiência de vida e a sua história profissional; e as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores escolares.

Rojo orienta que trabalhar com multiletramentos envolve, comumente, o uso de novas tecnologias de comunicação e informação e caracteriza-se como um trabalho que, na proposta dessa autora, “parte das culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência” (Rojo, 2006, p.34).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, estabelece as diretrizes e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes da educação básica no Brasil têm direito de acessar. Lançada em 2017, a BNCC orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino e das escolas, promovendo uma educação equitativa, de qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Esse documento reconhece a formação continuada de professores como um elemento essencial para a implementação de suas diretrizes e para a garantia de uma educação de qualidade. A BNCC orienta que a formação continuada seja pautada em processos reflexivos, colaborativos e contextuais, considerando as necessidades específicas de cada realidade escolar e as demandas de desenvolvimento integral dos estudantes.

A formação docente deve estar alinhada às competências gerais da BNCC, incentivando práticas pedagógicas que

promovam habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração, uso ético e criativo da tecnologia, e a valorização da diversidade. Além disso, a BNCC destaca a importância de capacitar os professores para a aplicação de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e estratégias que favoreçam a equidade e a inclusão no ensino.

Outro ponto relevante é que a formação continuada deve ser articulada com a formação inicial, promovendo um desenvolvimento profissional que contemple tanto o aperfeiçoamento de práticas quanto a atualização em relação às inovações pedagógicas e tecnológicas. A BNCC, portanto, reforça a formação continuada como um mecanismo fundamental para que os educadores atuem de forma crítica, criativa e comprometida com os objetivos do currículo nacional.

12.2 METODOLOGIA DE PESQUISA E APLICAÇÃO DA PESQUISA

Com os céleres avanços da ciência e das tecnologias digitais na sociedade, a escrita tornou-se algo primordial para a comunicação, dessa forma busca “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.)” (Rojo, 2009, p. 98). Nessa perspectiva,

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas (Street, 2003, p. 1).

A troca de informações, a colaboração acadêmica, nos negócios e até mesmo a diversão e as compras tornar-se-ão brevemente muito mais globais e interculturais do que já foram na história humana. A dominação do ciberespaço pelas tribos euro-americanas viverá, inevitavelmente, pouco (Lemke, 2009).

Nessa perspectiva, Marcuschi afirma que com as novas tecnologias, surgem também os novos gêneros textuais, que com o passar do tempo tornam-se cotidianos, “criam formas comunicativas próprias” (Marcuschi, 2007, p. 21). Ainda consoante com o autor, “Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (Marcuschi, 2007, p. 21).

A metodologia adotada é a pesquisa de campo. Neste tipo de pesquisa há estudos mais aprofundados e com mais flexibilidade, pois os objetivos podem ser articulados e revisados caso haja necessidade no decorrer da coleta de dados. A pesquisa de campo

[...] procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo

determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa (Gil, 2002, p. 53).

12.3 A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DOS 4PS - APRENDIZAGEM CRIATIVA

Mitchel Resnick, professor e pesquisador do MIT Media Lab e autor do livro *Jardim de infância para a vida toda - por uma aprendizagem criativa, mão na massa e mais relevante para todos*, é um dos principais idealizadores da teoria da Aprendizagem Criativa. Sua abordagem busca repensar o modo como as pessoas aprendem, defendendo que os processos criativos e exploratórios típicos do jardim de infância devem ser mantidos ao longo de toda a vida. O autor propõe uma educação baseada na criatividade, na colaboração e na ludicidade, conectando aprendizado, paixão e inovação. Nessa obra, ele discute o como e o porquê do pensamento criativo e porque esse pensamento é mais importante atualmente do que jamais antes.

Resnick (2020) descreve tecnologias, atividades e estratégias para engajar crianças em experiências de aprendizagem criativa com a intenção de possibilitar-lhes se prepararem para um mundo que muda rapidamente. Para o autor, durante o processo das atividades criativas, as crianças,

seja construindo de maneira colaborativa um castelo com blocos de madeira e contando história das pessoas que vivem nele, ou desenhando com pintura a dedo e giz de cera, estão se desenvolvendo como pensadores criativos. Aprendem como partir de uma ideia para criar alguma coisa que podem compartilhar com outras pessoas.

Resnick (2020) levanta um problema: após o Jardim de Infância, as escolas se tornam muito diferentes. Os alunos passam muito tempo sentados em suas carteiras preenchendo listas de exercícios e ouvindo aulas; eles até conseguem aprender alguns fatos dessa forma, mas deixam de se desenvolver como pensadores criativos. O autor afirma que a maioria das escolas não ajuda as crianças a darem continuidade no processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para serem bem-sucedidas. Para Resnick, o Jardim de Infância não pode ser como o resto da escola e, sim, o resto da escola (e o resto da vida) precisa ser como o Jardim de Infância; por isso, orienta e incentiva que essa abordagem deve ser aplicada para os alunos de todas as faixas etárias.

Resnick (2020) argumenta, ainda, que o modelo de aprendizado do jardim de infância – que envolve construir, criar, compartilhar e brincar – é essencial para desenvolver habilidades críticas para o século XXI, como criatividade, colaboração e resolução de problemas. Ele questiona o sistema tradicional de ensino, que frequentemente valoriza a memorização e a repetição, em detrimento do pensamento crítico e criativo.

Os fundamentos da *Aprendizagem Criativa* se baseiam em quatro pilares principais, conhecidos como os “4 Ps”:

Projetos: Aprender desenvolvendo projetos práticos e significativos. Envolver-se em atividades em que o conhecimento é aplicado para criar algo tangível, como histórias, programas de computador, arte ou experimentos científicos. Resnick acredita que trabalhar em projetos permite aos alunos desenvolverem conhecimentos em contextos reais e desenvolver um entendimento mais profundo.

Pares: Valorizar o trabalho colaborativo e as interações sociais no aprendizado. Resnick destaca que aprender é um processo social, e as trocas de ideias entre pares ampliam as perspectivas e promovem a cocriação. Parcerias fortalecem a empatia, a comunicação e o trabalho em equipe, habilidades essenciais no mundo atual.

Paixão: Aprender motivado por interesses e curiosidades pessoais. Resnick enfatiza a importância de os educadores permitirem que os alunos explorem temas que despertam sua paixão e entusiasmo, o que aumenta o engajamento e o prazer no processo de aprendizagem.

Pensar Brincando: Explorar ideias de maneira lúdica, sem medo de errar. A brincadeira é vista como um espaço seguro para experimentar, criar e descobrir novas possibilidades. Resnick defende que o aprendizado deve ser dinâmico, interativo e repleto de momentos de “tentar e refazer”, promovendo resiliência e inovação.

As práticas formativas baseadas na *Aprendizagem Criativa* capacitam professores a diversificar estratégias pedagógicas, tornando o ensino mais atrativo, dinâmico, além de fortalecer e proporcionar autonomia ao docente e ao discente. Isso impacta diretamente na independência dos estudantes, que passam a ser protagonistas do processo de aprendizagem, e na motivação dos professores, que percebem o valor de suas práticas inovadoras para o desenvolvimento integral dos alunos.

A abordagem da *Aprendizagem Criativa*, alinhada às competências gerais da BNCC (Competências 2, 5, 6 e 9), pode ter um impacto social transformador na aprendizagem dos estudantes ao promover uma educação mais inclusiva, significativa e voltada para o desenvolvimento integral. A formação continuada de professores desempenha um papel central nesse processo, potencializando as práticas pedagógicas e assegurando a eficácia dessa abordagem.

No contexto da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, essas práticas podem:

- Estimular o engajamento das comunidades escolares em um modelo de educação contextualizado, respeitando as realidades locais.
- Reduzir desigualdades educacionais ao oferecer oportunidades para todos os alunos explorarem suas potencialidades por meio de metodologias ativas.

A conciliação entre a BNCC e a prática pedagógica dos professores com a abordagem Aprendizagem Criativa fomenta habilidades essenciais ao século XXI, a serem desenvolvidas com os estudantes, como a resolução de problemas; comunicação e pensamento crítico e colaboração em projetos interdisciplinares. Ao integrar esses elementos, demonstra-se não apenas a aplicação das competências e habilidades da BNCC, mas também, o potencial transformador de uma educação criativa, participativa e conectada às realidades dos estudantes e da sociedade.

12.4 IMPACTO SOCIAL NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

A utilização da abordagem criativa em sala de aula oportuniza um impacto social significativo na aprendizagem dos estudantes, especialmente quando alinhada às competências 2, 5, 6 e 9 da BNCC, que promovem o pensamento crítico, a cultura digital, a empatia e a responsabilidade cidadã.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) conceitua competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa definição está alinhada com uma visão contemporânea de educação, que vai além da simples

aquisição de conteúdos, focando no desenvolvimento integral do estudante para que ele seja capaz de agir de forma crítica, ética e criativa em diferentes contextos. A BNCC estrutura as competências em dois níveis principais:

Competências Gerais da Educação Básica: São dez competências que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Elas abordam aspectos como comunicação, pensamento crítico, cultura digital, empatia, responsabilidade socioambiental e valorização da diversidade.

Competências Específicas: Estão relacionadas a cada área do conhecimento e componente curricular, detalhando os conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes devem desenvolver dentro de cada disciplina.

A ideia central é que o aprendizado seja significativo, integrado e aplicado a situações reais, promovendo uma formação cidadã e preparada para os desafios contemporâneos.

Desse modo, a Aprendizagem Criativa é uma abordagem que dialoga com os propósitos da BNCC e incentiva os alunos a participarem ativamente do processo educativo, integrando suas vivências e interesses aos conteúdos escolares. Por meio de projetos colaborativos, exploração tecnológica e resolução de problemas reais, os estudantes desenvolvem habilidades para refletir criticamente sobre o mundo, utilizar as tecnologias de forma ética e criativa, trabalhar em equipe e assumir atitudes responsáveis em relação à sociedade e ao meio ambiente. O resultado é uma aprendizagem mais

significativa e transformadora, que não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também prepara os estudantes para enfrentar desafios sociais e contribuir de maneira positiva para sua comunidade e para a sociedade em geral. Seguem 4 (quatro) exemplos de como essa abordagem pode impactar positivamente nas competências aqui discutidas:

1. Desenvolvimento de habilidades essenciais para a Vida

- Competência 2 (Pensamento Científico, Crítico e Criativo): Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2017, p. 7).

A Aprendizagem Criativa estimula a resolução de problemas reais, utilizando projetos que engajam os estudantes na investigação e na inovação. Isso os prepara para enfrentar desafios sociais e profissionais com criatividade e pensamento crítico.

- Impacto social: Estudantes tornam-se cidadãos capazes de compreender problemas complexos e propor soluções inovadoras, contribuindo para a sociedade de maneira proativa.

2. Ampliação do acesso à cultura digital

- Competência 5 (Cultura Digital): Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.7)

Ferramentas como o Scratch e outras plataformas interativas permitem aos alunos explorarem a tecnologia de forma criativa e inclusiva. Além de aprenderem a usar a tecnologia, eles criam conteúdos digitais significativos.

- Impacto social: Promove a inclusão digital e reduz desigualdades ao capacitar os estudantes para atuar em um mundo cada vez mais digitalizado.

3. Conexão com o projeto de vida

- Competência 6 (Trabalho e Projeto de Vida): Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 7).

A exploração de temas que despertam a paixão dos alunos os conecta aos seus objetivos pessoais e profissionais. Trabalhar em projetos reais, baseados em suas próprias aspirações, torna o aprendizado mais relevante e motivador.

- Impacto social: Contribui para formar cidadãos conscientes de suas potencialidades e caminhos futuros, reduzindo a evasão escolar e promovendo a equidade.

4. Fomento à empatia e cooperação

- Competência 9 (Empatia e Cooperação): Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 8).

Ao trabalhar em projetos colaborativos, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade e a respeitar diferentes perspectivas. Essa prática fortalece habilidades socioemocionais essenciais para a convivência em sociedade.

- Impacto social: Cria uma geração mais empática e colaborativa, capaz de lidar com os desafios da vida em comunidade e promover a justiça social.

12.5 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O papel da formação continuada de professores é fundamental para que as escolas consigam implementar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e integrar as inovações tecnológicas de maneira eficaz, sobretudo quando alinhadas à abordagem da Aprendizagem Criativa. Essa formação atua como uma ponte entre as demandas curriculares, o uso consciente da tecnologia e a adoção de práticas pedagógicas que promovam criatividade, engajamento e aprendizagem significativa. A Formação Continuada oportuniza, atualiza, prepara e engaja o professor à várias ações pedagógicas que são desenvolvidas durante o seu percurso em sala de aula, conforme elencadas a seguir.

1. Compreender e Aplicar a BNCC

- **Desenvolvimento das competências gerais:** A formação capacita os professores a planejarem e implementarem práticas pedagógicas que desenvolvam as competências gerais da BNCC, como pensamento crítico, cultura digital, colaboração e empatia.
- **Desdobramento das habilidades específicas:** Apoiar os docentes na compreensão e operacionalização das habilidades descritas nos componentes curriculares, promovendo uma integração consistente com os objetivos da BNCC.

2. Integração das tecnologias na prática pedagógica

- **Uso Pedagógico da Tecnologia:** A formação continuada oferece aos professores as habilidades necessárias para incorporar inovações tecnológicas de forma significativa, como o uso de ferramentas digitais, plataformas de aprendizagem e recursos interativos.
- **Preparação para o Mundo Digital:** Ensina os docentes a orientarem os alunos para um uso ético, crítico e criativo da tecnologia, promovendo a Competência 5 da BNCC (Cultura Digital).
- **Personalização do Ensino:** Compreender como as tecnologias podem ser utilizadas para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo a inclusão e a equidade.

3. Alinhamento com a abordagem da Aprendizagem Criativa

- **Projetos Interdisciplinares e Práticos:** Capacita os professores a planejarem aulas que promovam a resolução de problemas reais por meio de projetos criativos, conectando-se às paixões e interesses dos alunos.
- **Desenvolvimento da Ludicidade:** Ensina estratégias para “pensar brincando”, promovendo um ambiente de aprendizagem interativo e exploratório, que motiva os estudantes e os torna protagonistas do processo.

- **Promoção da Colaboração:** Ajuda os professores a desenvolverem atividades que envolvam trabalho em equipe e parcerias, fortalecendo habilidades como empatia e cooperação.

4. Promoção da reflexão e autonomia docente

Apoio na Adaptação às Mudanças: A formação continuada é um espaço para que os professores reflitam sobre as transformações no cenário educacional e ajustem suas práticas pedagógicas às novas demandas.

Estímulo à Inovação: Incentiva os educadores a experimentarem novas metodologias, avaliar seus resultados e aprimorá-las com base nas necessidades de seus alunos.

5. Criação de comunidades de aprendizagem

- **Troca de Experiências:** A formação continuada proporciona momentos para que os professores compartilhem práticas bem-sucedidas, promovendo a cocriação de estratégias inovadoras.
- **Fomento à Rede de Colaboração:** Conecta os professores a outros profissionais, especialistas e tecnologias, ampliando suas perspectivas e conhecimentos.

12.5.1 Desafios e impactos da formação continuada

A formação continuada de professores enfrenta desafios significativos ao lidar com as demandas da BNCC e a integração

de novas tecnologias, especialmente quando contextualizada pelos resultados de avaliações externas, como o SAEB. Essas avaliações evidenciam lacunas na aprendizagem que exigem práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às competências da BNCC, demandando dos professores não apenas a compreensão do currículo, mas também a habilidade de utilizar tecnologias para potencializar o ensino. No entanto, a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos em algumas escolas, aliada à necessidade de formação específica para o uso desses recursos de forma pedagógica, representa um grande obstáculo. Além disso, a pressão por resultados nos índices avaliativos pode gerar resistência dos educadores em experimentar novas metodologias, privilegiando práticas tradicionais que garantem maior previsibilidade nos resultados. Superar esses desafios exige políticas que promovam formação continuada conectada à realidade escolar, com foco em tecnologias educacionais e estratégias que respondam às demandas apontadas pelas avaliações externas, garantindo uma educação mais inclusiva e eficaz.

É importante que a transformação das Práticas Pedagógicas acompanhe as evoluções tecnológicas, em que professores capacitados utilizam a tecnologia e a abordagem da Aprendizagem Criativa para criar ambientes de ensino mais engajadores e inclusivos, bem como promover o desenvolvimento integral dos alunos ao alinhar a BNCC, tecnologia e criatividade, de modo que os professores

promovem competências que preparam os estudantes para o mundo contemporâneo.

Outro ponto importante é o fortalecimento da Comunidade Escolar, uma vez que a formação continuada, também impacta gestores e demais profissionais da escola, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e inovador.

Da teoria à prática: a utilização do aplicativo *Stop Motion* a partir da Aprendizagem Criativa na formação continuada para professores de Língua Portuguesa e Arte

A utilização do aplicativo *Stop Motion* a partir da perspectiva da Aprendizagem Criativa conecta teoria e prática de forma significativa ao integrar criatividade, colaboração e o uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem é baseada nos princípios desenvolvidos por Seymour Papert e aprofundados por Mitchel Resnick, que valorizam o aprendizado prático, exploratório e contextualizado.

Para aplicação do *Stop Motion* alinhado à aprendizagem criativa, é importante considerar:

Tabela 1: Fundamentos da Aprendizagem Criativa

<p>1 - Fundamentos da Aprendizagem Criativa</p> <p>a. Projetos Significativos: Aprender criando algo que tenha valor pessoal e social.</p> <p>b. Exploração Lúdica: Incorporar brincadeiras e experimentação no processo de aprendizado.</p> <p>c. Companheiros de Aprendizagem: Trabalhar de forma colaborativa, aprendendo com e entre os pares.</p> <p>d. Ciclo Criativo: Passar por fases de imaginação, criação, teste e compartilhamento.</p>
--

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Tabela 2: Prática: Aplicação do *Stop Motion* em Sala de Aula

<p>2 - Prática: Aplicação do <i>Stop Motion</i> em Sala de Aula</p> <p>a. Planejamento e Criação de Projetos - Os alunos são incentivados a criar histórias ou narrativas visuais que expressam conceitos trabalhados na aula. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar cenas de um livro, conto, crônica, etc.; • Abordar temas de ciências, história e atualidades; • Elaborar roteiro de modo colaborativo; • Criar e produzir <i>storyboard</i>. <p>b. Exploração e Experimentação - durante o processo de produção, os estudantes manipulam materiais como massinha, papel ou objetos cotidianos, explorando diferentes formas de compor as cenas. Essa fase promove o aprendizado por tentativa e erro.</p> <p>c. Colaboração e <i>Feedback</i> - grupos de alunos dividem tarefas como roteiro, cenário, captação de imagens e edição, aprendendo a trabalhar juntos e trocar ideias para melhorar o resultado final.</p> <p>d. Produção e Ciclo Criativo – ao utilizar o aplicativo <i>Stop Motion</i>, os estudantes capturam as imagens e criam as animações. Esse processo envolve planejamento (roteiro e <i>storyboard</i>), experimentação (posicionamento dos objetos e teste das capturas) e revisão.</p> <p>e. Apresentação e Reflexão – As produções são exibidas para os colegas, gerando momentos de troca de <i>feedback</i> e análise crítica, o que reforça a importância do compartilhamento na aprendizagem criativa.</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Tabela 3: Resultados e Impactos

3 - Resultados e Impactos
a. Engajamento e Motivação: O uso de uma tecnologia acessível como o <i>Stop Motion</i> desperta a curiosidade e o interesse dos alunos.
b. Desenvolvimento de Habilidades:
· Tecnológicas: Uso de aplicativos e ferramentas digitais.
· Socioemocionais: Trabalho em equipe, resolução de problemas e resiliência diante de desafios.
· Cognitivas: Planejamento, organização de ideias e criatividade.
c. Integração Curricular: A prática pode ser alinhada a conteúdos e habilidades específicas do currículo escolar.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Diante disso, a utilização do *Stop Motion* na perspectiva da Aprendizagem Criativa transforma o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico, onde os estudantes são protagonistas de seu processo de aprendizado, conectando o fazer prático com os conceitos teóricos em contextos reais e envolventes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores é essencial para conectar os princípios da BNCC às inovações tecnológicas, às metodologias ativas e mais pontualmente à abordagem da Aprendizagem Criativa. Ela capacita os educadores a atuarem como agentes de transformação, adaptando-se às demandas de um mundo em constante mudança e promovendo uma educação mais significativa, criativa e alinhada às necessidades dos estudantes. Ao investir nesse processo, as escolas fortalecem a qualidade do ensino e ampliam o impacto social

da educação, contribuindo para formar cidadãos críticos, colaborativos e preparados para os desafios do século XXI.

As tecnologias revolucionaram/revolucionam o modo de ensinar na atual geração. Os alunos e professores têm contato com inúmeras metodologias. Dessa forma, abre-se inúmeras oportunidades de trabalho em sala de aula, de modo a promover uma aprendizagem criativa.

A influência de Mitchel Resnick na integração de tecnologia e criatividade no aprendizado incentiva educadores a repensarem suas práticas e a incorporarem abordagens mais flexíveis e centradas nos alunos, de modo que haja inovação nas metodologias de ensino, como o uso de tecnologias criativas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, bem como a promoção de uma educação inclusiva e a possibilidade de um aprendizado acessível e diversificado, conectando a educação às realidades e interesses dos estudantes.

Ao se definir a formação continuada de professores, conciliada à Aprendizagem Criativa e alinhada às competências 2, 5, 6 e 9 da BNCC se pode produzir uma educação transformadora, formando estudantes mais críticos, criativos e comprometidos com seus projetos de vida, além de proporcionar inclusão social com a redução de desigualdades educacionais e maior engajamento das comunidades escolares, evidenciando um impacto intergeracional em que professores e alunos se sentirão preparados para criar soluções frente aos

desafios do século XXI e contribuirão para uma sociedade mais justa, colaborativa e inovadora.

Esse modelo se torna, assim, um poderoso instrumento para a construção de uma educação significativa e conectada com as demandas sociais contemporâneas. Contudo, a abordagem criativa, oportuniza uma cultura de experimentação em que escolas e professores buscam transformar as salas de aula em laboratórios de criação e descoberta, a fim de expandir o conceito de aprendizado para além dos limites do currículo formal, explorando formas criativas, colaborativas e lúdicas de aprender. Essa abordagem desafia o modelo tradicional de ensino e evidencia a importância de preparar indivíduos para um mundo em constante transformação, onde a capacidade de criar, se adaptar e colaborar é mais essencial do que nunca.

REFERÊNCIAS

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 20 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, António. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, António. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. *In*: NÓVOA, António. **Ciências da Educação em Portugal**: situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991. p. 521-531.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Rio Grande do Sul: Penso, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES

ORGANIZADORAS



Leandra Ines Seganfredo Santos

Graduada em Pedagogia (UNEMAT), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). É professora Livre Docente na Universidade do Estado de Mato Grosso (Classe D) UNEMAT/Sinop, em Metodologia do Ensino, com experiência nos Cursos de Pedagogia e Letras, ênfase em formação docente e ensino de línguas na Educação Básica, metodologias ativas e multiletramentos. Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Líder do GEPLIAS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística, desde 2009. Membro do CELIN - Centro de Língua(gens) e do CEI (Centro de Estudos e Investigação).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4914933128365763>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0388-0106>

Endereço eletrônico: leandraines@unemat.br



Juliana Freitag Schweikart

Graduada em Letras (UNEMAT), mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS (2009) e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE (2016). É professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua nas áreas de Estudos Linguísticos com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas (em especial língua inglesa); formação de professores de língua inglesa; Tecnologias Digitais na formação de professores e no processo de ensino e aprendizagem de línguas; língua inglesa para crianças; Teoria da Atividade. É membro do GEPLIAS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística e do CELIN - Centro de Língua(gens). Professora permanente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Atualmente coordena o Curso de Licenciatura em Letras do campus de Sinop.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9847083138560581>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8773-8416>

Endereço eletrônico: juliana.freitag@unemat.br



Neusa Inês Philippsen

Graduada em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), e em Pedagogia (Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense), mestre em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Letras (USP), pós-doutora pela USP e pela Universität Augsburg - Alemanha. Professora adjunta na UNEMAT/Sinop. Tem experiência em Letras/Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, atuando com os temas: variedades e diversidades linguísticas, estudos semântico-lexicais e morfossintáticos, gramática em uso e processos de ensino-aprendizagens. Professora permanente dos Programas de Mestrado

Acadêmico em Letras e PROFLETRAS (UNEMAT). Membro da equipe Red-BayMis de las Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y Universidad de Augsburg (UNIA); Coordenadora do Grupo de Trabalho Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (GT ELIAB) da ANPOLL; membro dos grupos de pesquisa “Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias” e GEPLIAS (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística) e membro do Centro de Estudos e Investigação (CEI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6576939578371604>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0406-3984>

Endereço eletrônico: neusa.philippsen@unemat.br

AUTORES

Alair Di Silva Peres

É especialista e cursa mestrado (POSLLI/UEG). É professora da rede pública estadual, de 9º Ano EF2 a 3ª série do EM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9616451994673646>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2289-3981>

Endereço eletrônico: alairdsp@gmail.com

Aline Kelen Rodrigues da Silva

É mestranda no Programa Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), pela UEG. Professora no Colégio da Polícia Militar de Goiás- Unidade João Augusto Perillo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9534759601656929>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0666-9322>

Endereço eletrônico: alinekelen98@gmail.com

Ane Caroline Lora

É mestre em Letras pelo PPGL – UTFPR, Campus Pato Branco e atua como Advogada.

Lattes: ID 2542196626992876

ORCID: 0000-0002-5073-9159

Endereço eletrônico: e-mail: anecarolinelora@gmail.com

Boninne Monalliza Brun Moraes

É Fonoaudióloga, mestra em Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9737771465207029>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0877-699X>

Endereço eletrônico: boninnemonalliza@gmail.com

Carina Fior Postingher Balzan

É doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora da área de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves.

Lattes:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5127-1471>

Endereço eletrônico: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br

Carlos Fernandes Alves

É mestrando em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG), especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). Professor - Classe III (SEDUC - GO).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1530439974283776>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1963-3908>

Endereço eletrônico: carlosfnds18@gmail.com

Débora Pereira Lucas Costa

É professora e doutora em Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2984137788177062>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-9544>

Endereço eletrônico: deborajor@hotmail.com

Erick de Almeida Ramos

É graduando em Geografia (UNEMAT). Bolsista de Iniciação Científica (CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5775290711047247>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2997-0710>

Endereço eletrônico: erick.amos@unemat.br

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

É doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta III de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Líder do grupo GEPELIN (Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas e do grupo FOLIUM (Grupo de Estudos de Filologia e História).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7404362945488444>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9714-4630>

Endereço eletrônico: josenilce.barreto@ufob.edu.br

Loana de Faria dos Santos

É mestra em Linguística pelo POSLLI - UEG - Câmpus Cora Coralina.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4209262735781945>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9744-3789>

Endereço eletrônico: loanadefaria@hotmail.com

Luís Gustavo de Oliveira Amado

É mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Especialista em Games e Gamificação na Educação pela Uninter (2021) e Linguagens Contemporâneas e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (2024). Professor e empreendedor na área de educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5778807166959024>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0123-6524>

Endereço eletrônico: luis.amado@edu.pucrs.br

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

É doutor; Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP), professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e professor colaborador da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9594141086164150>

ORCID: 0000000306801151

Endereço eletrônico: msantiago@usp.br

Paloma Aparecida Wammes

É graduada em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-Campus Bento Gonçalves . Professora da área de Letras do Instituto Estadual de Educação Cecília Meireles.

Lattes:

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5895-5155>

Endereço eletrônico: palomawames2000@gmail.com

Priscila Ferreira de Alécio

É mestra em Letras (UNEMAT), doutoranda em Estudos da Linguagens (UFMT). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4180046703299436>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0314-5670>

Endereço eletrônico: priscila.alecio@sou.ufmt.br

Renata de Melo Souza

É mestra em Letras (UNEMAT). Professora da rede estadual de ensino público de Mato Grosso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7813545082245772>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4174-4685>

Endereço eletrônico: renata.souza@edu.mt.gov.br

Thaís Maria Gazziero Tomazi

É doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Bolsista CAPES no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4668158584301320>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6295-418>

Endereço eletrônico: tmgt.thaís@gmail.com

Zoraide Magalhães Felício

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IX.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5237231466638903>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6272-415X>

Endereço eletrônico: feliciozoraide@gmail.com

Este é o 1º volume das coletâneas intituladas *Políticas públicas educacionais e as implicações para a área de estudos linguísticos* e integra um registro das pesquisas apresentadas no *XXI Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários - CONAELL*, conduzido em 2024, na UNEMAT/Sinop. Os capítulos são resultado de estudos desenvolvidos na graduação e pós-graduação, discutem diversas reflexões a partir de distintas perspectivas teórico-metodológicas da Linguística e evidenciam o diálogo com importantes instituições que têm como missão o ensino e a promoção de pesquisas científicas, que vêm ao encontro do favorecimento da qualidade de desenvolvimento científico. É composto por 12 (doze) relevantes capítulos, os quais sintetizam as produções científicas apresentadas. Esperamos contribuir para o fomento do saber acadêmico científico, viabilizando a professores, estudantes e pesquisadores um espaço à divulgação de resultados de pesquisa e práticas relevantes não só para a formação docente, como também para a sociedade em geral, com o intuito principal de procurar difundir conhecimentos da academia científica e de práticas em sala de aula. Caracteriza-se, pois, como um material riquíssimo aos que se interessam por estudos na área de linguagem e por conhecer trabalhos que estão sendo realizados em diversas esferas acadêmicas e práticas escolares.