



LETRAS PÓS-HUMANAS: LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS EM QUESTÃO

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

O48l Oliveira, Leandra Cristina de (org.) et al.
Letras pós-humanas: linguística e ensino de línguas como questão /
Organizadores: Leandra Cristina de Oliveira, Atilio Butturi Junior, Carolina Parrini Ferreira,
Donesca Cristina Puntel Xhafaj, Eduardo Lacerda Faria Rocha, Leonardo da Silva e
Raquel Carolina Souza Ferraz D'ely. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-217-386-0.

1. Linguística. 2. LIBRAS. 3. Literatura. 4. Tradução.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Índices para catálogo sistemático:

- 1. Linguística. 410
- 2. Tradução e interpretação. 418.002
- 3. Literatura. 800

LETRAS PÓS-HUMANAS: LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS EM QUESTÃO

Copyright © 2024 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: @longe_far
Revisão: Luisana Gontijo

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2024

SUMÁRIO

LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS COMO QUESTÃO: UMA APRESENTAÇÃO.....	7
INTRA-AÇÕES <i>MATERIALDISCURSIVAS</i> : CORPO-LINGUAGEM, TECNOBIOPOLÍTICA E DISTRIBUIÇÃO DE VULNERABILIDADES.....	13
Atilio Butturi Junior / Nathalia Muller Camozzato / Bianca Franchini da Silva / Dandara Silveira Monteiro	
A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA <i>CINCO ESTRELLAS – ESPAÑOL PARA EL TURISMO</i>	43
Isabela Roque Loureiro	
REPRESENTAÇÃO DE MULHERES CRIMINOSAS NA MÍDIA CATARINENSE EM JUNHO DE 2023: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	67
Luiza Regina Ferreira da Costa	
O REDOBRO PRONOMINAL NO FINAL DE SENTENÇAS NA FALA MANAUARA: ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA	89
Danton Henrique Santos D’Almeida / Vitor Hochsprung / Simone Guesser / Sandra Quarezemin	
O FENÔMENO DA VARIAÇÃO E MUDANÇA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA E DA TRADUÇÃO: RESULTADOS DE IC NO ÂMBITO DO NÚCLEO CEEMO	113
Leandra Cristina de Oliveira / Anna Carolina de Oliveira Campos /Bruna Rosseti Meneghin	
QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS PARA O ENSINO DE L2: ESTRATÉGIAS DE ELABORAÇÃO, REVISÃO E TRADUÇÃO DOS DESCRITORES DO QUADRO E DE VIDEOAULAS-MODELO UTILIZADAS PELA EQUIPE DO PORTAL DE LIBRAS	133
Aline Nunes de Sousa / Geisielen Santana Valsecchi /Juliana Tasca Lohn / Larissa Fernandes Dias	

RELATO DA EXPERIÊNCIA EM INICIAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES AO PROJETO SIGNBANK E À PESQUISA DE LIBRAS.....	147
Luciana Posca Doria / Noeli Vailones de Andrade Menegaz / Aline Lemos Pizzio	
A EXPRESSÃO DE PASSADO NO FRANCÊS E NO ESPANHOL: REFLEXÕES NO ÂMBITO DA TRADUÇÃO DO GÊNERO EPISTOLAR	167
Leandra Cristina de Oliveira / Luizete Guimarães Barros	
O SISTEMA NOMINAL EM RIKBAKTSÁ E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PRIMEIROS APONTAMENTOS.....	191
João Tsaputai / Helena Loch de Oliveira / Laiara Machado Serafim / Roberta Pires de Oliveira	
FÓSSEIS LINGÜÍSTICOS E A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM: A INTERFACE SINTAXE-SEMÂNTICA.....	203
Ronald Taveira da Cruz	
DESAFIOS E AVANÇOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: RELATOS PANDÊMICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	223
Gabriel Walter Fuchsberger / Isabella Flud Pacheco / Taciana Boeira Auler Rodrigues / Tâmara Aguiar dos Santos	
DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO – AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.....	245
Camila Gesser dos Santos / Juliana Schütz Ferreira / Maria Izabel de Bortoli Hentz	
DESLOCAMENTOS ENTRE A MARGEM E O CENTRO: A ENTREVISTA COMO EXERCÍCIO QUE SUSCITA ‘DAR VOZ AO OUTRO’	271
Daniela Campregher / Waléria Nunes / Anderson Jair Goulart	
ITALIANO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSOS E LABIRINTOS NA BUSCA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	291
Daniela Bunn / Telmo Clos Ambrosini	
AS AVENTURAS DE ENSINAR E APRENDER ITALIANO COM <i>PINOCCHIO</i> : O ALIMENTO EM FOCO	315
Daniela Bunn / Jane Terezinha Stecanela Correa / Silvia Rosana De Bettio	
SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES	339
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	343

LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS COMO QUESTÃO: UMA APRESENTAÇÃO

Este *Letras Pós-Humanas: linguística e ensino de línguas em questão* é o segundo dos volumes que publicamos com alguns dos trabalhos apresentados na décima-quarta Semana Acadêmica de Letras da UFSC, cujo tema era *Letras Pós-humanas* e que contou com o financiamento da CAPES (via edital PAEP). Nesta coletânea, reunimos trabalhos de Linguística e de Ensino de Línguas. Como se verá, aqui figuram pesquisas das mais diversas genealogias e dos mais variados pactos ontológicos, mas que formulam um interessante painel da pesquisa nacional hoje em curso.

Abrimos a publicação com um texto afeto ao tema do pós-humano. Em *Intra-ações materialdiscursivas: corpo-linguagem, tecnobiopolítica e distribuição de vulnerabilidades*, Atilio Butturi Junior, Nathalia Muller Camozzato, Bianca Franchini da Silva e Dandara Silveira Monteiro partem da Análise Neomaterialista dos discursos e entabulam análises sobre diferentes acontecimentos material-discursivos: o hiv, a transição capilar, a tecnobiovoz, o DIU. Em todos os casos, o atravessamento de práticas de gendramento e racialização colocam em discussão os limites do humano e a produção de exceção.

Ainda no campo dos estudos do gênero, o capítulo *A representação feminina na obra Cinco estrellas – español para el turismo*, de Isabela Roque Loureiro, versa sobre a representação da mulher

em um livro didático *da* Editora SGEL, voltado para fins específicos. Na discussão, a autora interroga-se sobre o caminho da atualização da condição de gênero nesse tipo de texto, expondo e problematizando diversas ilustrações e textos de mulheres em condição de protagonismo.

Indo adiante e ainda sob a égide dos estudos de gênero e da ACD, no capítulo *Representação de mulheres criminosas na mídia catarinense em junho de 2023: uma análise crítica do discurso*, Luiza da Costa discute a situação de mulheres em situação de privação da liberdade no estado de Santa Catarina. A autora problematiza seus resultados à luz da Análise Crítica do Discurso.

No campo da linguística formal e descritiva, o capítulo *O redobro pronominal no final de sentenças na fala manauara: estratégias de divulgação científica e popularização da linguística*, de Danton D'Almeida, Vitor Hochsprung, Simone Guesser e Sandra Quarezemin, une dois trabalhos distintos ao propor que a popularização da Linguística se dê através da divulgação científica de dados sobre a sintaxe das línguas naturais, tais quais o redobro pronominal no falar amazonense.

Já no capítulo *O fenômeno da variação e mudança na perspectiva da linguística e da tradução: resultados de IC no âmbito do Núcleo CEEMO*, Leandra Cristina de Oliveira, Anna Carolina de Oliveira Campos e Bruna Rosseti Meneghin socializam o percurso, os resultados e os desafios de duas pesquisas realizadas no âmbito da Iniciação Científica. Os estudos situados no núcleo em questão refletem os interesses pela variação e mudança linguísticas, bem como seus impactos sobre a tradução.

Em *Quadro de referência da Libras para o Ensino de L2: Estratégias de elaboração, revisão e tradução utilizadas pela equipe do Portal de Libras*, Aline de Sousa, Geisielen Valsecchi, Juliana Lohn e Larissa Dias discorrem sobre o desenvolvimento de um quadro de referências para Libras e a subsequente gravação de

videoaulas em Libras com os descritores dos seus diferentes níveis de proficiência.

Por sua vez, o capítulo intitulado *Relato da experiência em iniciação científica: contribuições ao projeto Signbank e à pesquisa de Libras*, de Luciana Posca, Noeli Menegaz e Aline Pizzio, tem como foco o trabalho de discentes e bolsistas da iniciação científica por meio do projeto Signbank da Libras. Destacam-se os procedimentos na pesquisa como também os desafios enfrentados e os aprendizados advindos desta experiência.

No capítulo *A expressão de passado no francês e no espanhol: reflexões no âmbito da tradução do gênero epistolar*, Leandra Cristina de Oliveira e Luizete Guimarães Barros trazem à luz uma análise contrastiva das expressões de passado nessas línguas românicas, apoiadas nas discussões de Émile Benveniste sobre as relações do tempo no verbo francês e nos postulados da mudança por gramaticalização.

Sistema nominal em Rikbaktsa e no português brasileiro: primeiros apontamentos é o capítulo seguinte, escrito por João Tsaputai, Helena de Oliveira, Laiara Serafim e Roberta Pires de Oliveira apresentam um panorama da primeira fase de coleta com a língua Rikbaktsa, cuja situação atual é caracterizada pelo bilinguismo. Com base em análises prévias apresentam-se características dessa língua, como também se exemplifica a metodologia de coleta com vistas a traçar comparações entre as duas línguas.

O capítulo *Fósseis linguísticos e a evolução da linguagem: a interface sintaxe-semântica*, de autoria de Ronald Taveira da Cruz, discute o composto V-N (verbo-nome) como um fóssil linguístico de forma a argumentar que não é possível compreender a evolução da linguagem sem considerar a semântica. Para o autor, faz-se necessário investigar a interface sintaxe-semântica e, portanto, levar em conta os universais semânticos e suas influências desde o início do processo histórico-evolutivo da linguagem.

Os textos seguintes voltam-se para as relações de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa perspectiva, Gabriel Fuchsberger, Isabella Pacheco, Taciana Rodrigues e Tâmara dos Santos trazem o capítulo *Desafios e avanços no ensino de língua portuguesa e literatura no contexto do estágio de docência: relatos pandêmicos no ensino fundamental e médio*, em que relatam os desafios encontrados durante seu estágio de docência do curso de Letras – Português, no qual tiveram que aliar, por exemplo, a teoria aprendida à prática de estágio e o movimento Barroco à realidade atual dos estudantes.

Por sua vez, em *Do ensino presencial ao remoto – as diferentes experiências no estágio de docência*, Camila dos Santos, Juliana Ferreira, e Maria Izabel Hentz comparam suas experiências de estágio de docência nas diferentes modalidades e trazem como reflexão principal a questão do envolvimento dos alunos que, no ensino remoto, dependeu do uso de estratégias diversificadas para estimulá-los, uma vez que se apresentavam já cansados desse tipo de atividades e por vezes inseridos em contextos familiares desafiadores.

No capítulo *Deslocamentos entre a margem e o centro: a entrevista como exercício que suscita ‘dar voz ao outro’*, Daniela Campregher, Waléria Nunes e Anderson Jair Goulart relatam como o trabalho com o gênero entrevista, durante o estágio de docência em Língua Portuguesa, permitiu aos estagiários tanto a maturação teórica necessária durante esse processo quanto o diálogo com e a aproximação dos alunos da escola.

Já no capítulo *Italiano na Educação básica: percursos e labirintos na busca pela democratização das línguas estrangeiras*, Daniela Bunn e Telmo Ambrosini propõem a reflexão acerca da potencialidade do ensino de italiano, atualmente com currículo apagado e excludente, com base em duas experiências: o desenvolvimento de uma sequência didática com tema central na higiene bucal, e a implementação desse material – como parte de um projeto de extensão – em uma turma de 5º ano de escola pública no contexto da disciplina de Biologia.

O livro encerra-se com uma evocação indireta ao pós-humanismo. Assim, em *As aventuras de ensinar e aprender italiano com Pinocchio: o alimento em foco*, as autoras Daniela Bunn, Jane Correa e Silvia De Bettio discorrem sobre as ações desenvolvidas no projeto que teve por objeto o ensino da língua e cultura italiana com a seleção de conteúdos que permitissem aos alunos uma sensibilização na língua estrangeira, por meio de atividades lúdicas, jogos e leitura de diferentes gêneros textuais.

Esperamos que o conjunto de escritos aqui reunidos possa contribuir não apenas como fonte de pesquisa, mas como um documento histórico da relevância da área de Letras e de sua contribuição para a ciência e para a Universidade no Brasil.

Os organizadores e as organizadoras

INTRA-AÇÕES *MATERIALDISCURSIVAS*:
CORPO-LINGUAGEM, TECNOBIOPOLÍTICA E
DISTRIBUIÇÃO DE VULNERABILIDADES

Atilio Butturi Junior
Nathalia Muller Camozzato
Bianca Franchini da Silva
Dandara Silveira Monteiro

1. INTRODUÇÃO

Este texto é sobre cabelos revoltos, sobre peças de cobre, sobre perturbações da matéria, sobre vírus. É um texto sobre humanos, não-humanos, mais que humanos. E é ainda um texto sobre todas as classificações, as hierarquizações, os assassinatos e as práticas de aliança, de liberdade e de invenção que a associação de tudo **isso** faz prosperar. Estamos, em quatro pessoas, numa espécie de geleia geral: este nome que é ao mesmo tempo um epíteto, um modo de ser que evocava uma comunhão, um estar no mundo e na natureza do Brasil da contracultura. Estava no *Jornal do Brasil* e estava na canção de Gil, no Tropicália, já como anúncio e como injunção.

À nossa geleia geral daremos aqui um nome pomposo de intra-ação (Barad, 2017 [2011], 2014) pensando por uma senhora *butch* feminista branca, uma senhora que é da mais exata das ciências exatas, a física, mas ali vê poeira das estrelas, arranjos e rela-

ções. Ora, então será este o texto: vamos aqui discutir intra-ações e depois, ainda, intra-ações de intra-ações. Vamos, ainda, defender a relevância de uma análise neomaterialista dos discursos, menos como meta, mas como exigência desses amálgamas com que nos deparamos, que nos pedem estratégias, que nos agenciam.

O capítulo é sobre quatro intra-ações que guardam entre si pertencças a dispositivos – também intra-ativos – que cindem, que separam, que racializam, que calam. Nós os conhecemos no corpo, nos nossos corpos, e os conhecemos nos discursos – nunca em separado: hiv, dispositivo microprotético DIU, transição capilar, tecnovoz. Entre os discursos e as coisas, as capturas raciais, gendradas, topológicas. Entre tudo isso, também, um molecular que quer irromper o molar e rearranjos (Deleuze; Guattari, 1995a).

Então, enunciado como se numa defesa tensa de conclusão final: nosso objetivo é traçar uma análise neomaterialista desses compósitos material-discursivos – ou materialdiscursivos, com Camozzato (2022) –, tendo em vista o conceito de intra-ação e nossa análise neomaterialista dos discursos. Antes de passar às análises, pois, trazemos à tona três breves discussões teóricas: o acontecimento-fenômeno, o material-discursivo (ou materialdiscursivo) e os dispositivos.

Partimos de Barad (2017 [2011]), que pensa os fenômenos como *assemblages* seguindo Bohr. Ora, assumimos que, num fenômeno, não é possível isolar unidades (como, por exemplo, matéria e energia), pois nosso acesso se dá por cortes parciais, a que Barad chamará de “cortes agenciais”. Esses fenômenos baradianos podem ser lidos de acordo com o conceito de *acontecimento* foucaultiano, que carrega, a um só tempo, a problematização dos limites entre discursivo e não-discursivo (sempre em relação) e a contingência histórica dessas relações.

Como apontava Foucault (2016 [1977]), a contingência histórica da leitura da origem traz no bojo a necessidade de pensar o acontecimento em sua irrupção, tal qual ocorre com os fenômenos de Barad. Esses acontecimentos, ainda, devem ser inquiridos em seu caráter material-discursivo, inscritos na corporalidade: “[o] corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem)”.

Atentemos para o segundo de nossos conceitos, o de material-discursivo. Nossa proposta é tomar a radicalidade da leitura baradiana diante dos *processos de materialização* aventados por Butler (2019 [1993]). A performatividade tendo em vista um processo de materialização corporal e discursivo, ao mesmo tempo – diríamos, material-discursivo –, ambos sujeitos à regras e ambos, como aqui defendemos, em *intra-ação*. Em ambos os casos, o que está em jogo não é uma feliz coincidência entre matéria e discurso, mas agenciamentos múltiplos, da ordem da difração (Barad, 2014). A *intra-ação*, por sua vez, deve ser lida como uma relação sempre já que, diferente das interações, não parte de entidades isoladas, mas as toma sempre numa associação específica.

Nosso terceiro ponto de estofo teórico é o de dispositivo, tomado de Foucault e aqui lido como um arranjo contingente entre discursivo e não discursivo, cumprindo objetivos dentro de estratégias. Acompanhando a leitura de Lemke (2021), esses dispositivos marcam, na discussão da governamentalidade e da biopolítica, o caráter limítrofe da abordagem arqueogenealógica, colocando a um só tempo problemas de discurso e de tecnologia, de corpo e linguagem, de materialidade linguística e de outras materialidades. Nos três casos, os conceitos são tomados como parte do que temos chamado de uma análise neomaterialista dos discursos (Butturi Junior; Camozzato, 2023), com que o grupo de pesquisa tem trabalhado e que aqui será defendida em quatro breves análises.

2. O DISPOSITIVO CRÔNICO, O HIV E AS PESSOAS

Nosso primeiro tópico diz respeito ao que Butturi Junior (2016) descreve como o dispositivo crônico da aids e, depois disso, sobre uma leitura tecnobiodiscursiva (2019) e intra-ativa. Tomamos por base uma série de apontamentos realizados no escopo do projeto de pesquisa *Dispositivos digitais e produção de subjetividades soropositivas em Florianópolis: uma proposta para as PVHIV do GAPA e da Estrela Guia*, realizado com recursos da FAPESC e que tem por objetivo problematizar a vida com hiv em Florianópolis, tendo como ponto de partida os discursos das pessoas que vivem com hiv (PVHIV).

Nossa primeira questão, pois, é atentar para a intra-ação com que nos deparamos no desenvolvimento do projeto. Primeiramente, é mister pensar na associação de vários atores (Latour): as PVHIV, o Gapa como instituição (de onde tiramos este recorte), o espaço em que nos encontramos quinzenalmente, os corpos e sua distribuição pela sala, nossas subjetividades de pesquisadores e a relação com as pessoas do GAPA, os medicamentos a que a maior parte das pessoas se submetem, a rede que produz memórias e discursos sobre o hiv, as vulnerabilidades de gênero, de raça e aquelas ligadas ao econômico-social, os discursos de ódio e estigmatização, a biomedicina, os afetos, as políticas públicas e sua ausência, a UFSC como instituição etc.

O que fazemos notar é que os discursos que aqui tomamos não podem ser pensados segundo cadeias simples. Com Lemke (2021), acreditamos que na arqueogenealogia foucaultiana o problema dos limites estava colocado. Ao pesquisar o dispositivo crônico da aids e estritamente o GAPA, o que notamos é que há deslocamentos e rasuras não irrelevantes no dispositivo crônico.

Vejamos: uma das questões centrais do deslocamento do dispositivo da aids diz respeito ao farmacopolítico (Preciado, 2018), justamente porque foi uma mudança na tecnologia – a produção

da Terapia Antirretroviral – o ponto nevrálgico dos deslocamentos que se iniciam nos anos noventa e que se espriam definitivamente a partir da primeira década dos anos dois mil.

Aqui, trataremos brevemente da relação das PVHIV e seus medicamentos. Para tanto, nos valem os diários de pesquisa do grupo focal do projeto, realizado no GAPA Florianópolis. Esse material, de nossa perspectiva, faz funcionar a narrativa na condição *in media res* solicitada por Butler (2015) e coloca em xeque o papel do pesquisador, a noção de entrevistado/participante e a possibilidade de interações entre esses sujeitos. O que notamos é que se materializa nesse acontecimento um jogo entre a assunção do discurso científico e das práticas de ascese (tecno)biofarmacológica e, ainda, de formas de contestação, seja da eficácia dos medicamentos, seja das políticas públicas, seja das relações afetivas.

Nosso grupo focal produziu, para discutir a agência desses fármacos na produção subjetiva das PVHIV, um encontro com o título Medicamentos e a vida soropositiva. As pessoas foram avisadas precedentemente do que se tratava. No dia em questão, estavam presentes dois pesquisadores (Atilio e Nathalia) e sete pessoas do grupo, além da psicóloga em formação que acompanha o GAPA.

Antes de iniciarmos o grupo, Nathalia retomou o problema anterior acerca do passe livre, questão que foge do escopo desta seção. Depois dessa conversa, passamos a ler, em conjunto e voz alta, o texto *O primeiro AZT a gente nunca esquece*. A leitura acabou por funcionar como um modo de observar as diferenças das pessoas em relação à cultura escrita e, arriscamos, *ethos* distintos de viver com hiv na cena pública.

Tomamos, de início, o relato de A., uma mulher cis e heterossexual de mais de sessenta anos. Ela mostra seus remédios quando perguntada sobre qual esquema de medicamentos fazia seu tratamento. Ela diz que sempre os carrega consigo, o “amarelinho” – um modo muito afetivo de falar do Dolutegravir. A., no

entanto, não sabe nem do nome dos medicamentos, nem do que se trata a combinação. Como se sem agência diante do dispositivo, cabe a ela apenas ingerir o medicamento e garantir a sua saúde, como ouve na injunção dos médicos.

Esse relato é um mote para descrevermos uma primeira regularidade materialdiscursiva e que diz respeito justamente a essa agência: “muitas pessoas chegam a morrer de efeitos colaterais das medicações!”. A exclamação é de M., outra mulher cis, bissexual e com mais de sessenta anos, que chama a atenção para um funcionamento bioascético em que fármaco e médico funcionam como os definidores da vida das PVHIV. Essa regularidade acontece também no que se refere aos exames: nenhuma das pessoas do grupo se diz proficiente na leitura dos exames. Algumas sequer sabem quais deles fazem, com que frequência e com que finalidade. Dito de outro modo, os biomarcadores dos exames permanecem como estratégia soberana diante dos corpos da PVHIV.

Todavia, há uma ambiguidade nesse dizer sobre os médicos. Outra das pessoas presentes, F., insiste em dizer que o médico sempre faz uma consulta minuciosa. Ao ser questionado sobre como são explicados os resultados, ainda que F. insista na relação direta com o médico, ele não consegue explicar sequer a que exames está se referindo. A segunda regularidade diz respeito, mais detidamente, à relação entre fármacos e prevenção. Como se sabe, na chamada “mandala” da “prevenção combinada” (UNAIDS, 2023), o “tratamento como prevenção” é tido como um pilar axial. Em nosso grupo focal, percebemos que esse discurso está devidamente marcado nas PVHIV: o fármaco funciona como uma espécie de limite que se deve atingir, como ensina a biomedicina. No entanto, mais uma vez, uma ambiguidade: algumas falas apontam para uma suspeição em relação aos efeitos da TARV – ou mesmo das PrEP. Não obstante a afirmação do pesquisador acerca da condição de indetectabilidade, muitos dos presentes afirmam que há “janelas imunológicas”, que “há algum risco”.

A discussão se tornou bastante enfática nesse momento. É interessante pensar naquilo que se mobiliza de vulnerabilidades e de memórias – do corpo e dos discursos – a fim de entender essa forma de hesitação diante dos achados científicos: ainda que assumidos como condição para a vida, na prática, eles esbarram na série de práticas cotidianas de exclusão e de racialização indireta a que as pessoas de nosso grupo estão submetidas.

3. “[...] TEM UM DIUZINHO LÁ DENTRO”

Neste tópico, um delineamento em brevidade é feito por nós sobre aquilo que Franchini da Silva (2021, 2023) defende como dispositivo microprotético DIU, passando por dizeres e inscrições presentes na pesquisa de mestrado finalizada em 2021 – com dissertação intitulada *Relatos de segunda-feira: os discursos sobre as/das mulheres cisgênero e o dispositivo microprotético DIU* (Silva, 2021) – até possíveis provocações que desencadeiam no atual doutoramento: preocupado em continuar a observação sobre o DIU.

Servimo-nos, diante de diversas entrevistas feitas¹, deste trecho (“[...] tem um DIUzinho lá dentro”) que é parte de um excerto de fala da técnica em enfermagem entrevistada, para discorrer a

1 Para perfazer o objetivo da pesquisa de mestrado aqui descrita – analisar os discursos produzidos sobre as/das mulheres cisgênero relacionados ao Dispositivo Intrauterino (DIU) de cobre –, duas partes compuseram a metodologia: a primeira, que folheou páginas e rolou telas visando à análise discursiva de documentos de políticas públicas de direitos reprodutivos e as contracepções de mulheres cis (entre 1920 a 2019), em constantes atravessamentos de discursos feministas e de gêneros e em tensionamento com dispositivos (da pílula anticoncepcional, da sexualidade, de gênero, da maternidade e do DIU); e a segunda, que escutou e transcreveu entrevistas visando à análise discursiva de protagonistas que compõem a relação médico-enfermeiro-paciente – um médico ginecologista-obstetra, uma técnica em enfermagem e 13 mulheres autodeclaradas cisgênero – tendo o Serviço de Atendimento à Saúde da Comunidade Universitária (SASC), do Hospital Universitário (HU) Professor Polydoro Ernani de São Thiago, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como microespaço da pesquisa. A dissertação citada apresenta Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, nº 25498519.7.0000.0121, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, no dia 26 de novembro de 2019; e foi realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Projeto 830335/1999-4, Processo 130633/2019-4 (modalidade – categoria: Mestrado – GM).

respeito de uma fração das agonísticas que atravessam e sustentam o funcionamento desse dispositivo de exclusão. Como se vê, para responder à pergunta “O que você diria às mulheres sobre o DIU?”, a entrevistada diz:

Excerto 1 – Técnica em enfermagem: As **pessoas de baixa renda**, né... que elas soubessem que elas têm o SUS à disposição, com materiais e bons profissionais, que isso não é um mito, está lá, que pode se exigir. [...] Elas são a parte da sociedade que mais sofre [...] e essas é que chegam mais pra gente aqui. Aí, depois, acabam... não querendo colocar o DIU, quando saem da maternidade, ou quando vem colocar está grávida, vai para a ultrassonografia para ver como é que tá e já um lá dentro... **tem um DIUzinho lá dentro...** Enfim. [...] Tá ocorrendo tipo **um êxodo** aqui dentro do nosso país. E o que está acontecendo é que a maioria das mulheres que trabalham, aqui, que eu vejo ultimamente... Vou tirar por uma porção, uma porção de pessoas, **que vieram trabalhar aqui e que vieram do Nordeste e do Norte, que são pessoas que trabalham na faxina, trabalham na manutenção, elas não têm menos que três filhos.** Aí, elas, às vezes, eu abordo... **“Vamos lá... vamos colocar o DIU? Se não daqui a pouco estás com 23 anos e com três filhos. Quando tiver 32, vais ter quantos filhos?”** E elas dizem “Ah, não, de boa. Não vou colocar isso não. Não sei o que é isso aí não...”. Então, não falta informação. As pessoas que estão vindo, assim... do Norte e do Nordeste... sempre eu sento com elas e converso. **Algumas eu marco ginecologista para, pelo menos, tomar pílula, mas eu morro de medo, porque sei que elas vão esquecer.**

Eis que enunciados como esses carregam *uma fatia* da po-livalência de efeitos do dispositivo biopolítico DIU. Entre eles, podemos mencionar alguns. Por vários momentos da entrevista, a técnica de enfermagem potencializa discursos de perigo para mulheres brancas, acadêmicas, heterossexuais, nulíparas, des-pertando memórias discursivas relacionadas, por exemplo: ao

DIU enquanto técnica contraceptiva abortiva (ligadas, sobretudo, aos primeiros DIUs – especialmente o *Dalkon Shields*) e perigosa (tanto pela falha contraceptiva – sair do lugar e ‘bebês que nascem segurando o DIU’ – quanto pela perfuração uterina); à ressonância da pílula como uma alternativa de *emancipação sexual*; e a jovens e práticas sexuais irresponsáveis e promíscuas (que funcionam como estratégia de regramento para uma *monogamia procriadora*). Notemos que esse excerto guarda uma polivalência do dispositivo: para mulheres negras, periféricas, de baixa renda, do Norte e Nordeste do Brasil, trabalhadoras da faxina e da manutenção, a intensificação de discursos pró-DIU carrega uma memória de tecnologia de controle populacional (de esterilização em massa), de vidas sistematicamente negligenciadas e segregadas, com fins de restrição de fertilidade. Vejamos, então: na sociedade de controle, a materialização do dispositivo DIU funciona como *adensador* de racismo biopolítico (Foucault, 2018 [1976]), com práticas e discursos neocolonialistas de controle de corpos negros, de classe baixa e com baixa escolaridade (Takeshita, 2012) e *precarizador* de gêneros (Butler, 2018).

Voltemos a “tem um DIUzinho lá dentro...”. A cisura de fronteiras entre organismo e máquina (Haraway, 2009) é o que nos interessa também, seja pelo útero sendo ocupado (para além da territorialidade de defensores do DIU à agenda neomalthusiana e feministas pró-escolha) por um bebê – *diuzinho* – (remontam o útero e o corpo das mulheres cis como reprodutores) em contraposição à falta, à fragilidade de acesso a políticas públicas de saúde de controle de fertilidade dessas vidas racializadas; seja por produzir corpos nada passivos, mas sim hibridizados às mulheres que o aderem (inserindo-o em seus úteros ou *carregando-o* em seus discursos) e “[...] territorializados por diferentes tecnologias políticas (textuais, informáticas, bioquímicas)” (Preciado, 2018, p. 124).

Ora, como se observa, o dispositivo microprotético DIU, em adendo a uma *tecnologia politicamente versátil* (Takeshita, 2012), é assim analisado (Franchini da Silva, 2023) a partir do entrecruzamento entre solo biopolítico e o conceito de dispositivo (a partir de Foucault, 2016 [1977]; e de Agamben, 2014 [2005]) e, ainda, considerando o adensamento de organismo e máquina da era farmacopornográfica (Preciado, 2018) e as inscrições híbridas do regime tecnobiodiscursivo (Lazzarato, 2006; Butturi Junior, 2019; Volkart; Butturi Junior, 2020). Os discursos ambíguos em regularidade que sustentam o funcionamento do dispositivo microprotético DIU foram problematizados, uma vez que, ao mesmo tempo que produzem efeitos de *liberdade* e de *natureza* às mulheres diante da emergência de corpos sem hormônios sintéticos, também respondem a estratégias de controle da governamentalidade biopolítica e constroem tecnobiodiscursivamente corpos às mulheres cisgênero, performatizando-se biocódigos de gênero com efeitos de bioempoderamento (Franchini da Silva, 2023).

Se, até o mestrado, o DIU é entendido por Franchini da Silva (2023) enquanto dispositivo microprotético, ainda há “[...] um mal-estar em relação ao que o *discurso* não consegue explicar de modo satisfatório” (Butturi Junior; Camozzato, 2023, p. 78). Outros dois excertos (e suas regularidades) nos interessam, para, em seguida, comentá-los. Duas mulheres entrevistadas relatam duas situações: Girassol, o momento da inserção do DIU; e Lis, o que pensa sobre a adaptação do (seu) corpo com o DIU.

Excerto 2 – Girassol: Na hora que estava colocando, eu senti aquela dor e no momento, eu falei, “**Que merda que eu tô fazendo comigo? Que que deu a louca aqui? Por que eu tô me violando? Por que que eu tô enfiando um dispositivo dentro de mim? Eu nunca mais vou fazer isso na minha vi...**”, foi um **sentimento de invasão!** Que eu permiti ser invadida! Eu senti um **negócio estranho**, assim, do tipo, “Por que que eu tô fazendo isso comigo?” (risada) Aí, aí, **eu senti dor**, e falei, “Ainda bem

que dura dez anos, porque eu vou tirar ele e nunca mais colocar!” (risada) Foi isso que eu pensei. [...] Aí, mas assim, eu fiquei meio, um pouco, **me sentindo um pouco vulnerável**, assim.

Excerto 3 – Lis: [...] comigo o DIU de cobre funciona. **Eu tive algumas alterações no meu corpo. Tenho ainda!** Mas eu vi que elas **fazem parte do processo** porque, enfim, é uma **intervenção**, e o seu corpo reage a qualquer intervenção. [...] Depois, [...] eu fiz acompanhamento, eu tava com muito sangramento, porque o DIU, de vez em quando, ele libera... **a consequência do uso do DIU é que, de tanto em tanto, ele libera toda a sujeira que cria ao redor, aquelas crostas que vão (saindo)**. No início, **isso me assustava**, assim, porque eu não sabia o porquê que eu ficava um mês sangrando, e **não era o sangue novo de menstruação era um sangue sujo, né. Mas eu não tinha dores, eu não tinha nada, então eu ficava pensando: “Tá funcionando? Ou não tá funcionando? O que tá acontecendo?”**.

Parte do que já foi analisado desses dois trechos se deu em relação à hibridização entre corpo e máquina, o adensamento tecnobiopolítico que, ao se alojar no útero, engendra: a retomada de aceitação de algias, de violações e de riscos (*controlando-se* de qualquer vulnerabilidade); a aceitação de alterações tectônicas do corpo (Preciado, 2018) que, em mesclas, desperta fluidos outros (*crostas que vão saindo; sangue sujo*); que gera desconforto pelo que não é visível; e que compõem discursos de dúvidas quanto ao funcionamento (carecendo de, por exemplo, fabricações tectônicas de *sinais* – assim como a tecnomenstruação do panóptico ingerível) e da presença das dores (que fazem parte da aceitação da menstruação e das algias ligadas a ela) (Silva, 2021; Franchini da Silva, 2023).

Diante de análises possíveis (e algumas já realizadas), existe um incômodo persistente: a fragilidade que a análise discursiva encontra ao se deparar com dor, sangramento, sujeiras e crostas que o DIU “libera”, enfim. Na dissertação aqui aludida, uma peque-

na análise em relação à dor foi comentada: esta seria atribuída e vinculada à produção de gênero e de *feminilidade* microprotética e que “[...] os corpos das mulheres são construídos discursivamente (recorrendo à mitologia da natureza) como fortes em sujeição às tolerâncias, aos padecimentos e ao sofrimento, parte da servidão maquínica” (Silva, 2021, p. 175) – a partir de Preciado (2018). Nos manuais de políticas públicas, como, por exemplo, o Manual de Anticoncepção do FEBRASGO, de 2015, descreve-se a possibilidade de as mulheres terem dor moderada a severa, podendo sofrer síncope, palidez, taquicardia e sudorese (Finotti, 2015). Desses desconfortos físicos, ficaram os desconfortos analíticos: *como que o social, o histórico e o biológico se ligam?* (Barad, 2017 [2011]).

Essa inquietude de acoplar coisas e linguagem é o que faz a pesquisa sobre o dispositivo DIU continuar de forma a complementar/alimentar conceitos estimados à mirada arqueogenealógica foucaultiana, para dar a ver a exterioridade, a heterogeneidade, o não discursivo, a rede; ou seja, suscitar e salvaguardar uma fusão neomaterialista do discurso a partir do que propõem Butturi Junior e Camozzato (2023). Essa fusão importa para entender a agentividade destas outras *coisas* que atravessam essa (estão presentes nessa) relação entre as mulheres e as contracepções (notadamente o DIU de cobre), naquilo que conduzem às produções/problematizações de gênero, às construções de mulheridade, de corpo, de sexualidade e de reprodução e, ainda, ao funcionamento do dispositivo microprotético DIU: útero, sangue, dores, cólicas, hormônios, DIU de polietileno e cobre, o plástico do DIU, o cobre do DIU, espéculo de collin vaginal, pinças (a pinça Cheron, a pinça Pozzi), o histerômetro de Collin, a tesoura Metzemberaum, transdutor (ultrassom transvaginal) e assim por diante.

Trazemos aqui, ainda, o que Franchini da Silva (2023, p. 16) demonstrou, com o dispositivo liberógeno DIU, a constante solicitação das mulheres pela necessidade de autoconhecimento do corpo ao aderirem ao DIU, tendo, a todo tempo, o retorno de efeitos

de uma discursivização da natureza – “[...] pela auto-observação, pelo toque, pelo cheiro, pelas anotações (sobre o muco vaginal, por exemplo)”. Assim, trata-se de uma possibilidade de tensionar os discursos de *natureza/naturalização* (de uma saúde reprodutiva sem hormônio, de uma ginecologia natural), de práticas de liberdade e de empoderamento em relação ao biotecnocorpo. Ainda, há uma possibilidade de descrever aquilo que é da ordem da matéria, do visível – e, também, o retorno à necessidade do controle do médico, ou seja, volta a ser externo (em comparativo a autocontrole de ingestão da pílula) (Franchini da Silva, 2023) – e da imprevisibilidade local e situada disso que é tecido, hormônio, célula, fluido, em *simpoiese* (Haraway, 2023 [2016]).

Desse modo, toma-se a heterogeneidade constitutiva que atravessa os dispositivos de governo da atualidade (açambarcando o discursivo e o não discursivo) (Foucault, 2016 [1977]) e todo esse emaranhado de deslocamentos e descontinuidades discursivas em emergências e das produções de efeitos de sentido em relação aos corpos, às experiências dissidentes, de uma governamentalidade tecnobiopolítica com produção desigual de inteligibilidades (Butler, 2014, 2018, 2019; Camozzato, 2022a, 2022b; Butturi Junior; Camozzato, 2021; Butturi Junior; Camozzato, 2023). Tudo isso, ainda, demanda que os dispositivos sejam também entendidos como “[...] práticas discursivas/(re)configurativas materiais que produzem fenômenos materiais em seus devires discursivamente diferenciados” (Barad, 2017 [2011], p. 25). A emergência da presente pesquisa desponta o diálogo que não somente se alude a uma viragem onto-epistemológica dos novos materialismos, mas a preocupação com o multidimensional, com as raízes/existências ético-políticas, interessando-se pelas questões feministas, queer, pós-coloniais e ecológicas (Revelles-Benavente; Ernst; Rogowska-Stangret, 2019) e com uma “ecojustiça de multiespécies” (Haraway, 2023 [2016], p. 11).

4. O DISCURSO-CABELO E AS NARRATIVAS DA TRANSIÇÃO CAPILAR

Tratemos, então, do discurso-cabelo enquanto emaranhado no qual fios, narrativas e discursos se materializam. Esse é definido por Souza e Muniz (2017, p. 84) como “Cabelo/corpo/corporeidade negra feminina que age discursivamente simplesmente pelo fato de que quando se vê e é vista com um cabelo que as fazem se sentir livres e felizes, desloca não só a si, mas também outras com igual desejo de performativizar aquela possibilidade de liberdade”. Nesse sentido, a performatividade e a materialidade apresentadas pelas autoras nos permitem algumas aproximações com as reflexões propostas por Barad (2017 [2011], p. 22) a respeito da agência como produção de efeitos, no “contínuo reconfigurar do mundo” (p. 22).

É importante, antes, salientar que as reflexões que se seguem resultam da análise a respeito dos discursos sobre a transição capilar, a partir de narrativas de mulheres que deixaram de alisar os fios, no processo de retorno aos cabelos “naturais” – natureza essa também a ser problematizada, se a considerarmos tal como “algo sempre em vias de fazer-se” (Butturi Junior; Camozzato, 2023, p. 11). Dessa forma, serão apresentados trechos retirados de uma das entrevistas realizadas com mulheres transicionadas², a fim de propor reflexões a respeito das materialidades e das agências no dispositivo da transição.

Assim, considerando os tensionamentos do dispositivo da transição capilar em sua polivalência tática (Foucault, 2017), observou-se como esses discursos, por um lado, podem ser lidos como empoderamentos ou resistências aos padrões de corpo

2 Esta análise é resultado da pesquisa de mestrado na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com mulheres que aderiram à transição capilar nos últimos anos. A partir dessas narrativas, foi produzido um arquivo de memórias da transição que pode ser conferido no minidocumentário *Vamos falar de cabelo? Memórias da transição capilar* (2020).

e de raça historicamente estabelecidos – numa construção da subjetividade – e, por outro, podem atender a um interesse mercadológico, ancorados em enunciados de beleza e de visibilidade (que evidenciam a busca pelo cacho perfeito).

Explicando brevemente, a prática da transição capilar consiste em deixar de utilizar procedimentos químicos nos cabelos, como alisamentos e relaxamentos, para que os fios cresçam da forma mais “natural” possível. Nos últimos anos no Brasil, os discursos da transição capilar se intensificaram, principalmente por estarem ancorados em enunciados de “libertação”: do uso constante de químicas e tratamentos alisantes; das imposições raciais e de gênero, numa cisão biopolítica. Nessa esteira, as empresas de produtos capilares ampliaram as linhas especializadas em cabelos afros e desenvolveram produtos voltados para a transição capilar, como é o caso da Salon Line, que também investiu em propagandas e em “representatividade” (por meio da escolha de famosas que divulgam os seus produtos, as chamadas embaixadoras da marca).

Nesse ponto, algumas problematizações: Bittelbrun (2017) ao analisar capas de revistas, observa que, mesmo quando estão nessas capas, as mulheres negras ainda aparecem de modo a reforçar alguns estereótipos, já que o uso de recursos para “camuflar” traços corporais foi evidenciado, numa manutenção dos padrões racializados. Por esse panorama, os discursos de representatividade das empresas de cosméticos também, de certo modo, favorecem que apenas certas mulheres negras sejam suas “vitrines” (sobretudo as de pele clara e cabelos cacheados).

Ainda, há a idealização de uma naturalidade que permeia a prática da transição, que, ao nosso ver, aproxima-se das reflexões sobre esse constante (re)fazer-se: só parar de utilizar produtos químicos alisantes ou relaxantes garante o “retorno ao natural” pretendido por essas mulheres? Utilizar técnicas de finalização dos fios, para deixá-los mais ou menos definidos, com ou sem frizz, maior ou menor volume, etc., não seriam também práticas

que modificam os fios “naturais”? Deixemos essas provocações, por ora, em suspenso.

Para concentrarmos nossas reflexões no cabelo enquanto agenciamento no qual materialidades e discursos racializantes se emaranham, é necessário trazer para a discussão a biopolítica, em seus racismos e estratégias de exclusão (Foucault, 2018), nesse caso, a partir da imposição do cabelo liso e do discurso de branqueamento. Assim, há atravessamentos das técnicas de controle na produção de si das pessoas: alisar o cabelo para ser mais aceita/o/e ou para pertencer ao padrão de raça, cabelo e corpo vigentes. Por esse viés, a prática de retorno aos cabelos “naturais” pode ser lida como uma cisão biopolítica e, assim, nos interessa analisar de que forma o cabelo afro³ pode modificar o modo como a pessoa se subjetiva, nesse jogo ambíguo que desloca a raça, o gênero e o cabelo afro: antes, sinônimo de invisibilidade e, agora, espaço de construção de si e, ao mesmo tempo, potência lucrativa.

Nesse sentido, fica evidente, neste estudo, que o cabelo aparece como transformação de si, tal como é possível notar no primeiro trecho selecionado para essa análise neomaterialista dos discursos que propomos aqui, da entrevista feita com N.C.: “[...] eu era um pouco mais tímida assim em relação à comunicação, falar com outras pessoas e **com ele assim hoje eu sei me expressar mais e me aceito mais do jeito que eu sou**”⁴. Neste excerto, a “expressão” e a própria prática da transição materializam o discurso-cabelo, em que a corporalidade e seus discursos atuam na construção de si dessas mulheres, naquilo que Butturi Junior (2019) chama de tecnobiodiscursivo.

Antes de prosseguirmos, um esclarecimento: N.C. foi a primeira entrevistada da pesquisa e ficou mais de um ano em

3 Tendo em vista as variações entre cabelos cacheados, crespos e afros, concordamos com Matos (2016) ao nos referirmos aos afros como sinônimo das diversas possibilidades de curvaturas e de cabelos das pessoas negras ou afrodescendentes.

4 Os destaques na fala da entrevistada são nossos e aparecerão em negrito.

transição capilar, após alisar o cabelo por anos (desde a pré-adolescência), conforme relembra no trecho:

[...] depois de um tempo, de uns seis anos, eu alisando o meu cabelo direto, começou a me dar reação da química, o meu couro cabeludo começou a dar casca, feridas, e então daí eu resolvi parar e começar a ver **como é que eu realmente era com o meu cabelo encaracolado**, [...] cacheado.

Desse modo, na fala de N.C. os cabelos são associados ao resgate da natureza: aderir à transição para “conhecer” o próprio cabelo. No entanto, ambigualmente, ao longo da entrevista, ficam evidentes os discursos de autoestima e construção de si, por um lado, e de naturalização, de outro, que não tem a ver com a negritude, já que a entrevistada não problematiza questões de raça e parece voltar-se mais a uma perspectiva estética – na busca por um “cacho perfeito” (Giampá, 2016), resultado da popularização dos cabelos cacheados (não crespos, convém marcar essa distinção). Não à toa, em muitos trechos, a entrevistada define o seu cabelo como encaracolado, num movimento de retomada da “maciez” que perpassa o imaginário do cabelo ondulado ser mais próximo do liso, numa “suavização” de características negras, conforme discute Matos (2016).

Os discursos de transformação também voltam-se para as concepções de feminilidade ancoradas na aceitação do cabelo curto e cacheado:

[...] eu nunca me imaginei de cabelo curto então foi uma experiência muito boa [...] hoje eu com ele lógico tem dias que eu tô bem, tem dias que eu não tô, tem dias que eu acho assim: meu deus tô uma juba, tô um leãozinho, mas tem dia que **eu vejo que esse leãozinho tá lindo**, maravilhoso e hoje **eu me**

aceito [...] e penso de uma maneira diferente, [...] tenho mais autonomia, [...] tenho mais certeza do que eu sou e hoje eu tenho empoderamento mais forte assim do que quando eu era lisa, [...] então hoje eu me aceito do jeito que eu sou.

A fala de N.C. demonstra que esses discursos de aceitação e produção de si causam positividade à medida que parecem modificar o modo como o cabelo volumoso passa de estigmatizado à “macia perfeição”. Outra problematização necessária diz respeito ao aparecimento do empoderamento no discurso, também voltado à estética e à beleza, diferente da busca pela autonomia do corpo, debatida por Ribeiro (2018).

Por conta disso, Monteiro (2020) afirma que relações de subjetivação e dessubjetivação podem ser observadas nos discursos da transição capilar, já que, para a maioria das mulheres entrevistadas, o desejo de retorno ao cabelo “natural” refere-se ao cacheado, não ao crespo, demonstrando certo interesse por uma estética e um desinteresse pela negritude, como já dito. No entanto, mesmo que não seja o foco, com a transição, as pessoas passam a se assumir enquanto negras e ver beleza nessa negritude, o que favorece a reinvenção das tradições (Gilroy, 2012) e das estéticas negras – ao buscar produtos, técnicas e salões especializados em seus cabelos, por exemplo.

Desse modo, para concluir, pensando, ainda, no cabelo enquanto agência, a prática da transição capilar cria efeitos no mundo ao considerarmos que as mulheres acabam influenciando: nas escolhas de outras mulheres em deixar de alisar os cabelos; na indústria em criar produtos e, por consequência, uma rede de saberes sobre esses cabelos e corpos; no processo de construção da negritude, no movimento de tornar-se negra, que se aproxima do que defende Gonzalez (1984) de que: “[...] as mulheres se tornam negras à medida que passam a entender sobre a importância desse

reconhecimento”, num emaranhado discursivo-material, tal como procuramos debater nesta seção.

6. #SELFMADEVOICE: A BIOTECNOVOZ E AS TRANSMASCULINIDADES

Se já mobilizamos o conceito de difração a partir de Barad (2014) para pensarmos em uma proliferação de diferença, para o caso da biotecnovoz (Camozzato, 2022a, 2022b), de que se ocupa esta seção, gostaríamos de pensar em outro fenômeno da ondulatória: a onda mecânica como perturbação de um meio. Tal como praticada nos manuais de física – a exemplo de Borges (2009) e Nussenzveig (1981) – se um pulso provoca a perturbação em um meio, a onda é o movimento provocado pela perturbação que se propaga em um meio sem transportar matéria. É desde a figuração (Haraway, 1994) mas também da discursividade da matéria (Barad, 2017 [2011]) de uma perturbação em vias de propagar-se – dos estudos do discurso, da língua(gem) mesma, das ontologias de gênero – que gostaríamos, brevemente, de explorar o fenômeno materialdiscursivo que o conceito de biotecnovoz busca narrar/descrever.

Tal como as outras problematizações trazidas aqui, a biotecnovoz emerge como uma questão no seio do que chamamos de análise neomaterialista dos discursos (Butturi Junior; Camozzato, 2023), o que quer dizer que operamos com uma noção dilatada de discursividade para tentar dar conta de amálgamas em que semiótico e material são indissociáveis. Particularmente sobre o conceito, que dirá, em última instância do que faz o ressoar de uma voz na inteligibilidade e no arranjo dos corpos e de quais rizomas produzem um efeito de unidade vocal, há que endereçar algumas palavras. Primeiramente, com biotecnovoz não buscamos definir **o que é a voz**, um conceito apriorístico atribuível a toda e qualquer voz à revelia de sua localidade, parcialidade e

corporeidade (Haraway, 2023 [2016]), mas, novamente sob o signo da perturbação e da difração, o conceito se propõe a descrever, desde uma objetividade parcial (Haraway, 2009), um **como a voz**, ou seja, quais os efeitos que a perturbação-materialidade vocal produz nos rizomas/dispositivos que integra – e que, neste caso, dirão sobretudo do arranjo entre os corpos em contato com dispositivos gendrado-sexuais.

A segunda questão, igualmente importante é que, se partirmos do fenômeno ondulatório-acústico para circunscrever o problema-perturbação da voz, por outro lado, a biotecnovoz, em sua **unidade objetual difusa**, não dirá apenas da dispersão das ondas sonoras, dado que seu funcionamento é rizomático (Deleuze; Guattari, 1995b), ou seja, da maquinação e da concatenação entre intensidades como, por exemplo, sujeitos envolvidos na fonação e na escuta, enunciação, movimentos da língua (e a própria língua), energia imprimida ao sopro de ar na fala, o arranjo do músculo diafragmático, a composição da massa gasosa inspirada/expirada, a vibração das pregas vocais (e as pregas vocais), o *setting* articulatório (véu do palato mole, lábios, dentes, nariz, língua, mucosas, mucos etc.), o corpo vocal (conceito de Connor, 2004), mobilizando, ainda, as materialidades onde as ondas incidem e refratam e, na escuta, a materialidade do tímpano, bigorna, martelo e estribo etc. Em outras palavras, se as ondas sonoras, enquanto ondas mecânicas, são perturbações da matéria e não um transporte de matéria, a biotecnovoz, como um amálgama, poderia ser fabulada especulativamente (Haraway, 2023 [2016]) como um fenômeno cuja tentacularidade engaja intra-ativamente o material, o ondulatório, o discursivo. Nesse ínterim, são materialdiscursivamente articuladas cadeias técnico-semióticas, dispositivos de gênero e sexualidade, produção de racialização e exceção, redes de significações, fluxos linguísticos e representacionais. E... e... e... (Deleuze; Guattari, 1995b)

Nessa maquinação de agência distribuída, ademais, é indissociável o que é do vivo (corpo, resto, zoé) e o que é da técnica/tecnologia (sentido estrito e sentido lato) como um agenciamento ciborgue (Haraway, 1994), em que cesura que cinde humanos de um lado e não/outros que/menos que humanos de outro é, no âmbito da biotecnovoz, senão suspensa, pelo menos posta em questão. Uma última consideração sobre o fenômeno da biotecnovoz diz sobre os poderes da coisa (*thing power*, Bennett, 2010) aí emaranhados: tem-se, então, o que a voz, como “coisa” faz, sua própria agência que extrapola funcionamentos como “intencionalidade do sujeito”, e, ainda, o que as “coisas” fazem na voz (aludindo, ao estado de coisa, as materialdiscursividades, os fenômenos, as intra-ações, os enredamentos).

Indicadas algumas das tentacularidades intra-ativas da biotecnovoz é hora de fazê-la funcionar. Como Camozzato (2022a, 2022b) já descreveu, a biotecnovoz está diretamente relacionada a outro fenômeno, o da gênero-dissonância, ou seja, a materialização de fronteiras de gênero e sexualidade na voz e o transbordamento de tais fronteiras e seus efeitos ontológicos – por exemplo, a distribuição de vozes em femininas e masculinas em um diagrama biopolítico calcado em determinadas frequências fundamentais (f_0 de 120 Hz para homens, 210 Hz para mulheres e 250 Hz para crianças). Outrossim, tal como Camozzato (2022a) também preconizou, a estratégia para aproximação de fenômenos complexos, localizados, terrestres e emaranhados é o gesto de contar histórias, aludindo às potencialidades narrativas que Haraway sintetiza no slogan “*storytelling for earthly survival*”.

A história vocal que contaremos aqui é a da biotecnovoz de Léo, um sujeito transmasculino, pós-graduando da Universidade Federal de Florianópolis, professor, branco, bissexual, de 35 anos, cujas linhas e intensidades foram cartografadas por Camozzato (2022a). Tal como narrado por Léo e Camozzato, esta história pode ser contada segundo dois vértices: o primeiro é a noção de

#selfmadevoice, diálogo com uma pesquisa publicada por Léo que analisava o uso da *hashtag* *#selfmademan* por homens trans* (Halberstam, 2017) na rede social Instagram – sob o signo da ironia, do desvio e do hackeamento de gênero, tal como Rubin (2003) já o indicava. O segundo é a noção de polivalência tática da coisa, espécie de ampliação da “polivalência tática dos discursos” foucaultiana (Foucault, 2017) proposta por Camozzato (2022) que dirá da descontinuidade intra-ativa (i.e. materialdiscursiva) em que a biotecnovoz passa a compor diferentes *assemblages* e, com isso, são produzidos diferentes devires discursivo-materiais, variados processos de mundificação.

Sobre a *Selfmadevoice* é cabível pensar em como a voz é açambarcada em uma transição de gênero – entre hiperaudibilidade e não audibilidade (Camozzato, 2023; Moonwomon-Barid, 1997), ou seja, para ratificar e validar ou não aquele corpo/sujeito gerdrado – pensando a transição de gênero como um modo entre os modos de, agonisticamente, vivenciar o gênero de modo mais ou menos agentivo. Particularmente na estória de Léo, gostaríamos de frisar que mesmo antes de anunciar publicamente sua transição de gênero (mudança de nome, pronomes, documentações etc.) o soar de sua voz, “virilizado” pelo efeito das moléculas de testosterona sintética já consumida, deflagrou um processo de mudança e trânsito, um som, que, paradoxalmente, tornava sua transição, se não inteligível, visível: “E aí isso tava... ééé... sendo visível, né? Em sala de aula, porque eu não conseguia mais manter uma aula toda com a mesma voz. Aí ficava alterando, de repente ‘aaah’ [vocaliza de modo rouco, ao que Léo e entrevistadora riem]. De repente eu ficava sem voz mesmo, sumia”.

O que Léo diz ter ficado “visível” é a espécie de “muda vocal” por que passam pessoas transmasculinas que fazem uso de testosterona. A topologia específica em que Léo vivenciava esses primeiros índices corporais de sua transição de gênero, contudo, também tem feito/agência nesta estória: Léo, ainda sem identi-

ficar-se publicamente como um sujeito masculino, era professor em um curso superior de Educação Física em uma universidade da Grande Florianópolis, ambiente em que, segundo Léo, é comum ou ao menos conhecido o consumo de testosterona sintética para aumento e redistribuição da massa muscular, e ele é feito por homens e mulheres cisgênero, sendo costureira, no último caso, a chamada “virilização” tecnossemiótica da voz e do corpo. Nesse sentido, consumir testosterona, naquele ambiente, e a manifestação do hormônio na materialização tecnossemiótica dos corpos não diz respeito, necessariamente, a engajar-se hormonalmente em uma transição de gênero.

É no ressoar de sua voz como docente que Léo me narra uma passagem bastante curiosa que lhe impactou quanto ao delineamento de sua identidade, naquele momento, como sabemos, ainda não publicizada. Como dito, sua transição não anunciada publicamente viabilizava-se, naquela topia particular do curso de educação física, pela voz que mudava rapidamente e que, ressoando na sua condição de professor, constituía uma espécie de índice íntimo e pessoal de um processo de transgressão/transbordamento das fronteiras de gênero. Foi aí que um pequeno acontecimento produziu marcas no acontecimento vocal de Léo: uma aluna, lésbica, declarou-se romanticamente para ele, em um momento que qualificou como constrangedor, não só pela verticalidade da relação, mas pelo modo como Léo e sua voz foram aí capturados em uma topologia lésbica. Veja-se o que conversamos:

Léo: Não se falava sobre. Aí teve um momento que foi bem constrangedor, que ficou me marcando, assim, em relação à identidade. Porque eu tive uma aluna que veio falar que tava a fim de mim e aí é todo aquele jogo de cintura e conversa, né? Você explica que não vai acontecer nada por questões éticas e blábláblá e a pessoa continua. **‘Porque tem algo em você que chama muita atenção. Eu acho que é a sua voz’. ‘Eu gosto da sua voz’. Sei lá.**
Nathalia: Ela era lésbica?

Léo: Isso tudo me tratando no feminino. Uma aluna lésbica. E aí, eu, 'puta'. E a minha voz já tava mudando, então, não era uma voz de uma lésbica, sei lá.

Nathalia: Será?

Léo: **A lésbica que eu era. Que é outra... de um outro eu, assim. E aí me mexeu, assim. Como assim, a sapatão se interessando pela minha voz, que é a primeira coisa...**

Nathalia: Que era o índice que você tava se apoiando como masculinidade? É?

Léo: É. Exato. Aí deu uma mexida, assim, mas ok. Eu ainda entendi que a voz continuaria mudando e que meu corpo continuaria mudando e que isso não seria um problema no processo. E não sei, hoje eu sinto que eu consigo brincar mais de boa com isso, assim. Que agora o resto do corpo acompanhou e aí a voz não é mais um problema pra mim. Eu posso afinar, ou posso desafinar no caso, né, porque [rindo] e posso aviadar que vai ficar tudo bem.

No curso de sua narrativa, corridas as reiteradas modificações de seu processo de transição, Léo chegou a uma etapa em que pode brincar com sua voz e mesmo encontrar uma espécie de conforto – voltaremos a ele – na materialidade vocal e nos estranhamentos que tal materialidade provoca em si (Jarman-Ivens, 2011). Sobeja em seu narrar, contudo, um incômodo em ser indiretamente predicado – tal qual sua voz – na zona da lesbianidade. Há que se rememorar aqui, nessa cena em que a voz aparece como um tecnossignificante da masculinidade lésbica e da masculinidade trans*, da relação entre essas duas masculinidades não homem cis, cuja memória aponta para discursos de um tal antagonismo caracterizado como uma guerra de trincheiras (Rubin, 2003, retomando a expressão de Gayle Rubin), ou, por outro lado, com um *continuum* (Halberstam, 1998) que compreende as dissidências de corpos assignados femininos ao nascer (AFAB), ou seja, um *continuum* de masculinidades não hegemônicas e não cisgêneras, não obstante uma seja reiteradamente lida contra a outra.

O gesto de narrar este trecho da estória tecnobiovoal de Léo foi uma tentativa de materializar como, no escopo da gênero-dissidência, a tecnovocalidade pode ser tomada como um fenômeno cujas fronteiras serão definidas a depender das maquinarias em que se articulará. Se a voz age na subjetivação de Léo como uma pessoa gênero-dissidente, uma masculinidade não cisgênera lésbica (“que eu era, que é outra”) e ou trans*, há uma flexibilidade da fronteira que define contextualmente a lesbianidade e a masculinidade trans* no substrato vocal: do ponto de vista da aluna lésbica – que deveria assumir a lesbianidade de Léo ao investir nele e tratá-lo com declinação de gênero feminina – e do ponto de vista de Léo: “Minha voz já tava mudando, não era uma voz de lésbica”. São, afinal, as topologias e os processos de identificação e desidentificação que definirão, local e contextualmente, para que lado a vocalidade penderá.

Na crônica *Cambiar de voz*, Preciado (2019) desafia a crítica derridiana ao fonocentrismo com a renovada mudança – produção de diferença – que experiencia em sua própria voz no seu processo experimental com gênero e testosterona sintética. Se a voz, como “amo da verdade” recodifica o corpo e o libera da verificação anatômica, por outro lado, na estória de Preciado, ela age diferencialmente em sua reiterada mutabilidade, o que demanda um exercício continuado de deslocamento do índice de subjetividade em uma voz única e estável em que o sujeito possa se reconhecer – indicando, ademais, que tampouco a rostidade é uma zona estável para si dado que a mudança também açambar pilosidade facial, distribuição muscular e lipídica. Voltando à Léo, se reduzíssemos em algumas linhas sua estória, esta seria a narrativa de uma mudança vocálica, contudo, se a voz – que muda tal como muda a *assemblage* que a compõe – não funciona como tropo de estabilidade, tampouco são estáveis os processos de sua codificação entre a lesbianidade e a masculinidade trans*, novamente uma polivalência tática da coisa cujos contornos intra-ativos variarão a depender do modo como será agenciada. Finalizo(amos) esta

estória com o que foi dito por Léo quando, desligado o gravador e finalizada a entrevista, caminhávamos pelo *campus*: conta Léo que a voz é algo que manejamos desde nossas limitações e na qual buscamos algo da ordem do conforto, não um conforto idílico, retorno à completude perdida, mas um conforto que conjuga a nossa agência e a agência das coisas em nós, na constrição material que essas coisas perfazem. Em resumo, é desde uma possibilidade de agência do sujeito e da possibilidade de agência das coisas é que uma existência vocal – e, particularmente, uma existência vocal gênero-dissonante – é possível.

7. CONSIDERAÇÕES, AFINAL

Este nosso capítulo pretendeu fazer reflexões analíticas tendo em vista uma análise neomaterialista do discurso e as implicações dos fenômenos intra-ativos no corpo-vida-discurso das *assemblages* que trouxemos à tona.

Nos quatro “casos”, o que vimos é a demanda de uma descrição radicalmente situada do trabalho de pesquisa e, ainda, a necessidade de pensar modelos de análise que possa dar conta da miríade de possibilidades de agenciamento e de produção de efeitos entre humanos, não-humanos, mais que humanos e outros que humanos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O amigo & O que é um dispositivo*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2014.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Tradução de Thereza Rocha. *Vazantes*, v. 1, n. 1, 2017 [2011].

BARAD, Karen. Diffracting diffraction: cutting together-apart. *Parallax*, v. 20, n. 3, p. 168-187, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13534645.2014.927623>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BENNETT, Jane. *Vibrant matter – A political ecology of things*. Londres: Duke University Press, 2010.

BITTELBRUN, Gabrielle Vívian. *Sob cores e contornos: gênero e raça em revistas femininas do século 21*. 2017. 434 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187191>. Acesso em: 06 out. 2023.

BORGES, Patrícia Duro. *Apostila de física*. Santa Maria: UFSM, 2009.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo, 2019 [1993].

BUTLER, Judith. *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Masques da Cunha. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. São Paulo: Autêntica, 2015.

BUTTURI JUNIOR, Atilio. O hiv, o ciborgue, o tecnobiodiscursivo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 637-657, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655554>. Acesso em: 29 out. 2023.

BUTTURI JUNIOR, Atilio; CAMOZZATO, Nathalia Müller. Prolegômenos a uma análise neomaterialista dos discursos. In: SEVERO, Cristine G.; BUZATO, Marcelo E. K. (org.). *Cosmopolítica e linguagem*. São Paulo: Letraria, 2023. p. 76-95. *E-book*. Disponível em: <https://www.letraria.net/cosmopolitica-e-linguagem/>. Acesso em: 29 out. 2023.

CAMOZZATO, Nathalia Müller. Gênero dissonância e precariedade na biotecnovoz. In: BUTTURI JUNIOR, Atilio; CÂMARA LEME, José Luís; SOUZA, Pedro de; SABOT, Phillippe (org.). *Vidas precárias, vidas inventadas*. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 169-192.

CAMOZZATO, Nathalia Müller. Biotecnovoz e gênero-dissonância: a voz e o discurso no realismo agencial. *Fórum Linguístico*, v. 19, p. 8335-8350, 2022a.

CAMOZZATO, Nathalia Müller. *Vozes gênero-dissonantes: uma cartografia pós-humanista*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2022b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235993#:~:text=Resumo%3A,e%20mais%2Dque%2Dhumanos>. Acesso em: 29 out. 2023.

CONNOR, S. *The strains of voice*. Tradução de Holger Wölfe. 2004. Disponível em: <https://stevenconnor.com/>. Acesso: 6 fev. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix 1914. Um só ou vários lobos? *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. p. 51-69.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. p. 17-51.

FINOTTI, Marta. *Manual de anticoncepção*. São Paulo: Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO), 2015. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/494569/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade – curso no Collège de France, 1975-1976*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2018 [1976].

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 [1977].

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 19. ed. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANCHINI DA SILVA, Bianca. O dispositivo microprotético DIU e seu regime tecnobiodiscursivo: discursos das e sobre as mulheres cisgênero adeptas ao DIU. *Diálogo das Letras*, [S. l.], n. 12, e02326, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/5078>. Acesso em: 29 out. 2023.

FRANCHINI DA SILVA, Bianca. *Relatos de segunda-feira: os discursos sobre as/das mulheres cisgênero e o dispositivo microprotético DIU*. 2021. 326 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226928>. Acesso em: 29 out. 2023.

GIAMPÁ, Sabrinah. *O livro dos cachos: aprenda a amar e cuidar do seu cabelo como ele é*. São Paulo: Paralela, 2016.

GILROY, Paul. *O atlântico negro*. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244, 1984.

HALBERSTAM, Jack. *Trans* Uma guia rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Tradução de Javier Sáez. Barcelona; Madrid: Egales Editorial, 2017.

HALBERSTAM, Jack. Transgender butch. Butch/FTM border wars and the masculine continuum. *GLQ*, v. 4, n. 2, p. 287-310, 1998.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue*. As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: 1994 [1985]. p. 243-288.

HARAWAY, Donna. *Ficar com o problema: fazer parentes do Chthuluceno*. Tradução de Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1 edições, 2023 [2016].

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773> Acesso em: 15 nov. 2021.

JARMAN-IVENS, Freya. *Queer voices*. Technologies, vocalities, and the musical flaw. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEMKE, Thomas. *The government of things: Foucault and the new materialisms*. New York: New York University Press, 2021.

MATOS, Lídia. Transição capilar como movimento estético e político. In: I Seminário Nacional de Sociologia da UFS. *Anais [...]*. Sergipe: UFS, p. 845-858, 2016.

MONTEIRO, Dandara Silveira. “*Hoje eu sei me expressar*”: os discursos de empoderamento e de naturalização nas narrativas da transição capilar. 2020. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219284>. Acesso em: 29 out. 2023.

MOONWOMON-BARID, Birch. Toward a study of lesbian speech. In: LIVIA, Anna; HALL, Kira (ed.). *Queerly phrased* – language, gender, and sexuality. New York: Oxford University Press, 1997. p. 204-213.

NUSSENZVEIG, Herch Moysés. *Curso de física básica* – fluidos, oscilações e ondas, calor. São Paulo: Edgard Blücher, 1981.

PRECIADO, Paul B. *Un Apartamento en Urano*. Crónicas del Cruce. Barcelona: Editorial Anagrama, 2019.

PRECIADO, Paul B. *Testo junkie* – Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.

REVELLES-BENAVENTE, Beatriz; ERNST, Waltraud; ROGOWSKA-STANGRET, Monika. Feminist new materialisms: Activating ethico-politics through genealogies in social sciences. *Social Sciences*, v. 8, n. 11, p. 296, 2019. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/8/11/296>. Acesso em: 29 out. 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RUBIN, Henry. *Self-made man: identity, embodiment, and recognition among transexual men*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2003.

SOUZA, Ana Lucia Silva; MUNIZ, Kassandra Silva. Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do Brasil: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da UNILAB. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 80-101, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/5792>. Acesso em: 20 set. 2023.

TAKESHITA, Chikako. *The Global Biopolitics of the IUD – how science constructs contraceptive users and women’s bodies*. Londres: Massachusetts Institute of Technology, 2012.

UNAIDS. *Prevenção combinada*. 2023. Disponível em: <https://unaids.org.br/prevencao-combinada>. Acesso em: 29 out. 2023.

VAMOS falar de cabelo? Memórias da transição capilar. Produção de Dandara Silveira Monteiro. Florianópolis, 2020. (36 min.), color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zc-NVMhv_nQ&feature=youtu.be. Acesso em: 14 out. 2023.

VOLKART, Ana Caroline Czermer; BUTTURI JUNIOR, Atilio. Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram. *Revista do GEL*, v. 17, n. 1, p. 329-352, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2587>. Acesso em: 29 out. 2023.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA *CINCO ESTRELLAS – ESPAÑOL PARA EL TURISMO*

Isabela Roque Loureiro

1. INTRODUÇÃO

Os materiais didáticos assumem notável protagonismo no ensino-aprendizagem da língua espanhola adicional/estrangeira por serem ferramentas fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas, sociais e culturais dos alunos. Por intermédio deles, os discentes podem entrar em contato com as diversidades linguística, cultural, étnica, religiosa e de gênero presentes no mundo hispânico e, consequentemente, se conscientizar sobre a pluralidade que o constitui.

Barros e Costa (2010) assinalam que o material didático deve ser compreendido como qualquer instrumento ou recurso de natureza visual, sonora ou impressa que possa ser empregado com a finalidade de ensinar, aprender, praticar ou aprofundar saberes e conteúdos. Dentro dessa perspectiva, enquadram-se “uma série de materiais como filmes, músicas, cds de áudios, jogos, apostilas, dentre outros, o que desconstrói a crença equivocada de que o livro didático é insubstituível” (Ferreira; Loureiro; Jesus, 2019, p. 72).

O livro didático, ainda concebido por muitos profissionais da educação básica e superior no Brasil como instrumento ab-

soluto de conhecimentos, deve ser criteriosamente selecionado e trabalhado pelo docente, uma vez que ele revela as marcas de subjetividade dos autores que o produzem (Oliveira, 2008 *apud* Ferreira; Loureiro; Jesus, 2019). Ariovaldo Lopes Pereira (2009) também reflete sobre as subjetividades dos manuais didáticos, ao comentar que nenhum deles é neutro, desprendido de valores e de ideologias, pois são elaborados por autores que:

[...] se filiam a determinadas linhas de pensamento, com perfis ideológicos variados, defensores de determinados posicionamentos políticos e até morais e que possuem e expressam neles suas crenças sobre aspectos como o que é aprender, o que é ensinar, qual o papel do(a) professor(a), do(a) aprendiz, da escola, além das convicções pessoais que fazem parte de sua história como pessoas humanas e como educadores e educadoras, ou simplesmente como produtores e produtoras de materiais que satisfaçam à demanda de um mercado cada vez mais ávido por novidades e por produtos que sejam fáceis de serem comercializados (Pereira, 2009, p. 8).

O livro didático atua como uma espécie de “caixa de ressonância do que pensa a sociedade (ou, mais especificamente, os grupos hegemônicos nela inseridos)” (Oliveira, 2008, p. 95), logo, funciona como um importante construtor e divulgador das representações de imaginários sociais. E devido ao fato de muitos autores estarem vinculados a esses discursos hegemônicos, faz-se necessária a intervenção do professor não só para questionar valores como também para combater e desconstruir discursos estandardizados e preconceituosos, que geram conflitos e desentendimentos dentro e fora da sala de aula.

Dentre os diversos materiais didáticos usados para viabilizar o ensino e a aprendizagem da língua espanhola aos estudantes brasileiros que cursam turismo, damos destaque, nesta pesquisa,

ao manual espanhol *Cinco Estrellas – español para el turismo*, de Concha Moreno e Martina Tuts (2009), que se originou a partir do trabalho iniciado em *Español en el Hotel*, publicado em 1994 pelas respectivas autoras.

A escolha da obra provém principalmente da minha atuação, desde 2014, como docente de língua espanhola no curso superior de Gestão em Turismo do CEFET-RJ *campus* Nova Friburgo, cidade localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro. Outra importante motivação advém do fato de as autoras de *Cinco Estrellas – español para el turismo* serem mulheres e acadêmicas. Concha Moreno é docente de língua espanhola para estrangeiros desde 1975 e, em 1983, passou a dedicar-se à produção de materiais didáticos na área. Martina Tuts se formou em Direito e em Educação Social; é autora de numerosos artigos e livros que abordam a importância da educação intercultural, gênero e intervenção social. E foi justamente a formação especializada das profissionais, além do significativo papel que a obra ocupa no ensino de espanhol para estudantes de turismo, que nos motivou a considerá-la como objeto de estudo.

Pretendo analisar como se configuram as representações das mulheres nos textos imagéticos e escritos da obra, bem como evidenciar de que maneira o livro didático pode ou não contribuir para desconstruir imaginários e discursos estereotipados e sexistas sobre as mulheres, uma vez que, hoje, elas contribuem expressivamente no desenvolvimento das atividades turísticas no Brasil e no mundo.

2. DO PATRIARCADO À (DES)CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE GÊNERO

Dentro das teorias feministas tradicionais, a noção de gênero encontra-se indissociável de outro importante conceito, o de patriarcado, e, para melhor compreendê-los, precisamos revisitar a

história das mulheres que sempre esteve marcada pela simbólica dominação masculina, da qual se ocupa Pierre Bourdieu (2010) em diversos ensaios. Essa divisão sistemática e hierárquica da estrutura social colocou a mulher, durante muitos anos, como o Outro (Beauvoir, 2016), em outras palavras, como o ser merecedor de tutela e de controle masculino, devido ao equivocado argumento de natureza física, emocional e intelectual “frágil” do sexo feminino. Essa intervenção se tornou necessária a fim de se manter inquestionável a ordem patriarcal estabelecida pelos setores dominantes – igreja, Estado e família.

Nesse sistema hegemônico consagrado pelo patriarcado – que busca manter e consolidar o domínio masculino nas relações hierárquicas de poder –, as mulheres não tinham espaço, muito menos voz. Silenciadas, elas foram oprimidas, alienadas e confinadas socialmente nas esferas domésticas, com a intenção de que pudessem exercer suas funções e papéis da maneira mais exemplar possível. E toda sociedade se ocupava dessa educação sentimental que se encontrava associada à subalternização e à subserviência, essenciais no controle dos impulsos e das aspirações femininas.

No século XIX, período conhecido como a gênese do movimento feminista no mundo, a estrutura do patriarcado foi publicamente contestada por mulheres de diferentes idades, classes sociais e etnias. O feminismo conquista cada vez mais espaço no cenário social e político. Viabiliza a ruptura dos pilares do patriarcado e da visão androcêntrica de mundo e, com isso, abre caminhos para novas conquistas, especialmente aquelas relacionadas à educação e ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, principais pautas feministas à época. A partir do reconhecimento dessas reivindicações, as mulheres passam a assumir novos papéis sociais, rompendo, assim, com as ortodoxias tradicionais que ambicionavam promover uma perfeita adequação entre as mulheres e o conjunto de atributos, funções, predicados e restrições

denominado feminilidade (Kehl, 1998). Nesse contexto, torna-se imprescindível tratar das relações de gênero.

A historiadora e feminista norte-americana Joan Scott (1995), em “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, comenta que o enunciado *gênero* “torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (Scott, 1995, p. 75). Dessas construções simbólicas, fica visível o peso e o legado da sociedade patriarcal, responsável não só pela invenção dessas criações socioculturais como também pela transmissão delas às gerações posteriores.

Na obra *O que é feminismo*, Alves e Pitanguy (1985) também se dedicam ao tema. As autoras compreendem gênero como uma construção sociocultural que atribui a homens e mulheres papéis diferentes dentro da sociedade. A partir dessa perspectiva, observa-se que esses papéis, tanto femininos como masculinos, são construídos sócio e culturalmente e, devido a essa condição, eles se tornam passíveis de mudanças por conta do tempo e da necessidade latente de criação de novos sujeitos, o que se contrapõe aos interesses do patriarcado.

Para Silvani Arruda & Marcos Nascimento (2015), as atitudes, os comportamentos e as expectativas são aprendidas e legitimadas em distintos espaços: familiar, escolar, religioso, no ambiente de trabalho e, inclusive, midiáticos. A palavra *gênero*, na percepção dos especialistas, refere-se também ao modo como as pessoas e as instituições distribuem o poder em uma determinada sociedade, construindo, diferenciando, hierarquizando e atribuindo diferentes valores ao feminino e ao masculino. Assim, apontam que falar sobre gênero vai além do que atribuir diferentes funções com base no sexo biológico. Trata-se, pois, de uma questão de poder, essencialmente pelo fato de a relação entre o masculino e o feminino ser assimétrica e desigual por excelência (Arruda; Nascimento, 2015).

Nos anos 1990, mais especificamente após a publicação do livro *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade* (1990), da escritora norte-americana Judith Butler, observamos um novo e prolífico debate no campo dos estudos de gênero. As críticas ao ideal identitário e a precursora abordagem de normatividade de gênero, fundamentada nas normas sociais que determinam e, por conseguinte, atuam na construção de gêneros, criando os que são admitidos e os que são abjetos, viabilizaram importante reflexões sobre a concepção de gênero, problematizando principalmente a histórica construção da categoria de mulher dentro das teorias feministas.

Segundo a autora, o feminismo, além de ser uma luta para as mulheres, também representa uma “desmontagem” do que entendemos por *mulher*. Para Butler, “a crítica feminista também deve compreender como a categoria ‘mulheres’, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca emancipação” (Butler, 2015, p. 20). Logo, ao se colocar todas as mulheres em um único conceito identitário, essa uniformização, essa identidade comum, acabava excluindo todas as outras possibilidades de construção do sujeito. Assim, é possível pensar o feminismo de Butler como uma:

[...] defesa de uma desmontagem de todo o tipo de identidade de gênero que oprime as singularidades humanas que não se encaixam, que não são ‘adequadas’ ou ‘corretas’ no cenário da bipolaridade no qual acostumamo-nos a entender as relações entre pessoas concretas (Tiburi, 2013, p. 3-4).

Judith Butler caminha na direção de Foucault, ao tratar de sexo e gênero como construções discursivas, históricas e culturais, e a distinção entre eles, segundo a escritora, é nula devido ao fato de Butler vê-los como construtos socialmente construídos. Isso fica nítido quando comenta que:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula (Butler, 2015, p. 27).

Nesses discursos totalizantes e homogeneizantes, os corpos tornam-se vítimas da generificação, posto que a estrutura jurídica de poder é responsável pela formação dos sujeitos: “[...] os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não ‘aparecem’, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política” (Butler, 2015, p. 19). E, nesse sentido, vale a pena comentar que tratar o histórico como natural reflete sempre um mecanismo do poder, que legitima, determina e que também exclui. Diferentemente das teorias ontológicas clássicas, pautadas por uma ideia de natureza feminina ou masculina, Butler defende a potencialidade dos corpos, abrindo espaço, em seus textos, para a defesa de um sujeito oprimido – todos aqueles considerados pelo poder como desmerecedores, em outras palavras, vidas sem importância e merecedoras de correção: negros, judeus, árabes, transexuais, prostitutas e outros.

Diante dos questionamentos propostos por Butler, depreenhe-se, então, a necessidade de desmontar as classificações, com a intenção de “dar lugar à expressão singular contra todo um campo de experiência silenciada e, assim, proibida de existir ou condenada à morte” (Tiburi, 2013, p. 6). E das significativas contribuições, destacamos, talvez, a que seja mais importante para este trabalho, a ideia de que, num estado democrático, possamos ter o direito de nos expressar livremente por meio de nossos corpos, desconstruindo os discursos que, ainda hoje, nos moldam e nos controlam.

Trabalhar, portanto, a favor das diversidades e da igualdade, dando aos indivíduos o direito legítimo de escolhas, significa

questionar essas dicotomias de poder presentes, e de maneira ostensiva, em todas as relações sociais. Hoje, são muitas as iniciativas em prol dos direitos e liberdades dos indivíduos. Vítit Muntarbhorn, relator especial das Nações Unidas sobre proteção contra a violência e a discriminação baseadas em orientação sexual e identidade de gênero, defendeu, em seu primeiro relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU, em 9 de junho de 2017, que países estimulem o respeito pela diversidade sexual e de gênero. No documento, apresenta medidas para promover a conscientização sobre a orientação sexual e identidade de gênero desde a juventude – o que reforça a importância das instituições de ensino nesse processo de conscientização –, bem como fortalecer a ideia de que a inclusão e a empatia são inerentes às diferenças que fazem parte da humanidade (ONUBR, 2017).

No cenário educacional, essas ações são fundamentais. Muitas vezes, a escola, por meio do discurso institucional, normas e inclusive pelos materiais didáticos, reproduz as profundas desigualdades entre gêneros (Pereira, 2009). Em “Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica”, Rosemberg, Moura e Silva (2009) explicam que a análise das imagens de “mulher”, “relações de gênero”, “sexismo”, “estereótipos sexuais ou de gênero” nos livros didáticos se inicia apenas nas décadas de 1960-1970. Desde então, crescem o número de trabalhos acadêmicos que abordam as representações de gêneros sociais nos livros didáticos, e nossa pesquisa se insere nesse contexto, em que se torna essencial problematizar e refletir criticamente a representação da mulher nesses materiais de ensino-aprendizagem.

3. A PRESENÇA FEMININA NAS ATIVIDADES TURÍSTICAS

A emancipação feminina no séc. XIX desestabilizou a lógica patriarcal e promoveu diversas rupturas nas relações de poder vigentes. O feminismo, ainda que de forma gradativa, viabilizou

o ingresso da mulher em novos espaços e setores, e, dentre eles, destacamos o turismo. Atualmente, as mulheres não só trabalham no mercado turístico como são as que também o alimentam financeiramente; tornaram-se consumidoras dos produtos e serviços dele.

A demanda feminina que busca viajar sozinha vem crescendo consideravelmente, e, segundo Laura Begley Bloom (2018), o relatório da *Travel Industry Association* evidencia esse crescimento. O documento mostra que aproximadamente 32 milhões de mulheres americanas viajam sozinhas todos os anos. Bloom (2018) também assinala que as empresas de viagem estão observando um significativo aumento no interesse de mulheres que viajam sozinhas, realidade que pode ser explicada por diversos fatores: pelo aumento da expectativa de vida, maior grau de escolaridade e estar atuando ativamente no mercado de trabalho, o que lhes dá condições financeiras de planejar e realizar as viagens.

No início de 2019, a empresa Booking.com, fundada em 1996, realizou uma pesquisa com 4 mil viajantes na América Latina. Os resultados constam no guia *Mulheres pelo mundo: um guia para viajar em sua própria companhia*, elaborado em parceria com a *Think Olga*, uma das maiores ONGs de empoderamento feminino. Eles assinalam que 62% das mulheres respondentes viajaram para fora de seus países sem companhia (Booking.com; Think Olga, 2019, p. 8). Demonstra ainda que 100% das mulheres já viajaram em grupos só de mulheres por se sentirem mais seguras, sobretudo em viagens que contam com programas noturnos (Booking.com; Think Olga, 2019, p. 8).

Com relação ao mercado de trabalho na área do turismo, as mulheres formam 54% da força de trabalho no mundo (UNWTO, 2019), entretanto, mesmo sendo a maioria, as mulheres ganham em média 14,7% a menos que os homens no setor do turismo (Minasi; Mayer; Santos, 2022). No Brasil, a realidade não difere dos dados apontados por entidades e pesquisas acadêmicas in-

ternacionais. Minasi, Mayer e Santos (2022), em “Desigualdade de gênero no turismo: a mulher no ambiente profissional no Brasil”, mostram a superioridade da presença feminina nos mais diferentes setores do turismo, ao comentarem que:

As mulheres representam 70% dos discentes dos cursos técnicos do eixo de turismo no Brasil. A proporção é significativamente menor nos cursos de agências de viagens (56%) e um pouco maior nos cursos de cozinha (73%), eventos (75%) e lazer (75%). Nos cursos superiores da área de turismo, a proporção de mulheres é de 66%. A participação feminina é maior em cursos de eventos (70%) e um pouco menor em cursos de hotelaria (64%) (Minasi; Mayer; Santos, 2022, p. 7).

No entanto, a expressiva presença das mulheres nas diversas atividades turísticas no Brasil está longe de ser reconhecida pelas esferas sociais e políticas, especialmente quando a questão se trata de remuneração salarial. Na segunda edição do estudo “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (IBGE, 2021), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os resultados evidenciam não só a desvantagem salarial entre os gêneros, mas a preferência pelos homens em cargos de maior rendimento, tanto em esferas públicas como privadas. De acordo com o IBGE (2021, p. 9), em 2019, “62,6% dos cargos gerenciais eram ocupados por homens e 37,4% pelas mulheres”.

A respeito da discussão, Alves e Moreira (2016) explicam que, na área do turismo, essa estrutura se mantém presente há décadas. Também refletem e afirmam que nas áreas referentes à hospedagem e à hospitalidade, as atividades apresentam expressiva semelhança com os afazeres domésticos – acolher, acomodar e alimentar – que, em nossa cultura, ainda se encontram associadas a atribuições femininas (Alves; Moreira, 2016). Minasi, Mayer e

Santos (2022, p. 1) também se debruçam sobre o tema, comentando que a proporção de mulheres é “maior nas atividades e posições tradicionalmente associadas ao feminino e ao ambiente doméstico, como hospedagem e serviços de alimentação”. E é nesse sentido que as teorias de gênero devem ser trabalhadas na área do turismo, com o propósito de desmontar essas construções sócio-históricas que acentuam a desigualdade e a exclusão das mulheres, sobretudo das ocupações mais qualificadas. Assim, pensar na complexidade da articulação entre turismo e gênero nos permite compreender a desnaturalização de uma série de fenômenos históricos bem como superar a abordagem limitada que persiste em explicar as diferenças entre homens e mulheres exclusivamente pela perspectiva biológica (Alves; Moreira, 2016).

4. A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM CINCO ESTRELLAS – ESPAÑOL PARA EL TURISMO

Na apresentação do livro *Cinco Estrellas – español para el turismo*, de Concha Moreno e Martina Tuts (2009), as autoras manifestam desejo de que a obra:

[...] responda às expectativas daqueles que se aproximem do mundo do espanhol para turismo e ajude não só a melhorar o conhecimento da língua dos seus profissionais, mas também a compreender as complexas relações culturais entre diferentes nacionalidades, a partir de um enfoque voluntariamente intercultural, base para um turismo sustentável, respeitoso e incentivador do desenvolvimento econômico e humano dos povos (Moreno; Tuts, 2009, p. 4, tradução nossa)¹.

¹ “[...] responda a las expectativas de quienes se acerquen al mundo del español para el turismo y ayude no solo a mejorar el conocimiento de la lengua de sus profesionales sino, también, a comprender las complejas relaciones culturales entre nacionalidades distintas, desde un enfoque voluntariamente intercultural, base para un turismo sostenible, respetuoso y fomentador del desarrollo económico y humano de los pueblos”.

E partindo desse viés intercultural pautado nas diversidades (gênero, étnico-raciais, orientação sexual, pessoas com deficiência, dentre outros) e, principalmente, no respeito, na tolerância e no entendimento entre os povos e suas diferentes culturas, surge o interesse de analisar a representação da mulher no manual didático *Cinco Estrellas – español para el turismo* (2009), de Concha Moreno e Martina Tuts, com a intenção de verificar, a partir de imagens e textos verbais, se a figura feminina têm ou não voz e protagonismo nas atividades didáticas, para, então, entender de que maneira o livro pode ou não contribuir para desconstruir imaginários e discursos estereotipados e sexistas sobre as mulheres.

O livro estrutura-se em duas partes: a primeira dispõe de oito unidades, enquanto a segunda conta com cinco. Ademais, contém dois apêndices – um de gramática e o outro de funções comunicativas e conectores discursivos – e uma seção de transcrição dos áudios.

Na primeira parte, a ilustração que introduz a primeira unidade, *De viaje: entre aeropuerto y aeropuerto* (Moreno; Tuts, 2009, p. 8), revela a diversidade de gênero manifestada durante as lições. Das quatro imagens que ilustram a página de abertura, observamos que de dez pessoas, seis são mulheres e quatro são homens. Ao analisarmos as imagens, vemos diferentes padrões quanto à idade, ocupação e etnia, o que também dialoga com a proposta intercultural de desconstruir arquétipos impostos pela sociedade.

Ainda com relação às ilustrações da unidade, observamos a presença da mulher atuando em diversos contextos e papéis sociais: turista fazendo o *check-in*; turista lendo as informações no telão de aviso do aeroporto; comissária de bordo vendendo produtos do *Duty Free* aos passageiros; turista falando no celular na sala de embarque; guia turística aguardando a chegada de passageiros.

Nessa primeira unidade, notamos que a representação da mulher se dá igualmente em textos escritos, tal como no diálogo entre a agente de segurança e uma passageira, em *En el control de seguridad*, e no diálogo em que a comissária de voo busca resolver conflitos entre passageiros, em *Problemas con el asiento* (Moreno; Tuts, 2009, p. 12). Há também um diálogo entre funcionárias de uma agência de viagens e de uma empresa aérea sobre a solicitação de cadeira de rodas para um passageiro com dificuldade de mobilidade, em *¿Silla de rueda?* (Moreno; Tuts, 2009, p. 14).

Na segunda unidade, *Los servicios del aeropuerto*, constatamos imagens de mulheres exercendo diferentes papéis sociais: passageiras, guias de turismo, funcionárias de um balcão de informações e turistas. A respeito dos textos escritos, as autoras apresentam, nessa seção, a mulher em diferentes espaços e situações comunicativas. O primeiro diálogo da unidade mostra uma passageira solicitando medicação na farmácia do aeroporto, em *En la farmácia* (Moreno; Tuts, 2009, p. 22). Na mesma página, encontramos a imagem de uma mulher idosa, de descendência oriental, conversando com o farmacêutico, o que nos permite refletir sobre o tema mulheres viajantes, ampliando a discussão para o etarismo.

Há também diálogos que tratam de situações cotidianas no aeroporto: uma funcionária que dá ao passageiro informações sobre o fraldário, em *Ubicarse* (Moreno; Tuts, 2009, p. 24), e um diálogo entre uma senhora e um funcionário de uma agência de aluguel de automóveis, em *El alquiler de coches – recoger uno ya reservado* (Moreno; Tuts, 2009, p. 26).

Na terceira unidade, *En el hotel*, com relação aos textos escritos, verificamos as mulheres atuando como funcionárias na recepção de hotéis, fazendo: reserva de quarto para uma cliente, em *Por teléfono. Reservar una habitación* (Moreno; Tuts, 2009, p. 32); câmbio, em *Cambio de divisas* (Moreno; Tuts, 2009, p. 35); e anotação de recado para hóspede, em *Por teléfono. Tomar nota de*

un mensaje (Moreno; Tuts, 2009, p. 33). As imagens da unidade também ilustram essas situações comunicativas, uma vez que há registros de funcionárias na recepção recebendo hóspedes, atendendo ligações telefônicas; e uma hóspede vestida de ter-
no falando ao telefone dentro do quarto, cena que nos viabiliza comentar sobre o turismo de negócios e a atuação das mulheres nesse segmento.

A quarta unidade, *Los servicios del hotel*, apresenta algumas situações relacionadas a serviços no salão de beleza, lavanderia e limpeza dos quartos, onde vemos que a representação da mulher se destaca, o que nos remete à discussão, já assinalada, de que estas atividades no turismo, por estarem próximas à esfera doméstica, são ocupadas majoritariamente por pessoas do sexo feminino. Tanto os textos imagéticos quanto os verbais mostram essa realidade, exibindo profissionais que atuam como cabeleireira e atendente de salão, em *En la peluquería* (Moreno; Tuts, 2009, p. 44); massagista e manicure, em *En el salón de belleza* (Moreno; Tuts, 2009, p. 45); passadeira, em *Servicio de lavandería* (Moreno; Tuts, 2009, p. 4), bem como hóspedes mulheres que usufruem desses serviços.

Também destacamos as representações de mulheres idosas como hóspedes, o que nos faz pensar na prática do turismo de terceira idade que, cada vez mais, cresce no mundo. Em *Actividades en el hotel* (Moreno; Tuts, 2009, p. 48), encontramos uma imagem de duas senhoras – uma mulher negra e a outra branca – que estão na quadra de tênis acompanhadas de seus cônjuges. Também é possível visualizar uma imagem que apresenta várias mulheres idosas desfrutando a piscina do hotel, mostrando a importância de se oferecer atrativos turísticos a todas as idades, em especial para a “Melhor idade”, público que, segundo os dados do MTUR (2022), responde por cerca de 15% dos turistas domésticos e 10% dos internacionais no Brasil.

Na quinta unidade, *En el restaurante/en la cafetería*, as representações femininas sucedem em textos escritos, como no diálogo

entre duas amigas que decidem o que vão comer, em *Picar algo en el aeropuerto* (Moreno; Tuts, 2009, p. 59), e na conversa entre uma garçonete e uma turista que deseja ter informações sobre pratos típicos da cozinha espanhola: “gazpacho” e “pil”, em *Picar algo en un bar típico* (Moreno; Tuts, 2009, p. 64). Quanto às imagens, vemos textos imagéticos que exploram a mulher turista. Dentre eles, a foto de duas jovens mulheres, aparentemente felizes, tomando café na cafeteria, em *Pedir un aperitivo* (Moreno; Tuts, 2009, p. 59). Há também uma imagem que mostra um grupo de mulheres – de diferentes faixas etárias e fisionomias – sentadas ao redor de uma mesa repleta de aperitivos, em *Picar algo en un bar típico* (Moreno; Tuts, 2009, p. 64), e, por fim, uma imagem que apresenta um grupo de seis mulheres jantando e, pela fisionomia, todas estão felizes, em *Picar algo en un bar típico* (Moreno; Tuts, 2009, p. 66).

Também observamos a mulher atuando como profissional na área da gastronomia. Destacamos a imagem de uma jovem de descendência oriental que anota o pedido de um cliente, em *Picar algo en el aeropuerto* (Moreno; Tuts, 2009, p. 60) e a ilustração de uma mulher jovem e branca que igualmente anota os pedidos de uma mesa composta por três mulheres, em *Picar algo en un bar típico* (Moreno; Tuts, 2009, p. 67).

Na sexta unidade, *En la oficina de turismo/hoy es mi día libre*, as autoras, especialmente por intermédio dos textos visuais, destacam o protagonismo da mulher no setor turístico. No âmbito do trabalho, as imagens mostram a mulher atuando como recepcionista, em *En la recepción del hotel* (Moreno; Tuts, 2009, p. 70), como representante de agência de viagem, em *Preguntas para la guía* (Moreno; Tuts, 2009, p. 73), e também há referência àquelas que atuam como profissionais que podem estar relacionadas às atividades turísticas como: i) a imagem de uma gueixa, posicionada entre um casal que desfruta de um jantar oriental, em *Recomendar según las preferencias de tus clientes* (Moreno; Tuts,

2009, p. 82); ii) a figura de uma cantora com seu violão, em *Recomendar según las preferencias de tus clientes* (Moreno; Tuts, 2009, p. 84); e iii) as artistas encenando em espetáculos, em *Recomendar según las preferencias de tus clientes* (Moreno; Tuts, 2009, p. 79). Também vemos, nessa seção, as mulheres serem representadas como turistas, e, das ilustrações, destacamos a imagem de uma mulher de meia-idade que preenche o formulário de uma agência de aluguel de carro, em *Alquilar un coche a una familia* (Moreno; Tuts, 2009, p. 76).

Em *En la agencia de viajes*, as autoras continuam atribuindo protagonismo às mulheres, destacando suas atuações como profissionais da área do turismo e como turistas. Os textos visuais presentes na sétima unidade mostram desde mulheres em passeios turísticos, como é o caso da ilustração que apresenta duas senhoras esquiando, em *¿Qué podemos hacer por ustedes?* (Moreno; Tuts, 2009, p. 87), as mulheres que trabalham nas agências, como a imagem da jovem que vemos na primeira página da unidade, em *¿Quiénes somos?* (Moreno; Tuts, 2009, p. 86). Com relação aos textos escritos, evidenciamos neles a atuação feminina nas agências de viagens; são funcionárias solicitando a confirmação de serviços reservados – *transfer*, hospedagem, excursão e jantar, em *Peticiones y confirmaciones* (Moreno; Tuts, 2009, p. 97).

E, por fim, a última unidade da primeira parte, *Despedir al cliente, agradecimientos y reclamaciones*, contempla situações comunicativas diversas que também atribuem destaque à figura feminina. Com relação aos textos escritos, citamos o diálogo entre uma hóspede e uma recepcionista, em que a visitante demonstra profundo descontentamento com sua experiência no hotel, em *El descontento de la clienta. En la recepción* (Moreno; Tuts, 2009, p. 103). Outro exemplo está no texto que apresenta uma folha de reclamação da companhia Ibéria, assinada por uma passageira, em *Hoja de reclamaciones* (Moreno; Tuts, 2009, p. 105), e, como resposta à queixa registrada, temos o e-mail enviado pela gerente

de atenção ao cliente da empresa, posição ocupada por uma mulher, em *Hoja de reclamaciones* (Moreno; Tuts, 2009, p. 106). Sob essa representação textual, é importante destacar a iniciativa das autoras em colocar as profissionais de turismo ocupando também cargos de gerência, que historicamente eram e ainda são ocupados, em sua maioria, pelos homens.

A propósito das imagens, vimos que os textos visuais também ilustram a mulher como hóspede, em *Más casos de reclamación. Varios problemas* (Moreno; Tuts, 2009, p. 108); *Tarjetas de felicitación* (Moreno; Tuts, 2009, p. 110); *Una felicitación y un favor* (Moreno; Tuts, 2009, p. 111); cliente de agência de viagens, em *El descontentamento de la cliente. En la recepción* (Moreno; Tuts, 2009, p. 104); e como profissional do turismo: recepcionista, em *La satisfacción del cliente. En la recepción* (Moreno; Tuts, 2009, p. 103), e agente de viagens, em *Una felicitación y un favor* (Moreno; Tuts, 2009, p. 111).

Na primeira unidade da segunda parte do livro *Cinco Estrellas – español para el turismo, En la agencia de viajes*, notamos uma redução abrupta na apresentação de ilustrações. As imagens que ilustram a presença feminina também enfatizam turistas e profissionais que atuam na área do turismo, enquanto apenas um exercício dá voz a mulher no enunciado: “Eres jefe/a de recepción de tu hotel [...]”, em *Decisiones difíciles* (Moreno; Tuts, 2009, p. 126).

Na segunda unidade, *¿Qué esperan de tus clientes?*, há ilustrações de mulheres turistas, em *Preparar un viaje organizado* (Moreno; Tuts, 2009, p. 132) e *Normas del viaje organizado* (Moreno; Tuts, 2009, p. 138).

Na terceira unidade, *La profesión de guía de turismo*, Moreno e Tuts apresentam a mulher como profissionais da área: guias de turismo, e como turistas. Quanto à representação da figura feminina, é importante comentar que as autoras retratam diferentes perfis de mulheres – brancas, negras, orientais, jovens e idosas, não reforçando um padrão exclusivo. Nos textos visuais, vemos

a mulher representada em atividades de guiamento, em *Antes de empezar* (Moreno; Tuts, 2009, p. 142) e *La opinión de los profesionales* (Moreno; Tuts, 2009, p. 144-145). E uma representação feminina na narração de anedotas, em *La opinión de los profesionales* (Moreno; Tuts, 2009, p. 146).

Na quarta unidade, *Cuando no han ido bien*, observamos uma ilustração que mostra mulheres (passageiras) na fila de venda de passagens aéreas (Moreno; Tuts, 2009, p. 151) e outra que apresenta uma recepcionista na recepção de hotel (Moreno; Tuts, 2009, p. 156). Quanto aos textos escritos, a figura feminina está presente nas cartas que figuram a seção *Reclamación a la agencia, al hotel, a los servicios de guías locales*. A autora da primeira carta ocupa função no serviço ao cliente de um hotel (Moreno; Tuts, 2009, p. 154) e a segunda atua na direção de uma agência de viagens (Moreno; Tuts, 2009, p. 155). Em *El hotel*, encontramos também cartas de reclamação endereçadas a duas profissionais do turismo. A primeira está destinada à responsável pela direção de um hotel (Moreno; Tuts, 2009, p. 157) e a segunda à gerente de viagens (Moreno; Tuts, 2009, p. 159).

E para finalizar, em *Textos turísticos*, por ser uma unidade em que as autoras tratam da prática do turismo responsável no mundo, notamos a figura feminina ser representada em sua diversidade. As ilustrações revelam mulheres de diferentes países, culturas e religiões, bem como turistas que exploram esses lugares. Dentre elas, destacamos a foto de duas mulheres procedentes de Burkina Faso, trajadas de vestes típicas: vestidos estampados e bem coloridos, em *¿Turismo responsable o exotoismo?* (Moreno; Tuts, 2009, p. 169), e a imagem de mulheres muçulmanas, em *¿Cómo son tus clientes? ¿Viajeros o turistas?* (Moreno; Tuts, 2009, p. 165). Há também em *Viajes de bodas* (Moreno; Tuts, 2009, p. 173), a imagem de um folheto turístico que divulga cruzeiros pelo Caribe e pelo Mediterrâneo com vários casais – jovens e brancos –, que desfrutam as instalações do luxuoso navio.

5. CONCLUSÃO

O feminismo proporcionou importantes conquistas principalmente no âmbito das leis sociais que garantiram o reconhecimento e o direito das mulheres à cidadania, e se somos mulheres livres, que optamos ou não pela maternidade, que estudamos, que trabalhamos e que atuamos nas mais variadas funções e atividades, é graças a essas vozes feministas que, ativas e esperançosas, romperam o silêncio e desestabilizaram a lógica androcêntrica de mundo que sustentava o patriarcado, sistema que condenava e censurava a potencialidade e a inteligência das mulheres.

Atualmente é indiscutível a presença feminina no mercado de trabalho, e no *trade* turístico essa participação torna-se evidente, uma vez que estudos e pesquisas acadêmicas apontam a expressiva atuação das mulheres no setor. No entanto, ainda existem barreiras, sobretudo, no campo salarial, que dificultam a equiparação de gênero; as mulheres continuam a receber menos que os homens em funções iguais. As desigualdades também se estendem nas ocupações de cargos de direção e chefia; a presença masculina ainda é superior à **feminina**, o que não se justifica se considerarmos o aumento do nível de escolaridade da mulher e a presença cada vez mais crescente delas nos cursos de graduação e pós-graduação da área.

Das análises e reflexões sobre a representação da mulher na obra espanhola *Cinco Estrellas – español para el turismo*, de Concha Moreno e Martina Tuts (2009), concluímos que há por parte das autoras uma nítida preocupação em apresentar a mulher como figura fundamental no desenvolvimento das atividades turísticas, o que coloca o livro em posição de destaque em comparação com outros manuais de espanhol para profissionais de turismo, nos quais vemos uma presença significativa de representações masculinas, reforçando a ideia de desigualdade de gênero.

Nas ilustrações e nos textos escritos da obra, identificamos as mulheres atuando nas mais variadas profissões e cargos do *trade* turístico, inclusive nas funções de gerência e direção, o que desconstrói a tradicional visão sexual do trabalho e a segregação ocupacional. As mulheres assumem ocupações dentro de diversas áreas no turismo: hotelaria, alimentos e bebidas, transporte, agenciamento, guiamento, atendimento e operação das companhias aéreas, e essas múltiplas representações são fundamentais, pois não restringem a atuação das mulheres a esferas tradicionalmente relacionadas ao feminino e ao espaço doméstico.

Notamos também as mulheres sendo representadas como viajantes. São incontáveis as ilustrações na obra que as mostram inseridas nas dinâmicas do turismo contemporâneo, o que é muito representativo, pois até pouco tempo a mulher, em alguns países, precisava de autorização do marido para viajar. Mencionamos aqui o caso do Brasil que, de acordo com o Código Civil de 1916, impedia as mulheres de viajarem sem a permissão do cônjuge. Essa condição foi alterada com a implementação do Código Civil de 27 de agosto de 1962 (Rogoginski, 2023).

Sobre os perfis das representações femininas em *Cinco Estrellas – español para el turismo*, acreditamos que Moreno e Tuts buscaram contemplar a diversidade de padrões de beleza e estética corporal, pluralidade essencial para desconstruir as representações e os estereótipos patriarcais enraizados nos imaginários sociais. Assim, nos deparamos com imagens de mulheres jovens, idosas e de diferentes identidades étnicas – africanas, asiáticas, europeias e latinas.

No entanto, a proposta de heterogeneidade não se dá em sua plenitude. As autoras não representam imagens de mulheres com deficiência que “frequentemente são objeto de discriminação por motivos de gênero e/ou deficiência, e também por outros motivos” (ONU MULHERES, 2020, p. 12). Também não identificamos representação visual de viajantes e profissionais do turismo indígenas,

o que nos leva a pensar na invisibilidade das etnias indígenas nos manuais didáticos, realidade que pode reforçar a manutenção de visões distorcidas e pejorativas sobre os povos indígenas, fruto de discursos colonialistas.

Em suma, o livro *Cinco Estrellas – español para el turismo* caminha na direção de uma educação transformadora, uma vez que viabiliza, a partir do enfoque intercultural, reflexões críticas e, conseqüentemente, entendimento sobre as múltiplas diversidades étnico-racial, cultural, religiosa e, principalmente, de gênero. A partir das representações dos textos escritos e visuais que atribuem destaque à figura feminina, concluímos que Morena e Tuts acertam em valorizar a participação e a atuação de mulheres no mercado de trabalho do turismo, o que é fundamental para desconstruir estereótipos de gênero e a tradicional divisão sexual de trabalho que impossibilita a legítima e tão necessária igualdade entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. Brasiliense, 1985.
- ALVES, Kerley dos Santos; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Trabalho em turismo e relações de gênero. In: ALVES, Kerley dos Santos. *Turismo, trabalho e gênero: uma abordagem interdisciplinar*. Ouro Preto: UFOP; Departamento de Turismo, 2016.
- ARRUDA, Silvani; NASCIMENTO, Marcos. *O valente não é violento* – plano de aula. 2015. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_aula1_sexo_genero_poder.pdf. Acesso: 05 jun. 2023.
- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins (org.). *Coleção Explorando o Ensino*. v. 16. Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 85-118.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo* – fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo* – a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BLOOM, Laura Begley. 33 best trips for solo female travel. *Forbes*, jul. 24, 2018. Disponível em: www.forbes.com/sites/laurabegleybloom/2018/07/24/best-trips-and-tips-for-female-solo-travel/?sh=5fbf4b55294e. Acesso: 05 jun. 2023.

BOOKING.COM. *Mulheres pelo mundo*: um guia para viajar em sua própria companhia. Brasil: Booking.com, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires: La Página S.A., 2010.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CEFET/RJ. *Cursos de Graduação*. Regimento Interno. Disponível em: http://www.Cefet/RJ.br/attachments/article/2413/graduacao_2014.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

FERREIRA, Carolina P.; LOUREIRO, Isabela R.; JESUS, Simone Emiliano. Representações de gênero em materiais didáticos de espanhol: avanços, desafios a superar e uma proposta didática complementar. In: OLIVEIRA, Leandra Cristina de; SANTURBANO, Andrea P. F.; SANTOS, Bárbara M.; FERREIRA, Carolina P. SOARES, Noêmia G. *Língua, literatura, tradução*: pluralidades. Santa Catarina: Editora CRV, 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Estudos e Pesquisas, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

KATO, Patricia Yukari Andrade. *Gênero e turismo*: uma análise da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho formal do turismo. 2008. 57f. Monografia (Especialização em Turismo e Desenvolvimento Econômico) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

MINASI, Sarah; MAYER, Veronica; SANTOS, Glauber Eduardo de O. Desigualdade de gênero no turismo: a mulher no ambiente profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, São Paulo, 16, e-2494, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.7784/rbtur.v16.2494>. Acesso em: 02 jun. 2023.

MORENO, Concha; TUTS, Martina. *Cinco estrelas* – espanhol para turismo. Madrid: SGEL, 2009.

MTUR. *Direitos*. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/responsaveis-por-cerca-de-15-dos-turistas-no-pais-idosos-possuem-beneficios-ao-viajar>. Acesso em: 3 set. 2023.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, p. 91-117, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/Rc7rsYSmF8DZXhsHtjV69dn/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jun. 2022.

ONU MULHERES. *Aceitando o desafio*. Mulheres com deficiência: por uma vida livre de violência. Montevideu. 2020. Disponível em: https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2021/09/Documento_Aceitando-o-desafio%20PT%20WEB.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

ONUBR. Relator da ONU defende que inclusão é inerente à diversidade sexual e de gênero. UNIC Rio de Janeiro. Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil. 2017. Disponível em: <https://unicrio.org.br/relator-da-onu-defende-que-inclusao-e-inerente-a-diversidade-sexual-e-de-genero/>. Acesso em: 13 maio 2023.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira e discursos gendrados em sala de aula. In: III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e prática de ensino. *Anais [...]*, 2009.

PUIGGRÒS, Elena; BERBEL, Gaspar. Brecha salarial o Brecha laboral: la situación laboral de las mujeres en profesiones turísticas. El caso de Barcelona. In: *Anais do XX Congreso de la Asociación Española de Expertos Científicos en Turismo – AECIT*. 2018. Almería, Espanha. Disponível em: <https://www.aecit.org/files/congress/20/papers/432.pdf>. Acesso: 05 jul. 2023.

ROGOGINSKI, Arlete. Movimento de mulheres e sua história de lutas. *SINJUSMG*, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://www.sinjus.org.br/movimento-de-mulheres-e-sua-historia-de-lutas/>. Acesso: 09 set. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 489-519, maio/ago. 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, 20 (2): 71-99, jul./dez. 1995.

TIBURI, Márcia. Judith Butler: Feminismo como provocação. *Revista Cult*, 5 nov. 2013. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/judith-butler-feminismo-como-provocacao/#:~:text=O%20feminismo%20de%20Butler%20%C3%A9,as%20rela%C3%A7%C3%B5es%20entre%20pessoas%20concretas>. Acesso: 13 mar. 2023.

UNWTO. World tourism organization global report on women in tourism. Second Edition. Madrid, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18111/9789284420384>.

REPRESENTAÇÃO DE MULHERES CRIMINOSAS NA MÍDIA CATARINENSE EM JUNHO DE 2023: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Luiza Regina Ferreira da Costa

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem testemunhado um preocupante aumento na população carcerária feminina no Brasil, lançando luz sobre as dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam esse fenômeno. Conforme Moura (2017), o aprisionamento de mulheres no Brasil aumentou ao longo das últimas décadas. Santos (2017) relata que no início dos anos 1990 havia cerca de 90 mil pessoas detidas no sistema prisional brasileiro, e até 2016 a população carcerária era de aproximadamente 726.712, o que representa um aumento de 707% no número de pessoas encarceradas¹.

O aumento constante da população carcerária feminina no Brasil levanta questões importantes sobre as causas subjacentes a essa tendência. O sistema prisional, historicamente moldado a partir de uma perspectiva masculina, muitas vezes não é capaz de acomodar as nuances e especificidades das experiências das mu-

1 Infelizmente, os relatórios que costumávamos usar para obter informações sobre a população carcerária no Brasil passaram por uma reforma durante o governo Bolsonaro. Não temos mais acesso a uma pesquisa tão abrangente sobre o aumento dos números da população prisional ou aos seus dados estatísticos.

lheres na criminalidade. O incremento de mulheres atrás das grades indica a necessidade premente de explorar e compreender os fatores sociais e estruturais que contribuem para esse fenômeno.

A mídia desempenha um papel crucial na construção de narrativas sociais, influenciando a percepção pública e as atitudes em relação a grupos específicos. A representação de mulheres criminosas na mídia pode perpetuar estereótipos prejudiciais e simplistas, obscurecendo as complexidades de suas histórias e desafiando uma compreensão integral dos fatores relacionados ao envolvimento delas com o crime. A ligação entre a forma como as mulheres criminosas são retratadas na mídia e os problemas sociais mais amplos torna essa análise crucial para a formulação de políticas e intervenções eficazes.

Este estudo tem como objetivo central a aplicação da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Gramática Sistemico Funcional (GSF) na análise de textos midiáticos relacionados a mulheres criminosas em Santa Catarina no mês de junho de 2023. A ACD, através da GSF, permitirá uma desmontagem detalhada das construções discursivas presentes nas reportagens, artigos e notícias, expondo os mecanismos pelos quais as representações são criadas e transmitidas. A perspectiva sociológica feminista complementará essa análise, fornecendo uma lente sensível para compreender as interseções entre gênero, criminalidade e poder nas narrativas midiáticas.

Assim, este estudo visa lançar luz sobre a maneira como as mulheres criminosas são retratadas na mídia catarinense, explorando os efeitos dessa representação na compreensão pública e nas percepções sobre o crime e o gênero. Ao empregar a Análise Crítica do Discurso conforme as lentes feministas, busca-se não apenas desvelar as construções discursivas, mas também fomentar discussões mais amplas sobre as implicações sociais e políticas dessas representações. Ao compreendermos melhor a interseção entre mídia, crime e gênero, poderemos aspirar a um entendimen-

to mais enriquecedor e empático das complexidades que cercam as vidas das mulheres envolvidas no sistema de justiça criminal.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

A linguagem é uma parte essencial da vida social, inextricavelmente ligada a poder e controle (Fairclough, 2003). A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem que busca examinar as complexas relações entre linguagem, poder, ideologia e sociedade presentes nos discursos. Ela se baseia na premissa fundamental de que a linguagem não é neutra, mas sim uma ferramenta poderosa que molda nossa compreensão do mundo.

No cerne da ACD está a noção de ideologia. A perspectiva filosófica de Gramsci (2011, p. 250) conceitua ideologia como o “reflexo do conjunto das relações sociais de produção” em um dado período histórico. Essa abordagem ressalta a interconexão profunda entre a ideologia e a estrutura econômica de uma sociedade em evolução. De acordo com Gramsci, a ideologia não é apenas um conjunto de ideias abstratas, mas sim um reflexo das relações de poder, produção e classe que moldam uma determinada era histórica. Essa visão ampla e interligada da ideologia é fundamental para compreender como as ideias e crenças são formadas e como influenciam a dinâmica social em diferentes contextos históricos. A ACD emprega a análise de elementos linguísticos, como escolhas lexicais, estruturas sintáticas e recursos retóricos, para investigar como as ideologias são transmitidas e reforçadas nos discursos. Isso nos permite compreender como as estruturas discursivas perpetuam desigualdades e hierarquias.

Conforme afirmado por Fairclough (2003, p. 2), a linguagem está intrinsecamente ligada à vida social. Portanto, uma análise social pode ser conduzida por meio da análise textual

ou discursiva. Nesse sentido, Fairclough enfatiza a importância de uma abordagem textual orientada para o discurso, que considera o discurso não apenas como um texto isolado, mas como uma representação do mundo em diferentes níveis de abstração. Além de analisar o texto em si, a ACD investiga o contexto mais abstrato em que ele se insere, examinando o aspecto semiótico de uma ordem social.

Assim, a ACD aparece como uma ferramenta poderosa para desvelar e desconstruir as estruturas de poder presentes nos discursos sociais, permitindo uma análise mais profunda das relações entre linguagem, ideologia e sociedade.

Existem várias abordagens para a ACD. Por exemplo, Van Dijk (2001, p. 466) define a ACD como uma “pesquisa de análise do discurso que estuda principalmente a maneira como o poder social, o abuso, a dominação e a desigualdade são executados, reproduzidos e resistidos por meio de texto e fala no contexto social e político”. Por outro lado, Fairclough (2003, p. 146) descreve a ACD como “a análise das relações dialéticas entre discursos e outros elementos das práticas sociais” e identifica três tipos principais de significado textual: Ação, Representação e Identificação.

Neste estudo, o foco está no segundo tipo de significado, Representação, que está intimamente relacionado com o significado Experiencial ou Ideacional proposto por Halliday e Matthiessen (2014), que será discutido posteriormente. Em resumo, os significados Representacionais podem ser analisados em termos de exclusão, inclusão e destaque, resultando em representações concretas ou abstratas de eventos sociais e atores sociais. De acordo com Fairclough (2003, p. 148), a Representação é um “processo de construção social de práticas”. Além disso, este estudo também pretende observar o que Fairclough (2003, p. 42) chama de *assumptions*, que estão relacionadas ao que na pragmática é chamado de “pressuposições”. O autor apresenta três tipos principais de *assumptions*: (1) existenciais, relacionadas ao que existe, (2)

proposicionais, relacionadas ao que pode ser ou será o caso, e (3) de valor, relacionadas ao que é aceitável ou desejável.

Como método ou recurso para a pesquisa social, Fairclough (2003) reconhece que a própria ACD não fornece categorias e procedimentos suficientes. Nesse sentido, o autor sugere a combinação da ACD com outras abordagens teóricas e analíticas das ciências sociais. Portanto, a ACD pode incorporar outras metodologias de análise linguística e semiótica, como este estudo fará.

2.2 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (GSF)

A Gramática Sistemico-Funcional (GSF) é uma teoria linguística que destaca a estreita relação entre a gramática, a função comunicativa e o contexto social. Ela sublinha que a linguagem não é apenas uma estrutura formal, mas também uma ferramenta de comunicação que reflete os propósitos comunicativos e as situações em que é empregada. A GSF divide a linguagem em sistemas interconectados, que incluem o sistema lexical, o sistema gramatical e o sistema textual. Cada um desses sistemas desempenha um papel fundamental na construção de significado e na realização das funções comunicativas.

Ao analisar textos, a GSF busca identificar como esses sistemas trabalham em conjunto para criar significado e transmitir mensagens específicas. Quando aplicada aos discursos midiáticos, a GSF pode revelar como escolhas linguísticas, estruturas de sentença e padrões textuais são utilizados para construir narrativas persuasivas e influenciar a audiência. Ela permite a análise das funções sociais e ideológicas das escolhas linguísticas, expondo como os discursos midiáticos refletem e reforçam visões de mundo particulares.

Na perspectiva funcional que norteia a teoria linguística proposta por Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem é um recurso para criar significado. Portanto, os textos são o resultado

do processo de construção de significado em um contexto específico. Nessa abordagem, um texto pode ser explorado e analisado de várias maneiras, com foco no significado, no contexto ou em ambos, visto que esses aspectos são complementares.

Uma das características centrais da abordagem sistêmica proposta por Halliday e Matthiessen (2014) é a compreensão da linguagem como um sistema completo, composto por sistemas interativos. Essa visão abrangente reconhece que a linguagem evolui e não pode ser explicada simplesmente pela soma de suas partes. A GSF examina a linguagem como um sistema semiótico que abrange significados textual, interpessoal e experiencial.

Ao evidenciar a arquitetura da linguagem, Halliday e Matthiessen (2014) propõem um espectro metafuncional para investigar o que chama de *lexicogrammar*. Esse espectro abrange os significados textual, interpessoal e experiencial, sendo esse último o foco desta pesquisa. A visão metafuncional de significado compreende a experiência como um fluxo de eventos e utiliza o sistema de transitividade para analisar esses eventos no nível da oração. Isso envolve a observação do processo principal de cada oração, dos participantes e das circunstâncias relacionadas a esse processo.

Os processos geralmente são representados por um verbo ou grupo verbal e se encaixam em seis categorias principais: material, mental, comportamental, verbal, existencial e relacional. Cada uma dessas categorias de processos tem sua própria representação e modelo exclusivo para construir um domínio de experiência como uma figura, com seu próprio conjunto de participantes. Os participantes são frequentemente representados por grupos nominais e desempenham um papel central nas experiências, estando diretamente ligados aos processos como realizadores ou afetados por eles.

O terceiro elemento de uma oração é a circunstância, que, embora não seja um elemento obrigatório, amplifica o centro

experencial. Essas circunstâncias são geralmente representadas por grupos adverbiais ou frases preposicionais e não estão diretamente conectadas aos processos em si.

Essa abordagem metafuncional da linguagem, combinada com a Análise Crítica do Discurso, oferece um quadro robusto para a análise abrangente dos discursos midiáticos que moldam nossa percepção das mulheres envolvidas no crime. Ela permite não apenas desvendar as ideologias subjacentes e as relações de poder, mas também compreender como as estruturas linguísticas contribuem para a construção de narrativas complexas e significativas.

A integração da Análise Crítica do Discurso (ACD) com a Gramática Sistemico-Funcional (GSF) oferece uma base teórica sólida para a análise aprofundada dos discursos midiáticos que retratam mulheres criminosas. Enquanto a ACD desvela os elementos ideológicos e as relações de poder presentes nos discursos, a GSF complementa essa análise ao revelar como as estruturas linguísticas contribuem para a construção de significados e a transmissão de mensagens específicas. Juntas, essas abordagens proporcionam uma compreensão abrangente das representações midiáticas, permitindo uma crítica informada e sensível das narrativas que moldam nossa percepção das mulheres envolvidas no crime.

Ao longo deste trabalho, as categorias de análise aqui demonstradas aparecerão em língua inglesa, uma vez que a língua portuguesa não é contemplada pelo *software* de anotação linguística adotado para a pesquisa.

2.3 O GÊNERO TEXTUAL: NOTÍCIA

No campo do jornalismo, a compreensão dos gêneros e formatos jornalísticos desempenha um papel crucial na disseminação eficaz de informações. Melo e Assis (2016) apresentam um modelo de classificação que sublinha a importância de considerar tanto os gêneros quanto os formatos na análise de mensagens jornalísticas.

Eles argumentam que o jornalismo não deve ser restrito apenas aos aspectos linguísticos e textuais dos artigos, mas também deve levar em consideração os suportes tecnológicos e os processos produtivos que moldam a produção e distribuição das notícias. Nesse contexto, destacam as controvérsias conceituais e os termos ambíguos relacionados ao tema, enfatizando a necessidade de pensar criticamente e refletir sobre as complexidades inerentes à prática jornalística.

A base teórica de Melo e Assis se fundamenta no conceito de gêneros de Mikhail Bakhtin (1986), que são considerados tipos relativamente estáveis de expressões linguísticas desenvolvidos em contextos comunicativos específicos. Além disso, os autores ressaltam o papel essencial dos gêneros midiáticos e dos suportes tecnológicos na configuração dos gêneros jornalísticos.

Segundo a definição apresentada por Melo e Assis, um gênero jornalístico é uma categoria de unidades de comunicação de massa periódica que reúne diferentes formas e suas respectivas maneiras de transmissão e recuperação de informações sensíveis ao tempo, por meios mecânicos ou eletrônicos (mídia). Essas unidades têm o potencial de alcançar um público amplo, disperso e anônimo. Para os autores, duas características fundamentais definem um gênero jornalístico: sua capacidade de agrupar diferentes formatos, todos compartilhando características comuns, embora distintos entre si, e sua função social.

Sob essa perspectiva funcional, os autores identificam cinco principais gêneros jornalísticos e suas funções:

- Gênero Informativo: Desempenha o papel de vigilância social, fornecendo informações cruciais sobre eventos e desenvolvimentos relevantes.
- Gênero Opinativo: Funciona como um fórum de ideias, permitindo a expressão de opiniões e debates sobre questões de interesse público.

- **Gênero Interpretativo:** Tem uma função educativa e esclarecedora, aprofundando a análise e o entendimento de eventos e questões complexas.
- **Gênero Diversivo:** Oferece entretenimento e distração, proporcionando lazer ao público.
- **Gênero Utilitário:** Serve como assistência nas decisões do dia a dia, fornecendo informações práticas que auxiliam na vida cotidiana.

Adicionalmente, Hicks, Adams e Gilbert (1999) contribuem com diretrizes práticas para a redação de notícias. Eles apresentam duas fórmulas-chave: as seis perguntas de Rudyard Kipling (quem, o quê, como, onde, quando, por que), que funcionam como um guia útil para garantir que as informações essenciais sejam abordadas, e a pirâmide invertida de notícias, que organiza os pontos de uma história em ordem decrescente de importância, permitindo aos leitores interromperem a leitura quando satisfeitos sem perderem informações cruciais.

Essas diretrizes enfatizam a importância do estilo claro, evitando excessos e permitindo que a mensagem seja comunicada de forma eficaz. No contexto da pesquisa acadêmica, a compreensão desses princípios é essencial para a análise crítica dos gêneros jornalísticos e sua aplicação na produção de notícias informativas e impactantes.

3. METODOLOGIA

3.1 SELEÇÃO DO CORPUS

Nesta seção, são descritos os procedimentos seguidos para a seleção do *corpus* utilizado na presente pesquisa, com foco na

análise de notícias midiáticas sobre mulheres supostamente criminosas em Santa Catarina durante o mês de junho de 2023.

3.1.1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

A seleção do *corpus* teve início com a identificação da maior plataforma de notícias em Santa Catarina, que foi determinada por meio de pesquisa *online*, resultando na escolha da plataforma “NSC Total²”. O portal NSC Total é uma plataforma de notícias e informações que serve a região do estado de Santa Catarina, no Brasil. Ele é operado pelo Grupo NSC, que é uma empresa de comunicação com sede em Santa Catarina, conhecida por sua atuação em televisão, rádio, jornais e meios digitais. O NSC Total é uma extensão digital do grupo, oferecendo uma variedade de conteúdo jornalístico, incluindo notícias locais, nacionais e internacionais, esportes, entretenimento, política e muito mais. Os leitores podem acessar o portal por meio de seus navegadores da *web* em dispositivos *desktop* ou por meio de aplicativos móveis, tornando-o acessível para uma ampla gama de público. Por ser uma fonte importante de informações para os moradores de Santa Catarina e para qualquer pessoa interessada em notícias e eventos relacionados a essa região do Brasil, e por desempenhar um papel crucial na cobertura jornalística e na disseminação de informações relevantes para a comunidade local, foi escolhido como fonte de *corpus* desta pesquisa.

3.1.2. BUSCA E SELEÇÃO

Dentro do portal “NSC Total”, foi utilizada a palavra-chave “mulher” para recuperar notícias relevantes para a análise. As notícias foram lidas de forma dinâmica, e aquelas que se enquadraram nos critérios de pesquisa, ou seja, notícias relacionadas a mulheres supostamente envolvidas em atividades criminosas

2 Disponível em: <https://www.nsc total.com.br/>. Acessado em 05 julho 2023.

postadas no mês de junho de 2023 foram selecionadas. O resultado dessa busca foi de 16 notícias ao total. Um novo processo de seleção se deu para selecionar somente casos supostamente criminais e que tenham ocorrido dentro do Estado de Santa Catarina. Ao final desse processo, o *corpus* consistiu em 12 notícias.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta etapa, descreve-se a aplicação das teorias de Análise Crítica do Discurso (ACD) e Gramática Sistêmico Funcional (GSF) na análise dos discursos contidos no *corpus* selecionado.

3.2.1. ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A abordagem da GSF foi utilizada para analisar a transitividade do discurso, com foco no centro experiencial das orações, ou seja, participantes e processos. A anotação da análise se deu pela plataforma UAM Corpus Tool, uma ferramenta de *software* desenvolvida para auxiliar na análise de *corpora* linguísticos. Dentre as funções oferecidas pelo *software*, estão as anotações linguísticas, que permitem categorizar informações específicas ou identificar padrões linguísticos de acordo com o esquemas pré-prontos oferecidos pelo próprio *software*, ou montados pelos pesquisadores. O esquema de anotação utilizado para esta pesquisa está demonstrado na Figura 1 e segue a análise de transitividade proposta por Halliday e Matthiessen (2004), abordada na revisão de literatura deste estudo.

Com o objetivo de oferecer uma compreensão abrangente das categorias de análise e dos resultados obtidos, as traduções das figuras, que delineiam tanto as categorias de análise quanto os resultados das análises, foram realizadas em estrita conformidade com as propostas de tradução de Fuzer e Cabral (2014). É rele-

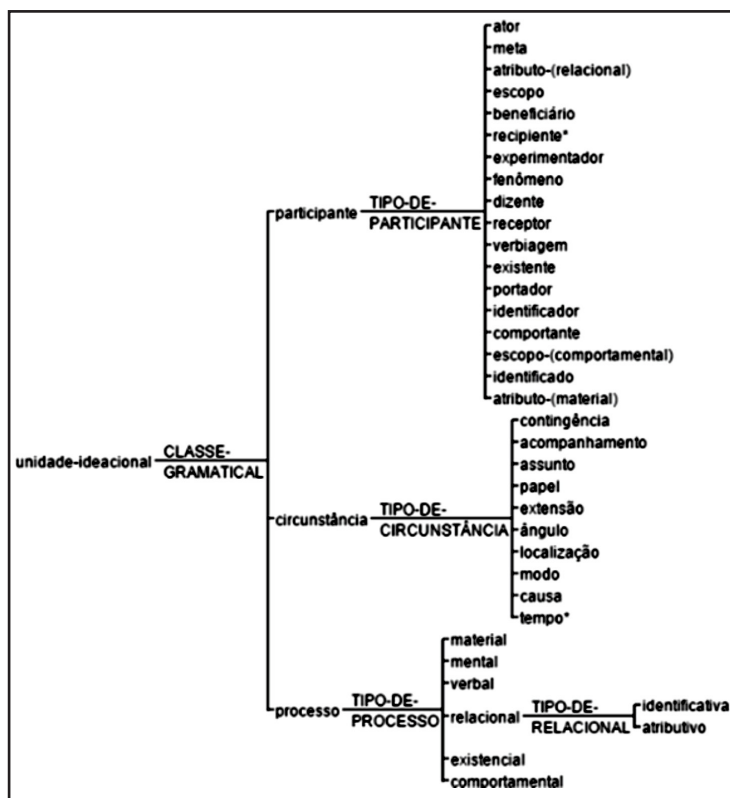
vante enfatizar que, apesar de seguir as diretrizes estabelecidas por Fuzer e Cabral, a pesquisa em si foi conduzida utilizando as categorias no idioma original, ou seja, o inglês, conforme preconizado por Halliday e Matthiessen (2004).

A decisão de manter as categorias no idioma inglês foi fundamentada na limitação do aplicativo de anotação linguística utilizado, o qual não oferece suporte para o idioma português. Essa determinação foi tomada com o intuito primordial de assegurar a fidedignidade e a congruência conceitual das análises, mantendo, desse modo, uma abordagem metodológica consistente no campo da linguística.

É importante ressaltar que o tipo de participante recipiente e a circunstância de tempo não são tipos de categorias presentes na tradução proposta por Fuzer e Cabral (2014). No entanto, esses tipos fazem parte das categorias originais propostas por Halliday e Matthiessen (2004), e foram traduzidos de maneira livre pela autora deste estudo para manter a integridade e completude das análises gramaticais.

Essa análise permitiu identificar os aspectos discursivos relevantes de acordo com os critérios propostos por Fairclough, conforme apresentado anteriormente, na revisão de literatura. Além disso, a ferramenta é capaz de analisar estatisticamente as análises anotadas. Essas estatísticas também irão colaborar para uma análise integral do *corpus*. Apesar de o texto inteiro ter sido analisado contextualmente, o foco das análises gramaticais foi específico para as orações em que as mulheres supostamente criminosas, interesse deste estudo, estavam representadas.

Figura 1 – Esquema de Anotação de Análise na plataforma UAM Corpus Tool



Fonte: Elaboração da autora a partir de Halliday e Matthiessen (2014)

4. ANÁLISE DE DADOS

Através da análise estatística conduzida por meio da ferramenta UAM Corpus Tool, foi possível identificar alguns dados gerais relacionados ao *corpus* selecionado. Nas sentenças que representavam mulheres supostamente envolvidas em crimes nas notícias selecionadas, observou-se um total de 138 participantes distribuídos em 78 processos, juntamente com 74 circunstâncias (ver Figura 2).

Figura 2 – Descrição de dados UAM CT – Classificação Gramatical

CLASSE-GRAMATICAL	N	%
- participante	138	47.6
- circunstância	74	25.5
- processo	78	26.9
TOTAL:	290	100.0%

Fonte: Elaboração da autora

É importante ressaltar que, na gramática sistêmico-funcional, a noção de participantes vai além da concepção tradicional de sujeitos da gramática normativa. Conforme evidenciado no esquema de análise (Figura 1), as orações apresentam uma variedade de tipos de participantes, cada um desempenhando papéis distintos na estruturação do discurso. Esses participantes podem abarcar desde os agentes diretos das ações até os afetados ou beneficiados por elas, demonstrando a complexidade e diversidade de funções exercidas por indivíduos ou entidades dentro do contexto linguístico. Vale ressaltar que nem sempre os participantes identificados nas orações correspondem diretamente às mulheres objeto de foco na pesquisa.

Em relação aos processos identificados (como mostrado na Figura 3), constata-se que 67 dos 78 processos analisados eram de natureza material, descrevendo ações e eventos. Outros 9 processos eram verbais, relacionados a sentenças que envolviam expressões orais ou a transmissão de informações por meio da linguagem falada ou escrita, contribuindo para a construção de narrativas. Por fim, as duas últimas sentenças analisadas eram processos relacionais do tipo atributivo, que são usados para caracterizar e identificar o modo “atributivo”, uma entidade recebe uma classe atribuída ou associada a ela.

Figura 3 – Descrição de dados UAM CT – Tipos de processo

TIPO-DE-PROCESSO	N	%
- material	67	23.1
- mental	0	0.0
- verbal	9	3.1
- relacional	2	0.7
- existencial	0	0.0
- comportamental	0	0.0
TOTAL:	78	26.9%
TIPO-DE-RELACIONAL	N	%
- identificativa	0	0.0
- atributivo	2	0.7
TOTAL:	2	0.7%

Fonte: Elaboração da autora

No que diz respeito à descrição dos participantes dos processos materiais (conforme apresentado na Figura 4), foi possível identificar, por meio da análise, um total de 53 atores. No contexto das mulheres supostamente envolvidas em crimes, destaca-se que o termo “mulher” é o mais frequente, o que está alinhado com o critério utilizado na busca do *corpus*. As mulheres representadas aqui como atores desempenham um papel ativo na execução da ação; além disso, são categorizadas com base no papel que desempenham no evento, sendo representadas como “suspeitas”, “denunciadas”, “acusadas”, “supostas agressoras” e “investigadas”. Elas também são categorizadas com base no papel que desempenham na sociedade, como “mulheres”. Além disso, algumas são categorizadas de acordo com sua relação com as vítimas, como no caso de “tia” e “ex-companheira”.

Há exceções identificadas no *corpus*, como o caso da “mulher boliviana”, que, além de ser categorizada por seu papel na sociedade, também é explicitamente categorizada como mulher estrangeira na sociedade brasileira. Além disso, destaca-se o caso de “Roseli”, que é a única pessoa representada nominalmente em todo o *corpus*.

Figura 4 – Descrição de dados UAM CT – Participantes de Processos Materiais – Ator

Wording	counts
mulher	14
ela	4
suspeita	3
júri popular	3
polícia civil	3
dupla de mulheres	2
mulheres	2
mpsc	2
roseli	2
agentes	1
boliviana	1
mulher boliviana	1
passageira	1
cães falcon e dark	1
mulher suspeita de cometer furtos em joinville	1
mulher suspeita de cometer diversos furtos em estabelecimentos comerciais de joinville.	1
tutora	1
tia	1
denunciada	1
acusada	1
fato	1
suposta agressora	1
ele	1
ex-companheira	1
suspeita de integrar organização criminosa e traficar drogas	1
investigada	1
casal	1

Fonte: Elaboração da autora

No que diz respeito às metas, que são os elementos gramaticais que representam o que ou quem é afetado pelo Processo Material, foram identificados 9 resultados (conforme apresentado na Figura 5). Embora esses elementos não figurem como os agentes principais da ação, eles também são categorizados de acordo com o seu papel social ou o seu papel no evento. Novamente, os termos mais frequentes utilizados para descrevê-los são “mulher” e “suspeita”. No entanto, uma exceção ocorre quando a representada é descrita como “uma moradora de Papanduva”. Nesse caso, a representada é primeiramente localizada, e sua ação é apresentada como uma circunstância, ampliando o centro experiencial (conforme mostrado na Figura 6).

Figura 5 – Descrição de dados UAM CT – Participantes de Processos Materiais – Metas

Wording	counts
mulher	4
o material	1
suspeitas	1
abordada	1
mala da boliviana	1
cachorro machucado	1
cão	1
-lo,	1
uma moradora de papanduva	1
os	1
ex-marido	1
lhe	1
mulher suspeita	1
ela	1
o marido, itamar dalmolin,	1
o marido	1

Fonte: Elaboração da autora

Figura 6 – Anotação de Análise UAM CT

O MPSC (Ministério Público de Santa Catarina) denunciou uma moradora de Papanduva no Planalto Norte do Estado, após ela cometer injúria racial contra a própria sobrinha.				
Ator	Material	Meta	Localização	Causa

Fonte: Elaboração da autora

Nos processos verbais, é possível observar um padrão semelhante para os “dizentes”, ou seja, aqueles que realizam o ato de dizer (conforme apresentado na Figura 7).

Figura 7 – Descrição de Dados UAM CT – Participantes de Processos Verbais – Dizente

Wording	counts
mulher	3
suspeita	2
receita federal	1
mpsc	1
autoridade policial	1
defesa	1

Fonte: Elaboração da autora

Nos processos relacionais, podemos identificar 2 portadores (conforme apresentado na Figura 8) e 2 atributos (como mostrado na Figura 9). No que diz respeito aos portadores, a representação está novamente relacionada à categorização com base no papel desempenhado no evento, como “suspeita” e “autora das ofensas”. Quanto aos atributos associados a elas: (1) Refere-se à fala da polícia sobre o comportamento da representada, utilizando o termo “contumaz”. Esse termo pode ter diversos significados, relacionados à rebeldia ou insistência, e seu significado é amplificado pela circunstância “que estava causando medo e prejuízos aos empresários e trabalhadores da região”. (2) Refere-se à relação familiar com a vítima.

Figura 8 – Descrição de Dados UAM CT – Participantes de Processos Relacionais – Portadores

Wording	counts
suspeita	1
a autora das ofensas	1

Fonte: Elaboração da autora

Figura 9 – Descrição de Dados UAM CT – Participantes de Processos Relacionais – Atributos

Wording	counts
uma "criminosa contumaz"	1
a própria tia da criança.	1

Fonte: Elaboração da autora

Ao analisar o *corpus*, não foram identificadas pressuposições por parte dos autores das notícias. É importante destacar que os autores das notícias não expressam opiniões pessoais; eles baseiam suas descrições em registros de inquéritos policiais para atribuir características às pessoas representadas. Logo, é relevante ressaltar que suas perspectivas e valores podem ser confundidos com aqueles expressos nos documentos oficiais do Estado. Qualquer possível pressuposição que possa ser inferida parece derivar do processo relacional que faz referência à fala da polícia, como no exemplo da “criminosa contumaz”.

Além disso, o processo Material foi predominante nas notícias, descrevendo ações e eventos. A representação de atores, em sua maioria, foi específica, individual e pessoal, além de categorizada de acordo com o papel que desempenharam no evento e na sociedade, ou de acordo com a sua relação com as vítimas. Os textos também foram caracterizados por uma definição clara do tempo e do espaço, contribuindo para a compreensão das narrativas.

5. DISCUSSÃO

Os resultados da análise do *corpus* destacam várias tendências na representação midiática de mulheres supostamente envolvidas em atividades criminosas em Santa Catarina em junho de 2023. Primeiramente, é evidente que as notícias em questão se baseiam em uma estrutura discursiva predominantemente mate-

rial, concentrando-se nas ações e eventos associados às mulheres retratadas. Esse enfoque em processos materiais pode refletir o desejo da mídia de destacar a natureza sensacionalista e dramática das histórias, o que muitas vezes envolve crimes e incidentes.

Além disso, a análise revelou que a representação de atores, principalmente as mulheres envolvidas, é específica e individual. Cada mulher é categorizada de acordo com seu papel no evento ou na sociedade. É notável que, em alguns casos, as mulheres são descritas como “suspeitas”, “acusadas” ou “denunciadas”, o que destaca a ênfase na sua alegada culpabilidade.

A análise também revelou a presença de termos específicos, como “mulher boliviana”, que acrescentam uma dimensão adicional à representação das mulheres envolvidas. Isso indica que a identidade e a origem étnica dessa mulher específica são consideradas relevantes o suficiente para serem mencionadas. Essa categorização pode introduzir elementos de preconceito ou estigmatização, dependendo do contexto em que é utilizada.

No que diz respeito às *assumptions*, não foram identificadas *assumptions* diretas nos textos analisados. No entanto, as notícias parecem basear-se em informações provenientes de fontes oficiais, como a polícia, que podem apresentar suas próprias pressuposições e viés. Portanto, qualquer *assumption* presente nas notícias pode ser atribuída, em última análise, às fontes oficiais e não aos autores das notícias.

A análise também revelou a presença de dois processos relacionais, um deles envolve a expressão “criminosa contumaz”. Essa descrição atribuída a uma das mulheres envolvidas carrega uma carga semântica significativa, sugerindo que a mulher em questão é uma criminosa habitual ou reincidente. Isso não apenas influencia a percepção pública dessa mulher, mas também lança luz sobre a maneira como as autoridades policiais se referem a indivíduos envolvidos em atividades criminosas.

Em termos de gênero textual, as notícias analisadas seguem principalmente o gênero de notícias informativas, com o objetivo de fornecer informações sobre eventos e desenvolvimentos relevantes. No entanto, em alguns casos, elementos opinativos podem ser identificados, especialmente quando se trata de declarações de autoridades policiais que descrevem as mulheres envolvidas em termos como “criminosa contumaz” ou na decisão de identificar a nacionalidade da mulher representada como “mulher boliviana”, ou simplesmente “boliviana”, como foi o caso do título da notícia.

6. CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a analisar criticamente a representação de mulheres supostamente envolvidas em atividades criminosas na mídia catarinense em junho de 2023, utilizando as teorias da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Os resultados da análise destacaram várias tendências na representação midiática dessas mulheres.

A análise revelou que as notícias se concentram principalmente em processos materiais, descrevendo ações e eventos relacionados às mulheres retratadas. Além disso, as mulheres são representadas de forma específica e individual, categorizadas de acordo com seu papel no evento ou na sociedade. Isso contribui para uma representação detalhada, mas também pode simplificar e estereotipar as mulheres. A presença de termos como “mulher boliviana” indica que a identidade étnica das mulheres é considerada relevante quando são estrangeiras, o que pode introduzir elementos de preconceito ou estigmatização. Além disso, a descrição de uma mulher como “criminosa contumaz” carrega uma carga semântica significativa que influencia a percepção pública.

Embora não tenham sido identificadas pressuposições diretas nos textos analisados, é importante considerar que as notícias se baseiam em informações de fontes oficiais, que podem ter suas próprias pressuposições e vieses.

Em resumo, a análise destaca a importância de uma abordagem crítica à representação midiática de mulheres envolvidas em atividades criminosas, destacando como a escolha de palavras, categorizações e descrições pode influenciar a percepção pública e perpetuar estereótipos. Essa análise também destaca a necessidade de considerar o contexto social, étnico e de gênero ao analisar a cobertura midiática desses eventos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Speech genres and other essays*. Austin: UT Press, 1986.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourses: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à Gramática Sistemática Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. 228 p.
- GRAMSCI, Antonio Francisco. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce*. 5. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. New York: Oxford University Press Inc, 2014.
- HICKS, Wynford; ADAMS, Sally; GILBERT, Harriet. *Writing for journalists*. 2. ed. London: Routledge, 1999. 160 p.
- MELO, José Marques de; ASSIS, Francisco de. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39-56, abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-5844201613>.
- MOURA, Marcos. *Relatório temático sobre mulheres privadas de liberdade – junho de 2017*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2019.
- SANTOS, Thandara. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen*. Departamento Penitenciário Nacional. Brasília. 2017.
- VAN DIJK, Teun A. Critical discourse analysis. Em: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. *The Handbook of Discourse Analysis*. [S. l.]: Blackwell Publishers Ltd., 2001. p. 352-363. ISBN 0-631-20595-0.

O REDOBRO PRONOMINAL NO FINAL DE SENTENÇAS NA FALA MANAUARA: ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E POPULARIZAÇÃO DA LINGÜÍSTICA

Danton Henrique Santos D’Almeida
Vitor Hochsprung
Simone Guesser
Sandra Quarezemin

1. INTRODUÇÃO

A XIV Semana Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina ocorreu entre os dias 18 e 22 de setembro de 2023 e contou com mesas redondas, conferências virtuais, minicursos, apresentações de alunos por meio de pôsteres e comunicações orais em simpósios temáticos (STs). Um dos STs do evento foi “**Desdobramentos dos estudos formais em Sintaxe**”, organizado pelas professoras Sandra Quarezemin e Simone Guesser. Este capítulo é proveniente de dois trabalhos apresentados: o de Danton Henrique Santos D’Almeida, intitulado “Contribuição da Teoria Gerativa na topicalização do sujeito em sentenças manauaras: ‘Eu trabalho aqui eu’”, que tratou do fenômeno sintático de redobro pronominal em posição final de sentença; e o de Vitor Hochsprung, intitulado “A divulgação científica da Linguística: sintaxe para não especialistas”, que versou sobre divulgação

científica e popularização da linguística a partir da sintaxe das línguas naturais.

Os dois trabalhos apresentados são frutos de pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Com este capítulo, pretendemos unir as duas frentes e apresentar uma estratégia de divulgação científica e popularização da linguística a partir da disseminação do estudo sobre o redobro pronominal. Para alcançar esse objetivo, nossa fundamentação teórica parte tanto de estudiosos da área da linguística como de especialistas em comunicação.

O texto está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos a descrição do fenômeno do redobro pronominal em posição final da sentença e, na sequência (seção 3), expomos alguns breves pressupostos teóricos sobre a importância de disseminar o conhecimento científico para além da esfera acadêmica. Essas duas seções dão base à seção 4, que relata a experiência de divulgar a pesquisa de mestrado de um dos autores por meio de uma postagem no Instagram. Por fim, apresentamos as últimas considerações do trabalho, recuperando pontos importantes, mas também direcionando reflexões em busca do avanço de pesquisas sobre popularização dentro da área de linguística.

2. O REDOBRO DO SUJEITO POR ELEMENTO PRONOMINAL NO FIM DE SENTENÇAS: UMA BREVE DESCRIÇÃO DO FENÔMENO

Por redobro do sujeito entendemos estruturas como aquelas em (1), em que o sujeito é retomado por um elemento resumptivo:

- (1) a. **A Maria, ela** é capaz de tudo pra conseguir o que quer.
 b. **Ela, ela** gosta muito de fazer compras.
 c. **A Joana, a danada** é esperta demais.

Alguns casos de redobro são exemplos claros de topicalização do sujeito, e podem inclusive ser comparados a casos de topicalização do objeto, como em (2):

- (2) **O carro**, o João lavou **ele** na semana passada.

Segundo Quarezemin (2017, 2019), o redobro nem sempre envolve topicalização do sujeito. O tópico é excluído de contextos do tipo *out-of-the-blue*, como em (3c).

- (3) a. O que aconteceu?
b. A Maria ela comprou um carro.
c. #Um carro, a Maria comprou ele.

O deslocamento do objeto torna a sentença (3c) uma resposta inapropriada a pergunta do tipo “O que aconteceu?”. O tópico marcado deve fazer parte do pressuposto, por isso, é incompatível com o contexto acima. A boa ocorrência de (3b) neste contexto é uma evidência de que o sujeito da frase não é um tópico deslocado à esquerda.

O redobro do sujeito é muito frequente na fala do português brasileiro (PB) e tem sido objeto de diversas pesquisas em teoria gramatical (Duarte, 1993, 1995; Britto, 1998; Silva, 2006; Quarezemin, 2019, 2020; Kriek, 2022). Há, porém, outro tipo de redobro de sujeito muito frequente na fala dos brasileiros: aquele ilustrado em (4), em que o sujeito é redobrado por um elemento em posição final da sentença:

- (4) a. **Eu** sou fã do churrasco **eu**¹.
b. **Tu** é da onde **tu**²?
c. **Ele** ajuda todo mundo **ele**.
d. **O rapaz** gosta de tambaqui **ele**.
e. **A Clara** é ardilosa **ela**.

1 A sentença foi coletada a partir de uma reportagem postada no Instagram. *Link:* https://drive.google.com/file/d/1GYfOxhu9dYIHmGRKAAqqf8-RCxE79vNY/view?usp=drive_link.

2 A sentença foi coletada em uma postagem no Instagram. *Link:* https://drive.google.com/file/d/16rq-m7BAytRVM6f4D_UqQVv-MoSQ7sk2/view?usp=drive_link.

Aqui, exemplo de caso em que o redobro não é pronominal, como:

f. **O Paulo** é muito estudioso, **o danado**.

g. **Ele** gosta muito de estudar, **o Paulo**.

Como se observa pelos dados em (4), trata-se de um fenômeno em que os sintagmas sujeitos em posição pré-verbal podem ser pronomes (4a-c), DPs (4d) ou nomes próprios (4e-f). A mesma alternância vale para os elementos que retomam o sujeito pré-verbal (vide (4e-g)). Como mostra (4f), diferentemente das estruturas em que sujeito e resumptivo estão em posição pré-verbal, como em (1), o redobro com resumptivo em posição final da sentença permite que o sujeito seja pronominal e o resumptivo um DP pleno ou um nome próprio, ou seja, permite que o elemento de retomada seja mais especificado do ponto de vista semântico. Observe o contraste entre (4g) e o dado em (5), a seguir:

(5) ***Elei, o Paulo**i gosta muito de estudar.

Quando ambos estão em posição pré-verbal, parece existir uma ordem fixa: expressão nominal-pronome. Detalhando um pouco mais o fenômeno, podemos observar que pode não ser algo restrito à função de sujeito, como mostra (6), em que o pronome *ele* retoma um sintagma argumento interno:

(6) Eu vi **o João, ele**.

Seja como for, diferentemente do caso do sujeito, estruturas com argumento interno redobrado por resumptivo em posição final parecem restritas a casos em que o argumento é um objeto direto, o que é ilustrado pelo contraste em (7)³:

3 Vide Quarezemin e Cardinaletti (2017) sobre o estatuto de sujeito de sintagmas preposicionais pré-verbais em sentenças como (7a).

- (7) a. **Naquela gaveta** cabe dez livros, **nela**.
 b. *Eu gosto **do João, (d)ele**.

Como podemos constatar, o fenômeno do redobro é amplo, foi bastante estudado quando se trata de casos em que sujeito e o resumptivo estão em posição pré-verbal. Por outro lado, poucos são os estudos sobre o redobro de sujeito com resumptivo em posição de final de sentença (Sá, 2023). Além disso, não temos conhecimento de pesquisas acerca do redobro do objeto. Neste capítulo, colocaremos no centro de nossa discussão sentenças como as exemplificadas em (4a-c), ou seja, casos de redobro do sujeito em que tanto o sujeito pré-verbal quanto o elemento de redobro em posição final são da categoria pronome.

Ainda que construções como as em (4a-c) sejam produzidas em diferentes regiões do país, neste capítulo faremos um recorte, considerando dados do PB falado no estado do Amazonas. Podemos observar sua presença em diferentes contextos mais informais, das interações cotidianas às postagens (orais ou escritas) nas redes sociais e até mesmo na cultura popular, como mostra o trecho de uma canção em (8).

- (8) Olha, é na dela ela.
 Sabe por que eu gosto dela? Que ela é na dela ela.
 Pode reparar o jeitinho dela⁴.

Quanto à análise das sentenças que constituem nosso objeto de investigação, no presente momento da pesquisa, que se encontra em andamento, nossa hipótese é a de que, do ponto de vista semântico e pragmático, estamos às voltas de um fenômeno de topicalização contrastiva. Ainda que testes adicionais precisam (e serão) realizados para avaliar as propriedades sintáticas dessas construções, o aspecto central que nos leva a perseguir essa

4 Música “Não vou te deixar” – Rainha Monarca Remix.

hipótese se refere ao fato de que, nessas sentenças, o pronome duplicado contrasta um indivíduo com outro, não permitindo uma modificação do sujeito. Observemos os dados a seguir:

- (9) a. **Eu** tomei chifre **eu!**⁵ (e não o João)
 b. **Ela** é audaciosa **ela!**⁶ (a Maria é audaciosa e não a Joana)

As construções em (9a-b) são, respectivamente, dados da fala de uma entrevista durante a coleta de dados e de uma rede social, o Instagram. Atenta-se a ausência de vírgula em (9b): em boa parte dos dados coletados do Instagram, os usuários não marcaram o sujeito redobrado com a vírgula.

Kuno (1976) e Büring (1999) descrevem que uma das características do tópico contrastivo é o movimento do tópico a longa distância, situação que acreditamos que ocorra nas sentenças manauaras. Vejamos (10):

- (10) a. **Ele** não tem uma função lá dentro da reitoria não **ele?**⁷
 b. **Elas** vão lá para o Grande Vitória **elas**⁸.

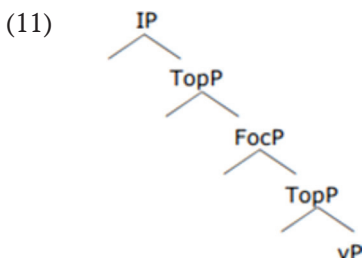
Belletti (2004), investigando o sujeito pós-verbal no italiano, propõe a periferia de vP ilustrada em (11), que disponibiliza posições para tópico (TopP) e foco (FocP) nas sentenças com deslocamento à direita.

5 A sentença – excluindo o que se encontra entre parênteses, que foi inserido por nós – faz parte das entrevistas feitas com os manauaras durante a coleta de dados. O entrevistado estava detalhando todos os seus relacionamentos amorosos.

6 A sentença – excluindo o que se encontra entre parênteses – foi coletada dos comentários de uma postagem no Instagram.

7 A sentença – excluindo o que se encontra entre parênteses – faz parte das entrevistas feitas com os manauaras durante a coleta de dados. O entrevistado estava falando sobre um professor seu da graduação.

8 O dado foi testemunhado em um supermercado de Manaus. Na situação, dois caixas estavam falando sobre suas amigas que iriam participar de alguma programação no bairro Grande Vitória, em Manaus.



Belletti (2004)

Nossa hipótese é que as estruturas com sujeito e redobro em posição final de sentença aqui discutidas exploram a periferia vP. A proposta de Belletti é distinta de Rizzi (1997), pois, de acordo com Belletti (2004), os elementos topicalizados e focalizados internamente a IP têm entonação e interpretação diferentes daqueles que ocupam posições de tópico e foco na periferia esquerda da sentença.

No que diz respeito à estrutura argumental, observamos que não há restrição para que o redobro pronominal ocorra. Sá (2023) descreve que há uma evidência do redobro pronominal em verbos de cópula e monoargumentais, como o *ser e trabalhar*, traços estes que constam em nossa base de dados. Contudo, identificamos sentenças com verbos de um, dois e três argumentos, assim como os verbos inacusativos, respectivamente.

Vejamos:

- (12) a. **Eu** trabalho aqui **eu**⁹.
 b. **Eu** pratico musculação **eu**¹⁰.
 c. **Ela** dá um jeito para tudo **ela**¹¹.
 d. **Tu** chegou quando **tu**¹²?

9 O dado foi coletado a partir de uma reportagem em uma emissora de Manaus. O entrevistado falou para o repórter que trabalha naquele local proibido pela prefeitura.

10 A sentença faz parte das entrevistas feitas com os manauaras durante a coleta de dados. O entrevistado estava descrevendo a sua rotina e vida pessoal.

11 Vídeo coletado no Instagram, em que uma influencer relata uma história de sua mãe que, falava ela (a influencer), dava um jeito para resolver todos os problemas na vida. *Link*: https://drive.google.com/file/d/1jf9pPQAlQxG1249pXgvsogysd3ZxwAfq/view?usp=drive_link.

12 Pergunta feita por um estudante de Doutorado, manauara, em uma roda de conversa no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

Tão importante quanto pensar nos pressupostos teóricos que envolvem os estudos acerca desse fenômeno é pensar também na popularização de seus resultados. Nesse sentido, na próxima seção, refletiremos sobre divulgação científica e popularização da linguística nas diferentes esferas da sociedade.

3. A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E A POPULARIZAÇÃO DA LINGÜÍSTICA

Ao descrever possibilidades metodológicas para estudarmos as línguas naturais, sobretudo os fenômenos sintáticos, Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2013) estabelecem um cenário comparativo entre um linguista e um físico. Esta comparação é feita a fim de apresentar o rigor metodológico hipotético-dedutivo na natureza da ciência. De acordo com os autores, antes de seguir para a pesquisa, tanto físicos quanto linguistas (e outros cientistas de outras áreas) podem adotar algumas práticas fundamentais, como: a delimitação de um objeto de estudos; a observação desse objeto de maneira atenta, imparcial e objetiva; a adoção de uma metalinguagem. Mais do que isso, ainda é mencionado o desenvolvimento da pesquisa a partir de uma metodologia científica que tenha a observação como estopim para outras etapas, tais como questionamentos sobre os fenômenos estudados, elaboração de hipóteses que os expliquem, testagens dessas hipóteses, análises e conclusões, chegando finalmente na publicação dos resultados.

Na seção anterior, apresentamos o redobro do sujeito nominal no final de sentenças. Para ilustrar o que os autores apontam, podemos pensar da seguinte forma: é preciso observar o fenômeno linguístico para questionarmos o seu *status* (por exemplo: é um tópico? Se sim, de qual tipo? Com base em que literatura?) ou até sobre a suas (im-)possibilidades (como pensar quais pronomes são mais facilmente redobrados). Posteriormente, a fim de responder precocemente às questões, são

formuladas hipóteses que precisam ser testadas e analisadas para que se chegue a uma conclusão adequada sobre o fenômeno linguístico em si.

É comum que, em ambiente acadêmico, quando falamos em publicação ou disseminação de resultados, geralmente a associação feita esteja atrelada à prática de troca de informação entre os pares, ou seja, os estudiosos da mesma área. Tal prática pode acontecer em periódicos científicos, congressos, simpósios temáticos, livros destinados aos estudiosos, entre outros canais. Bueno (2010) caracteriza essa prática como comunicação científica, diferenciando-a da divulgação científica, que se destina ao público não especialista e tem naturezas mais amplificadas, como rádio, televisão, jornais e, atualmente, a internet, como em *blogs* ou redes sociais, por exemplo. Nas suas reflexões, o autor aponta pontos de convergência e rupturas entre as duas práticas. Neste capítulo, focaremos nas divergências apresentadas.

Além de público-alvo e natureza dos canais, o autor defende que essas duas práticas também se diferenciam em termos de linguagem e objetivos. Na comunicação científica, é comum usarmos uma linguagem mais rebuscada, termos metalinguísticos e conceitos que, para quem não estuda determinados assuntos, podem soar como ruídos. Por conta disso, em práticas de divulgação científica, soa mais adequado o uso de uma linguagem mais acessível e não tão técnica. Contata-se também diferenciação nos objetivos e intenções de cada uma delas se considerarmos que a comunicação científica objetiva “tornar conhecidos, na comunidade científica, os avanços obtidos [...] em áreas específicas ou à elaboração de novas teorias ou refinamento das existentes” (Bueno, 2010, p. 5), enquanto a divulgação científica visa à democratização do acesso ao conhecimento científico e ao estabelecimento de condições para alfabetização científica. Desse modo, auxilia na inclusão dos cidadãos no debate sobre temas especializados que fazem parte do seu cotidiano.

Contudo, assim como muitas coisas dentro do universo científico, as terminologias por trás dos estudos dessa atividade de espalhar ciência não são um consenso. Caribé (2015) defende o uso de “comunicação científica” como um termo genérico para englobar alfabetização científica, analfabetização científica, compreensão pública da ciência, comunicação pública da ciência, cultura científica, difusão científica, disseminação científica, divulgação científica, educação científica, jornalismo científico, percepção pública da ciência, popularização da ciência e vulgarização da ciência. Não nos debruçaremos sobre toda essa terminologia, por falta de espaço e também por não ser o nosso objetivo neste texto, mas é importante que façamos algumas considerações sobre alguns deles e também como Caribé (2015) os enxerga.

Entendendo “comunicação científica” como esse termo mais amplo, a autora delimita uma segmentação que separa os termos que se referem ao agente da prática (comunicação pública da ciência, difusão científica, disseminação científica, divulgação científica, popularização da ciência e vulgarização da ciência) dos termos que se referem ao receptor da prática (alfabetização científica, analfabetização científica, compreensão pública da ciência, cultura científica, educação científica e percepção pública da ciência).

Embora o termo “divulgação científica” seja amplamente usado, alguns estudiosos têm preferido falar em “popularização científica”. Para Germano e Kulesza (2016),

Popularizar é muito mais do que vulgarizar ou divulgar a ciência. É colocá-la no campo da participação popular e sob o crivo do diálogo com os movimentos sociais. É convertê-la ao serviço e às causas das maiorias e minorias oprimidas numa ação cultural que, referenciada na dimensão reflexiva da comunicação e no diálogo entre diferentes,

oriente suas ações respeitando a vida cotidiana e o universo simbólico do outro (Germano; Kulesza, 2016, p. 20).

A ideia de popularização estabelece um forte diálogo com o conceito de “alfabetização científica” que, de acordo com Pires Martins (2018, p. 31) “deve desenvolver nas pessoas [...] a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica e auxiliar na construção de uma consciência mais crítica do mundo”.

É nesse sentido que refletimos sobre a popularização da linguística. Baronas (2010), há mais de uma década, argumentou a favor de uma mobilização das associações científicas de linguística em prol de ações que visem espalhar os conhecimentos obtidos nesta área também ao público não especialista. Anos depois, Sampaio (2018), mapeando timidamente algumas estratégias independentes de popularização, mas também defendendo que essa ação seja mais incentivada, refletiu a respeito da seguinte pergunta: “onde estão os linguistas na divulgação científica brasileira?”.

Atualmente, o cenário se apresenta de uma forma mais bem-sucedida. Organizações como a Associação Brasileira de Linguística (Abralin) já têm pensado sobre a temática. Alguns exemplos disso são ações como a Roseta, a revista de divulgação científica da Abralin, a criação da Comissão de Popularização da Linguística e a realização do evento Abralin em Cena 16, que, no ano de 2021, reuniu virtualmente linguistas brasileiros para discutir a temática. Além disso, iniciativas independentes têm ganhado espaço nas redes sociais, sobretudo no Instagram. É bastante dificultosa a atividade de mapear quantitativamente as iniciativas, mas podemos observar um bom panorama em repositórios como o *site* Linguisticamente Falando¹³. Também é válida a menção de que estudos acadêmicos vêm sendo reali-

13 Aba Mais Linguística (<https://www.linguisticamentefalando.com/mais-linguistica>).

zados para observar a popularização da linguística no Brasil, a fim não só de teorizar e refletir sobre a temática, mas também de incentivar ações voltadas a essa prática.

Entretanto, antes de pensarmos em maneiras de popularizarmos a linguística, consideramos fundamental também entender o porquê é importante que essa popularização seja realizada. É isso que defende Baumgarten (2011): que nos questionemos as razões pelas quais divulgamos ciência. Transpondo essa reflexão para a linguística, tornando-a um pouco mais específica, podemos elencar alguns motivos.

Em primeiro lugar – e talvez essa seja a resposta mais óbvia –, porque a linguística é uma ciência. Começamos esta seção defendendo que a metodologia adotada por linguistas é, também, de caráter científico. Contudo, essa ideia não é disseminada, e a linguística não goza do mesmo privilégio em relação ao *status* de ciência como o fazem as ciências biológicas, por exemplo, que têm mais espaço em ambientes de divulgação e popularização científica. Além disso, muitos mitos sobre língua e linguagem são bastante espalhados (Cf. Othero, 2017).

Outro ponto importante a se comentar é a relação que o conteúdo divulgado pode ter com o indivíduo que o consome. O conhecimento sobre o funcionamento da linguagem pode impactar socialmente a vivência das pessoas em diversos aspectos, como a leitura e interpretação de textos, por exemplo, ou o reconhecimento de que a língua que falamos, embora possa ter construções estigmatizadas pela gramática tradicional, é válida e digna de estudo científico, o que contribui para evitarmos o preconceito linguístico. Mais do que isso – e agora adotando uma perspectiva mais alinhada à linguística teórica –, também é importante o trabalho com a gramática internalizada para o desenvolvimento de consciência gramatical explícita dos falantes. Para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), o trabalho em ambientes de educação formal, inclusive, poderia ser pautado na (re-/des-)

construção de gramáticas. As autoras entendem que o trabalho com gramática(s) na escola possa ser feito a partir da adoção de uma abordagem metodológica que se paute no método científico apresentado anteriormente aqui neste texto, quando recuperamos Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2013). Considerando que os alunos já chegam no ambiente escolar falando uma língua, ou seja, com um sistema gramatical internalizado, parece-nos justo que esse conhecimento seja levado em conta para a elaboração de hipóteses e reflexão linguística.

No caso do nosso fenômeno em análise, o redobro do sujeito pronominal no fim de sentenças, os alunos poderiam pensar em construções que são ou não possíveis para pensar sobre a língua, considerando não somente a perspectiva normativa, mas também a perspectiva descritiva de gramática. Honda *et al.* (2010) argumentam que o trabalho científico com a língua pode contribuir para a alfabetização científica dos estudantes, que passariam a entender, a partir de algo acessível (a língua que falam), a natureza da ciência.

Na próxima seção, relataremos a experiência de uma ação de popularização da linguística, publicada no Instagram, sobre o fenômeno linguístico que adotamos neste texto. Apresentaremos resultados quali e quantitativos provenientes da ação realizada e, em conexão, apresentaremos algumas contribuições de Treulieb (2020), que trata da divulgação científica nas redes sociais.

4. A POPULARIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA E O REDOBRO DO SUJEITO PRONOMINAL NO INSTAGRAM

Usar o Instagram como uma ferramenta de divulgação científica e popularização da linguística tem vantagens e desvantagens. A começar por estas, podemos entender que a plataforma não é uma rede social voltada ao compartilhamento de conhecimento científico, sendo mais comum o seu uso pessoal ou comercial, o

que interfere na maneira como criadores de conteúdo e consumidores se comportam dentro dela. Desse modo, ao popularizar a linguística, muitas vezes precisamos nos adaptar a estratégias que chamem a atenção do público-alvo, afinal, é importante atingir um número bom de pessoas. Todavia, para que a própria rede entenda a relevância do conteúdo para que as pessoas engajem, precisamos aprender a lidar com o algoritmo que a guia. A sugestão, portanto, é que façamos uma reflexão crítica sobre o uso dessa plataforma e entendamos se é ou não a mais adequada para a popularização. Entretanto, devido ao espaço que temos neste capítulo, não nos aprofundaremos nessa discussão. Aqui, consideramos importante listar pontos vantajosos no uso das redes sociais para a popularização.

Treulieb (2020), ao avaliar o uso das redes sociais (entre elas, o Instagram), aponta algumas considerações positivas, como: (i) o furo da bolha; (ii) a interação científica; e (iii) a apresentação de bastidores.

Basicamente, o furo da bolha faz alusão ao fato de o conteúdo científico postado em redes sociais poder atingir mais gente do que o público acadêmico (a academia seria, portanto, a “bolha”). Atingir esse objetivo é importante devido ao que já falamos quando recuperamos Bueno (2010): o público-alvo é um dos aspectos que diferem a divulgação científica da comunicação científica entre os pares. As redes sociais podem ser vantajosas nesse sentido. As interações científicas, levantadas como vantajosas aos olhos de Treulieb (2020), também encontram as reflexões de Bueno (2010), sobretudo quando esse enaltece a importância de considerarmos a natureza dos canais que utilizamos para popularizar. O Instagram é uma rede social que permite interações a partir de curtidas, comentários, conversas privadas e até mesmo repostagens. Ao postar um conteúdo sobre determinado estudo, estamos dando liberdade para que pessoas postem críticas, elogios, sugestões e até mesmo dados. Essa interação pode se dar através de cientistas

ou não cientistas, mas o assunto será em torno da natureza da ciência. Por falar em natureza da ciência, o Instagram também pode ser uma ferramenta importante para mostrar os bastidores da vida de um cientista (Treulieb, 2020). Apresentar como um cientista trabalha, lê, coleta seus dados e faz as suas contribuições para a comunidade é de extrema relevância para a humanização do pesquisador. Como já mencionamos, é fundamental que as pessoas entendam sobre a natureza da ciência quando buscamos uma sociedade que seja cientificamente alfabetizada e provida de cultura científica.

Todos esses pontos entraram em pauta quando publicamos parte da pesquisa de mestrado de Danton Henrique Santos D’Almeida no Instagram pessoal do acadêmico. A partir de agora, portanto, mudaremos um pouco a voz deste texto para um relato de experiência de como esses pontos foram atingidos na postagem.

A referida publicação, intitulada “Por que o manauara repete a primeira palavra no final da frase?”, foi postada em outubro de 2023 em formato de carrossel¹⁴. O primeiro *card* apresentava o título do *post*, mais a imagem do humorista manauara Will Robson proferindo a frase “Ela quer um marido, ela”¹⁵ e, por fim, as informações do mestrando Danton D’Almeida. A escolha do título como uma pergunta foi feita para instigar a curiosidade do público. A imagem foi escolhida para chamar a atenção visualmente. Por fim, o dado explícito serve para ilustrar o exemplo às pessoas que consumirem o conteúdo.

14 Publicação composta por até 10 *cards* contendo textos e/ou vídeos que são acessados a partir do deslize nosentido da direita para esquerda.

15 Expressão regional equivalente a pessoas que gostam de uma vida fácil à custa do trabalho dos outros.

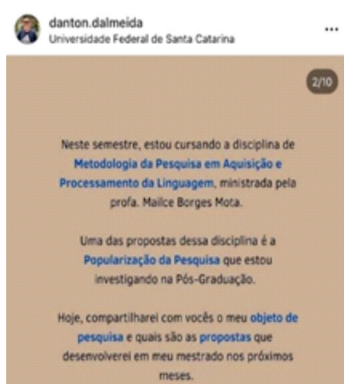
Figura 1 – Capa



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

Já no segundo *card* há os objetivos e o roteiro da publicação¹⁶. Essa prática é importante para a criação de uma relação entre o conteúdo e a pessoa que está lendo, uma vez que contextualiza a postagem, deixando o público mais familiarizado.

Figura 2 – Introdução



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

¹⁶ A publicação também fez parte de uma avaliação na disciplina Metodologia da Pesquisa em Aquisição e Processamento da Linguagem do PPGL/UFSC.

Visualiza-se, no terceiro *card*, um vídeo do humorista Will Robson oralizando a sentença que usamos como exemplo na capa do *post*, pois pensamos em situar tanto os falantes manauaras, que realizam essa construção e não percebem, quanto os falantes que estranham o redobro. Com o intuito de promover uma explicação acessível, colocamos um texto ao lado do vídeo a fim de situar o objeto de pesquisa no caso, os pronomes redobrando o sujeito no final das sentenças.

Figura 3 – Objeto da pesquisa



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

No quarto *card*, detalhamos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, falamos sobre os pronomes que podem redobrar, a função sintática do pronome e a verificação da aceitabilidade pelos falantes de outras construções com redobro. Como é possível ver no *post*, embora tenhamos usado algumas palavras mais técnicas como “redobro” e “pronome”, não mantivemos um discurso acadêmico na construção das sentenças, adequando-se à natureza.

Figura 4 – Objetivos da pesquisa



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

O quinto *card* foi construído para estabelecer uma relação com o público. Nesse momento, colocamos a legenda “Mas como vou fazer isso?”. O uso dessa imagem considerado importante para que o público pudesse ficar mais envolvido com a publicação.

Figura 5 – Interação com o público



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

No sexto *card*, expusemos um recorte metodológico da pesquisa, citando a revisão literária, as entrevistas com falantes da região e, principalmente, a coleta de vídeos em páginas do Ins-

tagram, tais como o @manausmemes e @manausnadepressão, métodos esses que têm o intuito de coletar dados e descrever o redobro que há nessas sentenças. Além disso, inserimos um vídeo (reportagem), publicado no @manausmemes, em que o entrevistado redobra o pronome em dois momentos. É importante considerar aqui que o público que segue o Instagram de Danton D’Almeida é formado em boa parte por manauaras, uma vez que é a sua cidade natal. Sendo assim, a repostagem desse tom mais humorístico pode ser benéfica para a identificação dessas pessoas e relação com a vida cotidiana.

Figura 6 – Metodologia



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

O sétimo e oitavo *card* foram utilizados para apresentar um singelo referencial teórico, apenas para situar o leitor, pois acreditamos que seria exaustiva, nesta ocasião, uma longa explicação do ponto de vista sintático. De todo modo, discutimos sobre a possibilidade de trabalharmos com tópico e a necessidade do falante em preencher o sujeito a fim de enfatizar e contrastar. Tal prática produz efeitos de sentido, mesmo que minimamente, acerca da linguística como ciência.

Figura 7 – Abordagem teórica

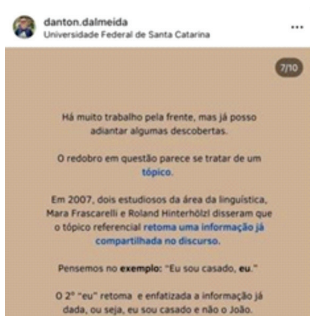


Figura 8 – Abordagem teórica



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

Utilizamos o nono e o décimo *card* para a conclusão, sendo um para abrigar as referências bibliográficas e outro pedindo engajamento, como curtidas, compartilhamentos e, principalmente, comentários acerca das impressões construídas ao longo da leitura.

Figura 9 – Referências

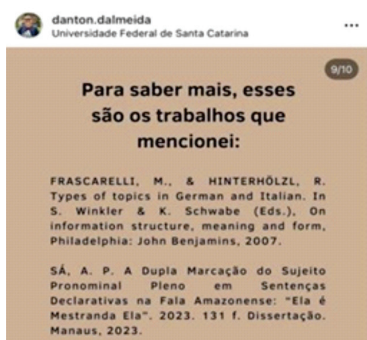


Figura 10 – Engajamento



Fonte: @danton.dalmeida (Instagram)

No que diz respeito aos resultados obtidos, a publicação alcançou 334 curtidas e 90 comentários, sendo estes, neste momento, nosso foco de interesse. Esses números estão acima da média de interações que acontecem normalmente no Instagram de Danton D'Almeida, que é usado majoritariamente para o

compartilhamento de fotos pessoais. Sendo assim, afirmamos que tivemos um retorno satisfatório. Boa parte do público não é formada por linguistas, então atingimos nosso objetivo de furar a bolha. Além disso, conseguimos reforçar a nossa hipótese que o redobro está presente em outros estados da região norte como o Acre, Amapá e Pará, assim como na região nordeste do Brasil.

Além disso, um usuário do Instagram relatou que o redobro ocorre em uma comunidade de pescadores na Ilha Grande, Angra dos Reis (RJ) e, no Rio de Janeiro (capital), inclusive com o pronome “nós”, conforme exemplo comentado pelo seguidor: “Nós, cariocas, fazemos isso sempre, nós!”.

Outro motivo que estabeleceu êxito está relacionado aos falantes manauaras, que puderam perceber que essa construção é tão comum em sua gramática que passa “despercebido”. Além disso, o *post* contribuiu para que eles pudessem falar de outros fenômenos que existem em nossa língua, como a dupla negação: “eu não falei isso não” ou a ênfase nos adjetivos em construções do tipo: “o shopping estava lotado lotado lotado!”. Isso mostrou que mesmo os não linguistas podem refletir sobre a língua, o que é um argumento bastante favorável à prática de popularização desta área do conhecimento.

Por fim, destacamos que a participação dos professores da Educação Básica na interação e no reconhecimento do redobro pronominal na fala manauara foi bastante positivo e importante, pois os esses podem apresentar essas sentenças para os seus alunos e, juntos, construir hipóteses e reflexões sobre a língua materna, como sugerem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos discutir o redobro pronominal no final das sentenças manauaras e conectar essa discussão às contribuições da divulgação e popularização da linguística, que têm

como um dos objetivos promover que o conhecimento científico alcance um público diverso e que estes conheçam o funcionamento de sua própria língua. Além disso, pudemos despertar e dar atenção para um fenômeno linguístico que ocorre com frequência em Manaus e possivelmente em outras regiões do Brasil, o redobro pronominal no fim de sentenças. Em se tratando de Manaus, verificamos, inicialmente, que o redobro pronominal é tão naturalizado pelos falantes que a percepção é mínima e causa até uma surpresa ou uma espécie de “cair a ficha” quando apresentamos reflexões, teorias e explicações sobre esse assunto.

Acreditamos que essa consciência linguística é positiva em vários níveis. Socialmente falando, entender os estudos por trás de fenômenos linguísticos pode ajudar a reforçar a identidade linguística do falante, fortalecendo argumentos contrários ao preconceito linguístico que os manauaras podem sofrer, por exemplo. Contudo, acreditamos que uma contribuição mais profunda também faz parte dessa prática: compreender a língua como um objeto científico e saber como ele é estudado pode contribuir para o entendimento da ciência enquanto método e não apenas como resultado, afinal, como aponta Perini (2010, p. 32), “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método para obter esses conhecimentos e resultados”.

REFERÊNCIAS

BARONAS, Roberto. Da necessidade premente de se cometer uma política de divulgação científica qualificada dos trabalhos da lingüística do Brasil. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 29, 2010.

BAUMGARTEN, Maíra. Divulgação e comunicação pública de Ciência e Tecnologia. In: *Anais do 4 Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, 2011, Curitiba, UTFPR, p. 1-9, 2011.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15, n. 1esp, 2010, p. 1-12.

BRITTO, H. Pronomes fracos nulos e lexicalizados: das línguas verdadeiramente pro-drop ao português do Brasil. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 34, jan./jun. 1998.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15, n. 1esp, 2010, p. 1-12.

BÜRING, Daniel. Topic. In: BOSCH, Peter; VANDER SANDT, Rob (ed.). *Focus. linguistic, cognitive and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARIBÉ, Rita de Cássia. Comunicação científica: reflexões sobre o conceito. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 25, n. 3, p. 89-104, 2015.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica – Homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da UNICAMP. p. 107-128, 1993.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas. 1995

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia; REZENDE DOS REIS, Eduardo. Revisitando o sujeito pronominal vinte anos depois. *ReVEL*, 16 (30), p. 173-197, 2018.

HONDA, Maya et al. On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In: DENHAM, Kristin; LOBECK, Anne (ed.). *Linguistics at school: language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 175-188.

KRIECK, Letícia E. *As sentenças com redobro do sujeito no português brasileiro: uma análise cartográfica*. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica, Descritiva e Experimental) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

KUNO, S. Subject, theme and the speaker’s empathy-a reexamination of relativization phenomena. In: LI, C. (Ed.) *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth. *Novo Manual de Sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *Mitos de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2017.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIRES MARTINS, Renata. *Políticas públicas de popularização da ciência no Brasil: perfil de atividades realizadas de 2003 a 2015 por meio do CNPq e intersecções entre ciência, educação e desenvolvimento territorial sustentável*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

QUAREZEMIN, Sandra. A arquitetura da sentença no Português Brasileiro: considerações sobre Sujeito e Tópico. *Revista Letras*, 96, 196-218, 2017.

QUAREZEMIN, Sandra; CARDINALETTI, Anna. Non-Topicalized Preverbal Subjects in Brazilian Portuguese, Compared to Italian. *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*, 51, 2017.

QUAREZEMIN, Sandra. Um novo olhar sobre as sentenças com redobro em Português Brasileiro. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 52-63, 2019.

RIZZI, Luigi. The fine structures of left periphery. In: HAEGEMAN, Liliane (ed.). *Elements of Grammar*. New York: Klumer Academic Publishers, 1997. p. 281-337.

SÁ, Ana Paula Silva de. *A dupla marcação do sujeito pronominal pleno em sentenças declarativas na fala amazonense: “Ela é Mestranda Ela”*. 2023. 131f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SAMPAIO, Thiago Oliveira Motta. Onde estão os Linguistas na Divulgação Científica Brasileira? *Revista do EDICC*, v. 5, 2018. ISSN 2317-3815.

SILVA, C. R. T. Duplicação de sujeitos préverbais no francês, no inglês e no português brasileiro: uma análise nãounificada. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2006.

TREULIEB, Luciane. *Menu de ideias: como fazer divulgação científica nas novas mídias das universidades?* 2020. 237f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação na Comunicação de Interesse Público) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

O FENÔMENO DA VARIAÇÃO E MUDANÇA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA E DA TRADUÇÃO: RESULTADOS DE IC NO ÂMBITO DO NÚCLEO CEEMO¹

Leandra Cristina de Oliveira
Anna Carolina de Oliveira Campos
Bruna Rosseti Meneghin

1. INTRODUÇÃO

O Simpósio Temático *Variação e mudança linguísticas: entre a descrição, a aplicação e a tradução*, proposto pelos professores Dra. Leandra Cristina de Oliveira (UFSC), Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (UFC) e Dr. Wagner Monteiro (UERJ) na XIV Semana Acadêmica de Letras, tinha como objetivo principal reunir estudos descritivos e aplicados sobre fenômenos das línguas humanas, com especial interesse pelo par românico espanhol e português. Trata-se de uma proposta alinhada a cooperações anteriores entre os coordenadores supracitados, sob o escopo do grupo CNPq *Línguas & Histórias* e dos Núcleos *CEEMO/UFSC* e *Pío Baroja/UERJ*, a partir das quais resultam publicações sobre fenômenos da linguagem em um viés inter/indisciplinar, que engloba propósitos e postulados da Linguística, da Literatura e dos Estudos da Tradução (Pontes;

1 Publicação que se encontra sob o escopo do Projeto *Estudo sobre as implicações da variação linguística e seus efeitos de sentido sob uma interface entre Linguística, Literatura e Estudos da Tradução* (Oliveira et al., 2023). Financiada pelo CNPq.

Oliveira; Duarte, 2016; Oliveira; Távora; Sobottka, 2020; Oliveira; Távora, 2022; entre outros).

No referido ST, foram socializadas pesquisas dedicadas ao tratamento de diferentes níveis linguísticos (morfológico, morfossintático, sintático, pragmático discursivo ou textual), que assumiam a variabilidade e a (multi)funcionalidade nas línguas, a que estão associados fatores internos e externos ao sistema linguístico. Entre as dez propostas aprovadas, encontram-se as pesquisas recortadas para este texto, a saber: *Reflexões sobre a duplicação das formas clíticas e suas relações com a cortesia verbal e Reflexões sobre a multifuncionalidade do pretérito perfeito composto espanhol em cartas da revolução mexicana na ótica da tradução de autoria*, das graduandas do Curso de Graduação em Letras – Espanhol da UFSC Anna Carolina de Oliveira Campos e Bruna Rosseti Meneghin, respectivamente.

Trata-se de trabalhos resultantes da experiência de pesquisa em Iniciação Científica (CNPq/IC/2022-2023), com resultados já finalizados e aprovados pelo sistema gestor da instituição – PROPESQ/UFSC –, os quais, por um lado, merecem seguir em desenvolvimento em etapas futuras para o alcance de resultados mais robustos, e por outro, indicam um percurso investigativo significativo, a partir do levantamento de questões, hipóteses e problematizações relevantes tanto para o núcleo de pesquisa em que estão situados (CEEMO/UFSC), como para os campos implicados – a Linguística e os Estudos da Tradução.

Uma vez situado o direcionamento deste capítulo, cabe sinalizar a forma como está organizado. Na seção 2, adiante, situamos o leitor nas amostras analisadas no âmbito da Iniciação Científica (2022-2023): *corpus* CICC – *Correspondencias Internacionales a Carlos Chávez* – e *corpus* CELS – *Correspondencias del Ejército Libertador del Sur*. Na sequência, na seção 3, contextualizam-se os objetos de estudo em consideração, suas bases teóricas, objetivos, questões, achados e desafios da pesquisa IC, para, então,

fechamos a seção 4 com as considerações finais, seguidas pelas referências.

Importa citar que, sendo a Semana Acadêmica de Letras um evento horizontalizado, em que professores, estudantes de graduação e pós-graduação expõem e discutem suas pesquisas na grande área de Letras, um de nossos propósitos com a publicação deste capítulo é visibilizar estudos realizados no âmbito da Iniciação Científica, destacando a pesquisa que se realiza em etapas anteriores à pós-graduação. Trata-se de um movimento de legitimação dessa atividade, que acreditamos ser um importante espaço de amadurecimento acadêmico, de vinculação identitária com o curso, além de favorecer a permanência e o êxito de estudantes de graduação.

2. O CORPORA EPISTOLARES EM ANÁLISE

O núcleo de pesquisa *Estudios en Corpus del Español con Marcas de Oralidad* (CEEMO), coordenado pela Professora Doutora Leandra Cristina de Oliveira, se dispõe a verificar e analisar diferentes fenômenos linguísticos da língua espanhola e elaborar estudos sobre a tradução em gêneros escritos com marcas de oralidade, desde o ano de 2014. Esse núcleo está composto por docentes e discentes da graduação e da pós-graduação.

Atualmente, o núcleo está trabalhando no projeto *Estudo das estratégias de cortesia verbal e do uso das formas de tratamento em corpora do espanhol hispano-americano*, através de documentos históricos obtidos pela professora coordenadora no *Archivo General de la Nación* e no *Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México de la Universidad Autónoma de México*, durante sua realização de pós-doutorado na Cidade do México no ano de 2018.

Dessa maneira, observa-se que esse projeto proporciona um espaço de reflexão e discussão a partir dos documentos que compõem um *corpora* com mais de 400 cartas, que foram analisadas e

agrupadas conforme critérios específicos. Dentre elas está o *Corpus Correspondencias Internacionales a Carlos Chavéz* – CICC, composto por 138 missivas trocadas entre o Maestro Carlos Chávez e outros correspondentes de diferentes países hispano-americanos, sendo o período desse intercâmbio entre os anos 1920-1980. Também fazem parte desse *corpora* o *corpus Correspondências Efraín Huerta* (CEHu), que reúne missivas intercambiadas com o jornalista e escritor mexicano Efraín Huerta (1914-1982) entre os anos de 1948 e 1982, e o *corpus Ejército Libertador del Sur* (CELS), com correspondências pessoais e oficiais do exército em questão, direcionadas ao General mexicano Genovevo de la O, todas situadas temporalmente no ano de 1913. Os trabalhos aqui em consideração têm como objeto os corpora CICC e CELS, respectivamente.

3. SÍNTESE DOS ESTUDOS DE IC NO ÂMBITO DO CEEMO (2022-2023)

3.1. A DUPLICAÇÃO DOS COMPLEMENTOS VERBAIS E SUA RELAÇÃO COM AS ESTRATÉGIAS DE CORTESIA

O primeiro trabalho apresentado é *Duplicações das formas clíticas e suas relações com a cortesia verbal*, desenvolvido em um projeto de Iniciação Científica pela autoria de Anna Carolina de Oliveira Campos, graduanda do curso de Letras – Espanhol UFSC. Este trabalho concentrou-se em buscar uma possível relação do fenômeno com a cortesia verbal, analisando missivas entre indivíduos de diferentes variedades do espanhol. Nesse sentido, foi repassada a literatura da cortesia verbal (Brown; Levinson, 1987; Calsamiglia; Tusón, 2001), dos estudos sobre o fenômeno da duplicação (Rivera, 2003; Silva-Corvalán, 2001; Groppi; Veloso, 2004) e da temática da variação linguística do espanhol (Moreno Fernández, 2009).

Com base nessa revisão bibliográfica e análise preliminar das cartas para observação qualitativa dos dados, estabeleceu-se como objetivo principal descrever e analisar o fenômeno da duplicação

de segunda pessoa e suas relações com a cortesia verbal em cartas que constituem o *Corpus CICC – Correspondencias Internacionales a Carlos Chávez*. Com vista a esse propósito, foram alinhadas as seguintes questões de pesquisa: (i) Que relações são possíveis estabelecer entre a cortesia e o fenômeno da duplicação dos complementos? e (ii) Que contrastes podem ser identificados no uso desse fenômeno em cartas redigidas por indivíduos de distintas variedades do espanhol?

Os estudos iniciaram com leituras sobre o gênero epistolar, a partir das quais foi possível compreender a dualidade desse gênero que se encontra em um contínuo entre o escrito e o oral. A fundamentação teórica dessa reflexão toma como base Koch; Oesterreicher (2007), Tin (2005) e Vergara (1966), a partir dos quais se compreende as epístolas como um gênero de elevado índice de codificação e dialogismo, no qual a expressão da subjetividade e afetividade atravessa o processo de textualização. A respeito da cortesia verbal, foi revista a literatura de Brown; Levinson (1987) e Calsamiglia; Tusón, (2001), que possibilitou a reflexão sobre como a cortesia faz parte da ordem social e também como ela se estabelece na linguagem, seja oral ou escrita.

Em continuação, sucedeu uma análise minuciosa das cartas do *corpus CICC*, buscando encontrar a duplicação do complemento de segunda pessoa nas diferentes variedades do espanhol que esse *corpus* dispõe, entre elas: argentina, dominicana, mexicana e venezuelana. Visto que a duplicação não é uma exigência gramatical, levantou-se o questionamento se ela poderia ter alguma relação com a cortesia verbal. Outra questão que emergia nesse processo de leitura e análise da amostra foi por que essa duplicação acontecia com mais frequência em algumas variedades do espanhol.

Com base nesses questionamentos, um dos debates centrais no núcleo que atravessaram nossas pesquisas de IC foi sobre a propriedade inerentemente variável das línguas humanas (Moreno Fernández, 2009; Bybee, 2020). Essas mudanças estão acontecendo

a todo momento, e são visíveis a olho nu, basta nos depararmos com a leitura de um livro antigo, viajar para outro estado, ou entrar em contato com pessoas de idades diferentes. A variabilidade é observada em todas as línguas, segundo os autores citados linhas acima. Nesse sentido, se a língua é variável e cada território tem a sua particularidade linguística, podemos afirmar que a língua é uma expressão de cultura e identidade, do que decorre que nosso objeto possa ter comportamento distinto nas variedades que compõem o *corpus* CICC.

Dessa forma, para conseguir explicar as particularidades de cada variedade analisada na investigação, foi necessário compreender primeiramente que a língua espanhola é heterogênea e pluricêntrica (Moreno Fernández, 2009). Cada território tem seus fatores históricos e geográficos, étnicos e sociais. A partir dessa consideração, o linguista Moreno Fernández, pautado em estudos anteriores, organiza a América Latina em cinco zonas linguísticas, a saber: México e a América Central, Caribe, Região Andina, Zona Austral e Chile.

Cada uma dessas regiões tem sua história político-geográfica. Para exemplificar, a região mexicana é fortemente influenciada linguisticamente pela cultura indígena náuatle; a região do Caribe pelo crioulo, visto que essa foi uma das regiões que mais recebeu povos africanos durante o período colonial; e a região Austral, composta por Argentina, Uruguai e Paraguai, tem, nos dois primeiros países, fortes influências da língua dos imigrantes italianos, e o Paraguai da língua-cultura guarani. Conforme assinalado, são exemplificações gerais e amplas, posto que todas essas regiões têm influência na língua e na cultura de povos autóctones e alóctones. No caso da análise aqui em debate, além da variedade diatópica, foi controlado o fator linguístico atos de fala, como os atos da declaração, petição, elogio, promessa, pedido de desculpas, tendo em vista que a cortesia pode ser requerida em diferentes proporções nesses atos – um ato de petição, que ameaça a face negativa

do interlocutor, nos termos de Brown; Levinson (1987), exige do falante o acionamento de diferentes estratégias de cortesia verbal, conforme pontuam Calsamiglia e Tusón (2001).

Considerando os estudos do linguista Moreno Fernández (2009), foi revista também a literatura sobre o objeto de estudo – a duplicação dos complementos. Em termos sintéticos, Groppi e Veloso (2004) e Silva-Corvalán (1980), que retratam esse fenômeno como um elemento de topicalização, quando o anunciante tem a intenção de ressaltar alguma informação no enunciado, e Rivera (2003, p. 327), quem considera a possibilidade de relação com as estratégias de cortesia verbal.

Com base nos questionamentos iniciais, reproduzidos no início desta seção, foi empreendida a pesquisa e a coleta de dados. Desde um olhar qualitativo, haja vista o não alcance do controle quantitativo criterioso, foi constatado o seguinte caso de duplicação na variedade dominicana:

1. “Y **a usted le** digo estas cosas rogándole la mayor discreción”
(CEEMO/CICC/DO/M4/CP68)

Conforme dado acima, a duplicação do complemento indireto pelo sintagma pleno *a usted* e o clítico *le* acontece em um contexto de petição. Esse mesmo enunciado poderia aparecer na língua espanhola na seguinte configuração sintática: “y *le digo estas cosas rogándole la mayor discreción*”, com a ausência da forma tônica *a usted*. É possível detectar na missiva CP68 que o emissor empregou oito verbos transitivos, tendo acontecido a duplicação apenas em um ambiente de modalidade deôntica, um pedido, nesse caso. Desse contexto, emerge a inferência de que o emissor utilizou-se da topicalização para mitigar a ameaça do ato de pedido (de descrição). Entretanto, por se tratar de um único dado, não se tem elementos suficientes para sustentar a relação direta entre a duplicação e a cortesia verbal.

Nos dados (2) e (3), adiante, encontram-se dois casos de duplicação na variedade mexicana:

2. “*pero ya que no **la** he oído **a usted** en sus recitales públicos*” (CEEMO/CICC/MX/H1/CP113)

3. “*Hoy mismo **le** envió **a usted** partituras de estudio de mis Sinfonías*” (CEEMO/CICC/MX/H1/CP69)

Com relação aos dados mexicanos, a duplicação acontece em um ato de promessa e em um ato declarativo. Contudo, também são dados limitados para afirmar que a duplicação está intrinsecamente relacionada à cortesia verbal. Por outro lado, cabe recordar que esse fenômeno é muito recorrente nessa variedade, segundo Moreno Fernández (2009). As características pleonásticas do México têm heranças das línguas maia e *nahuatl*, principalmente na variedade de yucateco. Para exemplificar, citamos alguns outros fenômenos de duplicação, como é o caso dos possessivos redundantes (*me duele mi cabeza*); possessivos indefinidos (*le da a uno su pena contarle*) e o emprego do “lo” como objeto em casos pleonásticos (*¿no te lo da pena?*), conforme discute Moreno Fernández (2009, p. 281).

Nos dados (4), (5) e (6), a seguir, registram-se três casos de duplicação na variedade venezuelana.

3. “*Frank di Polo me dijo que **lo** vió **a ud.** en México*” (CEEMO/CICC/VE/H3/CP15)²

4. “*me enviaron del Centro Simón Bolívar para que **se** las hiciera llegar **a Ud.**”* (CEEMO/CICC/VE/M2/CP08)

2 Esclarecimentos: (i) as ocorrências preservam a estrutura e a ortografia do texto original, e (ii) a etiqueta informa, nesta ordem, sobre: identificação do núcleo detentor da amostra; sigla do *corpus*; variedade do documento; identificação do sujeito – H/homem; M/mulher e seu número na organização dos documentos –; número do documento na compilação.

5. “Y (a) *usted* Maestro *le* tengo prometido las Fotos” (CEEMO/CICC/VE/M5/CP17)

Importa destacar que, desde um olhar quantitativo, a variedade venezuelana é que apresenta maior número de casos de duplicação dos complementos verbais, considerando nossa amostra de estudo. Nos dados acima, observamos a presença do fenômeno em atos de fala distintos: tanto no contexto de promessa/compromisso (dados 5 e 6), em que a cortesia é mais fortemente acionada, como em ambientes declarativos, menos demandantes das estratégias de cortesia (dado 4).

Por fim, nas missivas da variedade argentina, não foi encontrado nenhum caso de duplicação. Portanto, por se tratar de uma pesquisa incipiente, os dados não foram conclusivos. É possível detectar que, em algumas variedades, a duplicação apareceu apenas em atos de falas específicas, como é o caso da variedade mexicana, mas, tratando-se de uma amostra limitada, não é possível correlacionar categoricamente a duplicação dos complementos verbais às estratégias de cortesia. Ainda que a duplicação seja uma escolha do emissor, que não cumpre uma exigência sintática, seu emprego pode sinalizar uma intenção pragmática que nem sempre é fácil de captar, como a de enfatizar algum elemento do discurso.

Fechando esta seção, importa sinalizar o desafio vivenciado no percurso da pesquisa, sobretudo no que concerne ao intento de descrever funções pragmáticas de um fenômeno linguístico – uma questão sempre escorregadia, que exige cautela nas afirmações do analista. Ademais, percorrer um uso da língua temporalmente distinto do que acessamos em nossas disciplinas de língua espanhola, tendo que lidar com documentos relativamente antigos, reforçou o desafio deste estudo de IC. Trata-se de vivências e enfrentamentos que nos permite aprender e amadurecer no planejamento, desenvolvimento e fechamento de

uma pesquisa, além de propiciar o aprimoramento do raciocínio e da escrita de um estudo científico.

3.2 COMPLEXIDADES NA EXPRESSÃO DE PASSADO NA LINGÜÍSTICA E NA TRADUÇÃO

O segundo estudo aqui apresentado tem como título *Reflexões sobre a multifuncionalidade do pretérito perfeito composto espanhol em cartas da revolução mexicana na ótica da tradução*, de autoria de Bruna Rosseti Meneghin, graduanda do curso de Letras – Espanhol UFSC. Na esteira desses estudos sobre a expressão de passado, nesta pesquisa, o foco recaiu sobre a análise da multifuncionalidade do pretérito perfeito composto espanhol (Oliveira, 2010, 2014; Araujo, 2012), outrossim na problematização dos movimentos tradutórios e dificuldades na tradução (Hurtado Albir, 2001), considerando o par linguístico espanhol-português, com ênfase sobre o fenômeno linguístico em discussão.

A partir desse levantamento bibliográfico, assumiu-se como objetivo principal a verificação das diferenças no comportamento das formas simples e composta do pretérito perfeito do indicativo espanhol, sob a interface da Linguística e dos Estudos da Tradução. Com vistas a esse propósito, aventaram-se as seguintes perguntas: (i) qual o comportamento no uso das duas formas do pretérito perfeito espanhol nas cartas redigidas por indivíduos letrados e semiletrados? e (ii) Como as funções dessas duas formas verbais podem ser captadas e traduzidas tendo o espanhol como língua-fonte e o português como língua-meta?

Os estudos iniciaram com leituras que tratavam de alguns postulados básicos sobre os processos de mudança por que passam as línguas humanas (Bybee, 2020); diferentes pesquisas sobre a gramaticalização do pretérito perfeito composto espanhol (Oliveira, 2010; Araujo, 2012); e estudos sobre movimentos tradutórios e seus desafios (Hurtado Albir, 2017).

Cabe destacar que, no decorrer da pesquisa, os dados contemplados na amostra recortada foram analisados e debatidos qualitativa e quantitativamente. A partir dessa etapa inicial, optou-se pela consideração do fator de análise “nível instrucional dos remetentes” (semiletrados e letrados), levando em conta as características linguístico-textuais expressas nas missivas. Uma vez considerado esse primeiro critério, e com vistas ao objetivo do estudo, passou-se à seleção dos documentos que apresentavam o objeto desta pesquisa: o pretérito perfeito composto espanhol. Por consequência, algumas cartas do *corpus* CELS foram descartadas. Assim sendo, foram selecionadas oito cartas ao total, quatro para cada nível de instrução (semiletrado e letrado).

De acordo com Bybee (2020), a mudança pode afetar todos os aspectos da língua, a contar de morfologia e sintaxe, os significados das palavras e os sons delas. Essas mudanças ocorrem gradual e lentamente. Uma vez atestada a mudança linguística, nos cabe questionar o motivo de ela ter ocorrido. Quando usamos uma língua, estamos seguindo padrões repetidos, e, de igual maneira, podemos criar novos padrões. Essas mudanças não estão restritas a uma só língua, e mesmo em línguas completamente diferentes, existem algumas semelhanças que ocorrem durante a mudança.

No que diz respeito aos estudos da gramaticalização, diversos estudos buscam exemplificar o fenômeno (Bybee, 2020). Entre eles, Oliveira (2010), tomando como base estudos anteriores, argumenta sobre a forma como o pretérito perfeito composto (PPC) se especializou em diversas línguas românicas. Essa linguista retoma pesquisas que percorrem a mudança diacrônica do PPC, uma forma verbal resultante da gramaticalização da perífrase resultativa latina, a qual aparece a partir do verbo pleno *habere*, uma unidade lexical que passa a desempenhar uma função gramatical: auxiliar de formas compostas quando acompanhado de participípio. Outrossim, ao longo de séculos, o PPC segue adquirindo novas funções gramaticais após sofrer a gramaticalização. Corroborando

esse estudo de Oliveira (2010) e as ideias de mudança linguística propostas por Bybee (2020), Araujo (2017) complementam o comportamento do pretérito perfeito composto, que pode significar uma macromudança que ainda pode estar sofrendo alguns processos na língua.

Seguindo com os estudos de Oliveira (2010), o PPC pré-clássico latino apresentava o particípio como basicamente um objeto direto do verbo *habere*. Quando comparamos as línguas espanhola e portuguesa, é possível verificar os diferentes caminhos que o PPC sofreu. No português atual, o PPC tem como verbo auxiliar o *ter* (*tenere latino*), e no espanhol o verbo auxiliar é o *haber*, e os dois seguem mantendo-se como verbos plenos nas duas línguas. No espanhol, as formas simples e compostas do pretérito perfeito do indicativo (PPS e PPC, respectivamente) podem variar temporal e aspectualmente. No âmbito temporal, em determinadas variedades, como a peninsular, a forma composta indicaria um passado recente (e também remoto, a depender da variedade e modalidade da língua); a forma simples, um passado remoto; em outras, como a chilena, essa última forma indicaria qualquer temporalidade passada. No âmbito aspectual, o perfeito simples tem maior frequência de uso em contextos perfectivos/acabados e o PPC pode indicar situações não terminadas (Oliveira, 2010).

A partir de Oliveira (2010, 2014) é possível discorrer sobre a multifuncionalidade do pretérito perfeito espanhol na língua em uso. Segundo a autora, o PPS pode desempenhar duas funções: de passado próximo, um passado que se finalizou faz um curto tempo; e passado terminado, que seria um passado já acabado e sem nenhuma conexão com o presente. Além do PPS, na bibliografia citada, também estão presentes as funções exercidas pelo PPC, quais sejam: *durativa*, na qual a ação descrita pelo verbo ocorre por um certo período de tempo; *iterativa*, que seria uma ação que se repetiria algumas vezes; *experiential*, que sugere que foi uma experiência sofrida diretamente pelo autor da ação; *resultativa*, indicando que

a ação expressa pelo verbo seria resultado de outra ação; e *passado recente*, uma ação vinculada ao presente da enunciação.

Como citado no parágrafo anterior, existe um contraste semântico entre as formas simples e composta no pretérito perfeito no português e no espanhol; basicamente, porque no português o perfeito composto expressa aspecto (durativo ou iterativo). Baseado nisso, e levando em conta reflexões sobre movimentos tradutórios, o estudo de Hurtado Albir (2017) sobre problemas e dificuldades da tradução ajudou a refletir sobre as implicações na tradução dessa diferença entre as duas línguas. A autora classifica os problemas tradutórios em quatro grandes grupos: problemas linguísticos, de caráter normativo; problemas extralinguísticos, que remetem questões culturais; problemas instrumentais, que derivam da documentação e das tecnologias utilizadas; e problemas pragmáticos, relacionados aos atos de fala presente no texto original.

No que concerne à tradução do PPC espanhol para o português brasileiro, podemos encontrar tanto problemas linguísticos quanto problemas pragmáticos, pois, em algumas ocorrências identificadas na amostra epistolar, é possível identificar casos de ambiguidade na função do pretérito perfeito composto. Essa constatação reflete dificuldades linguística e pragmática, visto que está implicada uma intenção do remetente que pode não ser captada pelas lentes do tradutor, tal como ilustram o dado a seguir:

6. *Tambien le comunicamos álla que algunos vecinos; no muchos **han desmontado** algo, no sabemos si tendran permiso.* (CEEMO/CELS/MX/H24/CP42)

Em (6) o uso do PPC destacado em negrito pode indicar duas funções: resultativa, pois a ação de desmontar, nesse caso, pode ser interpretada como resultado de outra; ou experiencial, que sugere que foi uma experiência sofrida diretamente pelo autor da ação. Trata-se de um caso ambíguo, que, em um contexto de tradução, exigiria, portanto, o olhar atento do profissional para acomodar

o melhor tempo verbal ou inserir novas estruturas (como é o caso do advérbio *já*, que tem, no português, a função experiencial).

Referente à pesquisa empreendida, retomam-se as duas perguntas que foram assumidas como norteadoras, quais sejam: (i) Qual o comportamento no uso das duas formas do pretérito perfeito espanhol nas cartas redigidas por indivíduos letrados e semiletrados? e (ii) Como as funções dessas duas formas verbais podem ser captadas e traduzidas tendo o espanhol como língua-fonte e o português como língua-meta?

Após uma análise preliminar de caráter quantitativo, controlando as cartas de indivíduos letrados e semiletrados, encontrou-se o seguinte resultado:

Tabela 1 – Distribuição das formas do pretérito perfeito entre indivíduos letrados e semiletrados

Nível de instrução	Formas verbais		
	Pretérito perfeito composto	Pretérito perfeito simples	Total
Semiletrado	14 (74%)	5 (26%)	19 (100%)
Letrado	9 (30%)	21 (70%)	30 (100%)
Total	23 (47%)	26 (53%)	49 (100%)

Fonte: elaboração própria

A tabela 1 acima sinaliza que indivíduos menos escolarizados, nesse caso os categorizados como semiletrados, utilizam em maior quantidade o tempo verbal pretérito perfeito composto (74%), comparado à distribuição em documentos redigidos por indivíduos letrados (30%). A partir desses resultados – em uma amostra reduzida, cabe lembrar –, aventou-se a hipótese de que o perfeito composto possa expressar um trato mais formal e respeitoso. Tal hipótese poderia trazer à luz os questionamentos sobre a cortesia verbal, os quais se encontram sob as preocupações do

núcleo CEEMO. Entretanto, por se tratar de uma investigação IC de menor fôlego, não se alcançou empreender o controle dessa possível correlação.

Buscando responder à segunda pergunta da investigação, foram encaminhadas as análises qualitativa e quantitativa, a fim de identificar as funções das ocorrências da forma composta do pretérito perfeito encontradas nas cartas. Dessa etapa, obtém-se o seguinte resultado:

Tabela 2 – Funções das formas do pretérito perfeito no *corpus* CELS

Funções	Formas verbais		Total
	Pretérito perfeito composto	Pretérito perfeito simples	
Durativa	8	0	8
Experiencial	10	0	10
Resultativo	4	0	4
Passado terminado	0	25	25
Passado próximo	0	1	1
Ambíguos	1	0	1
Total	23	26	49

Fonte: elaboração própria

A tabela 2 indica maior frequência da função experiencial, seguida da durativa – sendo esta última a função *default* do pretérito composto do português. Também é observada a presença de dados ambíguos, ou seja, um dado em que a função específica não é discretizada; trata-se de um fato previsto no caso de fenômenos em processo de mudança. Essa função ambígua seria a mais difícil de traduzir, pois o tradutor poderia captar de maneira equivocada a intenção do autor. Cabe ainda mencionar, considerando as preocupações do CEEMO com efeitos da variação e mudança na tradução, que, na expressão dessas funções, o tradutor precisaria recorrer a outras estratégias, visto que a tradução da forma pela

forma e não pela função, isto é, a fidelidade morfológica do PPC/ espanhol pelo PPC/português comprometeria o sentido do texto-fonte, como podemos ilustrar no contexto a seguir:

7. Texto-fonte: *Me he quejado con su persona [...]*

(7') **Tradução forma** >< **forma:** **Tenho** me **queixado** com sua pessoa

(7') **Tradução forma** >< **função:** Me **queixei** com sua pessoa

Na amostra analisada, são encontrados outros dados de natureza semelhante, que colocam em contraste a expressão de passado em duas línguas aparentadas, nesse caso, o espanhol e o português. O dado em (7) apresenta o PPC espanhol com uma função experiencial, a qual, no português, é expressa pelo perfeito simples, acompanhado ou não de complementos como o “já” (7'). A tradução da forma pela forma (7') não torna a sentença agramatical, contudo altera o sentido da forma-fonte (7), passando a denotar o valor iterativo – um evento que se repete.

Por fim, ao ser convidada a participar do projeto IC me senti desafiada em virtude de o plano de atividades prever a inclusão do campo teórico dos Estudos da Tradução, do qual ainda não tinha me aproximado como pesquisadora. No entanto, buscar um novo objetivo e um novo objeto para desenvolver minha própria pesquisa me despertou a curiosidade sobre todos os possíveis detalhes que poderiam ser analisados em cada carta. A leitura enriquecedora de toda a bibliografia e das cartas do *corpus* CELS – *Correspondencias del Ejército Libertador del Sur* fez com que eu me encontrasse dentro da área da Linguística e me motivasse a prosseguir nesse campo em outras etapas acadêmicas, como o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados recortados neste capítulo sintetizam as pesquisas conduzidas no âmbito da Iniciação Científica (IC/CNPq/UFSC/2022-2023), levadas a cabo pelas graduandas Anna Carolina Campos e Bruna Meneghin, sob a orientação da Profa. Dra. Leandra Cristina de Oliveira. Trata-se de estudos que tomam como base o *corpora* compilados no período de pós-doutoramento desta última, a partir de visitas a dois importantes arquivos situados na Cidade do México *Archivo General de la Nación* (AGN) e *Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México, Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), no período de 2018-2019 (Meneghin; Oliveira, no prelo).

Desde então, pesquisadoras nos níveis da Iniciação Científica e do Mestrado têm lançado mão dessas amostras, que repercutem o espanhol do México e de outras variedades e abarcam diferentes décadas do século XX e as distintas estilísticas empreendidas pelos remetentes, para os estudos linguísticos. As amostras têm se mostrado profícuas para a análise da variação e mudança morfossintática e pragmático-discursiva, tal como tentam ilustrar os estudos aqui contemplados, os quais, apesar de não apresentarem resultados conclusivos – tendo em vista os limites de um estudo de IC – trazem à luz perguntas e hipóteses que merecem ser perseguidas em novas etapas do CEEMO e para além dele.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leandro Silveira de. *Os valores atribuídos ao pretérito perfecto compuesto espanhol nas regiões dialetais argentinas*. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BYBEE, Joan. O estudo da mudança linguística. In: BYBEE, Joan. *Mudança linguística*. Tradução, apresentação e notas de Marcos Bagno. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 31-52.

CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo. *Las cosas del decir*: manual de análisis del discurso. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2001.

EMERSON, Tin. *A arte de escrever cartas*: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lúpsio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

GROPPI, Mirta; ZORZO-VELOSO, Valdirene. El fenómeno de la duplicación en las estructuras de clíticos en el español y la vehiculación de la información. *Simpósio de Didática do Espanhol para Estrangeiros*: teoria e prática: Rio de Janeiro, 2004.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología*: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Oralidad y escrituralidad a la luz de la teoría del lenguaje. In: KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. *Lengua hablada en la Rumania*: español, francés, italiano. Tradução de Araeli López Serena. Madrid: Editorial Gredos, 2007. p. 20-42.

MENEGHIN, Bruna R.; OLIVEIRA, Leandra C. de. Un corpus epistolar como muestra para un análisis lingüístico y traductorio. In: *Actas del XIV Seminario Argentino Chileno de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales*, no prelo.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2009.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de. *Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto no espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes*. 2010. 270 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de. O multifuncional pretérito perfeito composto espanhol em materiais didáticos. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 83-93, 3 jun. 2014. UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2014.121.09>.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de; TÁVORA, Beatrice; SOBOTTKA, Mary A. W. La negociación en la oralidad fingida: un estudio sobre las formas de tratamiento en la representación artística del Siglo de Oro Español. *Gragoatá* (UFF), v. 25, p. 268-290, 2020.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de; TÁVORA, Beatrice. Marcas de oralidade e temporalidade linguística. *Cadernos de estudos linguísticos*, v. 64, p. 01-17, 2022.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de; PEREIRA, Wagner M.; PONTES, Valdecy de O.; TÁVORA, Beatrice; SOBOTTKA, Mary A. W. *Estudo sobre as implicações da variação linguística e seus efeitos de sentido sob uma interface entre Linguística, Literatura e Estudos da Tradução*. Projeto de Pesquisa. Aprovado e financiado pelo CNPQ – Edital Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 – Faixa A – Grupos Emergentes, 2023.

PONTES, Valdecy de O.; OLIVEIRA, Leandra Cristina de; DUARTE, Denísia Feliciano. Los usos del pretérito perfecto compuesto en español: una perspectiva sociolingüística y pedagógica. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, p. 1112-1132, 2016.

RIVERA, Daniel. La duplicación de clíticos en la obra de Francisco Sobrino. *Res Diachronicae*, n. 2, p. 332-342, 2003.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2001.

TIN, Emerson. *A arte de escrever cartas: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lípio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

VERGARA, Guillermo. La creación del contexto: función y estructura en el género epistolar. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, n. 1, p. 152-166, 1996. ISSN-e 0717-1285, ISSN 0718-5758.

QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS PARA O ENSINO DE L2: ESTRATÉGIAS DE ELABORAÇÃO, REVISÃO E TRADUÇÃO DOS DESCRITORES DO QUADRO E DE VIDEOAULAS-MODELO UTILIZADAS PELA EQUIPE DO PORTAL DE LIBRAS

Aline Nunes de Sousa
Geisielen Santana Valsecchi
Juliana Tasca Lohn
Larissa Fernandes Dias

1. INTRODUÇÃO

O Portal de Libras¹ (UFSC, s. d.) é um espaço virtual que concentra diversos materiais sobre a língua de sinais brasileira (chamada de Libras). Esse portal começou a ser idealizado pela professora Ronice Müller de Quadros em 2018 no Departamento de Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no projeto “Documentação da Libras” (2018-2023), com o objetivo de documentar, catalogar e divulgar a Libras. Dentre os materiais publicados no portal estão obras de Literatura Surda, artigos científicos, materiais para o ensino de Libras como segunda língua (L2), entre outros.

O Portal de Libras é uma plataforma aberta, portanto, novos materiais podem ser inseridos pelos usuários, sejam eles profissio-

1 Disponível em: <https://portal-libras.org/>.

nais da área de Libras, discentes de Libras ou demais interessados. Além disso, o portal está aberto para receber sugestões, críticas e elogios dos usuários por meio de avaliações de usabilidade. É nesse portal que se encontra o Quadro de Referência de Libras como L2, objeto deste capítulo. Ele está localizado na seção “Língua”, no subtópico “Ensino de Libras como L2”.

Nós, autoras deste capítulo, fazemos parte do subprojeto de pesquisa “Ensino de Libras como L2”, vinculado atualmente ao projeto de pesquisa “Plataforma Nacional de Libras: desenvolvimento, interação e disseminação da documentação na Libras” (2023-2028), sob a coordenação da professora Ronice Quadros, no Departamento de Libras da UFSC.

Na XIV Semana Acadêmica de Letras da UFSC, no Simpósio Temático “Estudos surdos: entre a linguística teórica e a linguística aplicada”, apresentamos as comunicações orais “A importância da revisão de traduções em Libras: o CEFR no portal Libras” e “A glosa como estratégia para a gravação de videoaulas de ensino de Libras como L2”. No presente trabalho, pretendemos expandir a discussão iniciada no referido simpósio, apresentando: (1) estratégias utilizadas para a elaboração e a revisão dos descritores do Quadro de Referência da Libras como L2 e (2) estratégias utilizadas na elaboração e na gravação/tradução de videoaulas de/em Libras, referentes aos níveis de proficiência do Quadro de Referência da Libras como L2.

Este trabalho se justifica devido à ausência de pesquisas sobre descritores de proficiência em Libras como L2 no Brasil, já que estes podem contribuir fortemente para a criação de materiais didáticos para o ensino da Libras como L2, para a construção de testes de nivelamento em Libras, para a elaboração de currículos para esse ensino, entre outros fins.

2. PORTAL DE LIBRAS: O QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS COMO L2

A proposta de criação do Quadro de Referência da Libras como L2 faz parte do subprojeto “Ensino de Libras como L2” do Portal de Libras. Os objetivos principais desse projeto são: (1) fazer uma análise, descrição e classificação do conhecimento de língua dos aprendizes de Libras como L2, partindo dos estudos das escalas de competências do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001); (2) apresentar exemplares de videoaulas para cada nível de competência do quadro. Para tanto, o estudo do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – CEFR² (Conselho da Europa, 2001) foi fundamental para o entendimento de como seria estruturado o quadro brasileiro³.

O CEFR é internacionalmente reconhecido e utilizado para descrever a proficiência de um falante em um determinado idioma. Sua abordagem é acional (baseada em tarefas) e comunicativa (funcionalista⁴), ou seja, o aprendiz “faz coisas” (ações, tarefas) com a língua, usando a língua e não apenas estuda a sua estrutura metalinguisticamente. Baseando-se nele e na sua versão europeia para a língua de sinais internacional – LSI (ECML/CELV, s. d.; Leeson *et al.*, 2016), pesquisadores da UFSC têm trabalhado na proposição de um quadro de referência para a Libras, a ser utilizado no ensino e na avaliação da proficiência em Libras como L2.

O CEFR, bem como o Quadro de Referência da Libras, contempla os seguintes níveis: A1 e A2 (falante básico), B1 e B2 (falante independente), C1 e C2 (falante proficiente), apresentando descritores que tratam do que o falante é capaz de fazer na língua em cada um desses níveis. Como o CEFR foi originalmente pensado para línguas oral-auditivas, a sua versão para a LSI – *ProSign*

2 *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).*

3 Para maiores informações sobre a criação do Quadro de Referência da Libras, ver Sousa *et al.* (2020).

4 Cf. Conselho da Europa (2001).

*Project*⁵ – passou por adaptações, dentre as quais está o fato de as habilidades linguísticas de *leitura* e *escrita* não terem sido abordadas (apenas *compreensão em sinais*, *interação em sinais* e *produção em sinais*). Na versão brasileira, além das habilidades presentes no *ProSign*, foram acrescentadas as habilidades de *leitura* e *escrita* em sinais (mesmo que de maneira genérica, sem a definição de um sistema específico para a escrita de sinais).

Ao todo, na versão brasileira, foram gravados 294 vídeos para os descritores dessas habilidades em todos os níveis anteriormente descritos (incluindo os níveis intermediários⁶ A2+, B1+ e B2+). O objetivo desses vídeos é servir de parâmetro para a categorização de estudante/usuários da Libras nos diversos níveis de proficiência propostos pelo quadro europeu. Como explicaremos na seção a seguir, esses vídeos foram planejados e pré-gravados por uma equipe composta por duas professoras do Departamento de Libras da UFSC⁷ e duas bolsistas estudantes da graduação em Letras – Libras. A versão final dos mesmos, que está atualmente disponível no portal, foi gravada por um terceiro aluno, também da graduação em Letras – Libras, mas com mais experiência profissional em tradução para a Libras do que as duas bolsistas do projeto. Como explicaremos posteriormente, esses vídeos tiveram como base o Quadro Comum Europeu (Conselho da Europa, 2001), bem como o *ProSign* (Lesson *et al.*, 2016) e tratam de descritores para cada nível de proficiência da Libras, descrevendo diversas habilidades linguísticas/comunicativas/discursivas/pragmáticas de um falante/usuário dessa língua em cada nível.

No momento, o projeto se encontra na fase de revisão dos vídeos dos descritores e elaboração/gravação de videoaulas-exemplares para cada nível. Nas seções a seguir, trataremos dessas duas fases em andamento.

5 Projeto *ProSign*.

6 Os subníveis A2+, B1+ e B2+ representam desempenhos intermediários entre os níveis principais. O A2+ está entre os níveis A2 e B1. O B1+ está entre os níveis B1 e B2. O B2+ está entre os níveis B2 e C1.

7 As quais estão entre as autoras deste trabalho.

3. PORTAL DE LIBRAS: A ELABORAÇÃO E A REVISÃO DOS DESCRITORES DO QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS COMO L2

Os níveis de língua definidos pelo Quadro de Referência da Libras como L2, como mencionamos anteriormente, são: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Cada nível possui 9 categorias gerais e 44 habilidades específicas. As categorias gerais são: Produção, Compreensão, Interação em Sinais, Estratégias de Interação, Processamento Textual, Competência Pragmática, Desenvolvimento Temático, Fatores Qualitativos e Capacidade Produtiva e Perceptiva em Textos Sinalizados.

É importante comentar que nem todas essas categorias aparecem em todos os níveis. Na figura abaixo, por exemplo, que trata do nível A1, não se vê algumas das categorias mencionadas, haja vista que algumas habilidades só serão desenvolvidas em níveis posteriores de proficiência. A seguir, vamos descrever brevemente cada uma dessas grandes categorias, que englobam as habilidades específicas.

Figura 1 – Imagem do Portal de Libras – Seção: Ensino de Libras como L2 – Nível: A1



Fonte: Portal de Libras (UFSC, 2023)

A categoria *Produção* abrange diversas habilidades de produção de um usuário de Libras, em contextos formais e informais. A categoria *Compreensão* contempla diversas habilidades de compreensão em ambientes formais, informais, midiáticos e entendimento de conversas de sinalizantes nativos. Em *Interação em Sinais*, em grande parte, as habilidades se concentram na capacidade de interagir em grupos, participar de diálogos e fazer entrevistas.

A categoria *Estratégias de Interação* está relacionada a como assumir a interação inicial de uma conversação e como o próprio usuário controla sua interação. *Processamento Textual* está relacionado ao uso da gramática, variedade linguística e controle de vocabulário. A categoria *Competência Pragmática* consiste na reformulação de ideias, eliminação de ambiguidades, bem como no desenvolvimento de descrições e narrativas, integrando sub-tópicos e fazendo conclusões apropriadas.

Desenvolvimento Temático consiste na coerência e coesão na sinalização. *Fatores Qualitativos* estão relacionados com a capacidade de sinalizar com fluência. Por fim, a *Capacidade Produtiva e Perceptiva em Textos Sinalizados* representa as habilidades necessárias para se ler e se escrever em escrita de sinais, desde histórias curtas à leitura de e-mails e de conteúdos midiáticos.

Essas habilidades servem para orientar os estudantes de Libras quanto às capacidades necessárias em cada nível da língua. Os descritores de cada habilidade são também ferramentas de apoio para professores de Libras na criação de material de apoio pedagógico e avaliativo para os diversos níveis de proficiência nessa língua. Por mais que se tenha registro de ensino da Libras como L2 desde a década de 1980 em nosso país (Bernardino; Pereira; Passos, 2018), ainda carecemos de materiais para ensino e avaliação nesse contexto, bem como currículos para cada nível de proficiência.

Esses descritores também são úteis para os usuários proficientes na Libras verificarem em qual nível se encontram na compreensão e na produção da língua. Além disso, os descritores também podem servir para a valorização linguística da Libras, incentivando seu estudo por mais pesquisadores e sua aprendizagem pela população em geral.

Para a criação dos descritores da/em Libras, foram estudados o CEFR e o *ProSign* a fim de se entender com precisão a dinâmica proposta nesses quadros. O quadro traduzido do inglês para o português de Portugal foi uma ferramenta essencial para dar início às adaptações para o quadro da Libras.

A equipe responsável por propor esse quadro (Fase 1) contou com a presença de duas docentes (uma surda e uma ouvinte) e duas discentes (uma surda e uma ouvinte). A organização da equipe funcionava da seguinte forma: a discente ouvinte fazia uma proposta (em formato de glosas⁸) do descritor em Libras a partir do estudo do CEFR e do *ProSign*; após, agendava-se uma reunião com todas as pesquisadoras e se discutia (a partir das glosas) como seria de fato produzido o descritor em Libras (em vídeo). As pesquisadoras surdas (docente e discente) verificavam a clareza da produção em Libras, enquanto as pesquisadoras ouvintes verificavam se as informações principais do descritor-base (CEFR e *ProSign*) estavam presentes.

Uma vez definida a produção do descritor, a versão final era anotada em formato de glosa para que a discente surda fizesse uma pré-gravação antes da gravação oficial para o portal. No quadro abaixo, pode-se observar um exemplo de glosa de descritor do nível C1, após discussão do grupo.

8 Glosa é uma forma de representar os sinais das línguas de sinais usando itens lexicais das línguas orais em caixa alta, entre outras convenções. Por exemplo, o sinal para a palavra “escola” pode ser “glosado” como CASA^ESTUDAR – cf. Felipe (2007). Para ver exemplos de glosas neste trabalho, consultar os quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Exemplo de Descritor do Nível C1

CATEGORIA	HABILIDADE	DESCRIPTOR EM ORTUGUÊS	DESCRIPTOR EM LIBRAS (GLOSAS)
Produção	Dirigindo-se a uma audiência.	Consegue expor um assunto complexo, articuladamente e com confiança a um auditório com que ele não está familiarizado, estruturando e adaptando a exposição de forma flexível para ir ao encontro das necessidades desse auditório. Consegue lidar com perguntas difíceis ou mesmo hostis.	PRODUÇÃO TEMA COMPLEXO SINALLIZAR SEGURANÇA ÁREA AUDITÓRIO EU-NÃO-ACOSTUMADO PARTICIPAR, EU MUDAR (engrenagem) COMBINAR PESSOA AUDITÓRIO. PESSOA ME-PERGUNTA COMPLEXA EU-RESPONDER CALMO.

Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa “Ensino de Libras L2”

Para a gravação oficial dos descritores, foi convidado um tradutor surdo profissional. Nas gravações, ele assistia ao vídeo da discente surda (*feedback* em vídeo) e gravava a sua versão final.

Atualmente (Fase 2) a equipe conta com três docentes (duas surdas e uma ouvinte) e dois discentes (uma ouvinte e um surdo). A discente ouvinte atualmente está trabalhando na revisão dos vídeos da versão final dos descritores do portal. Para tanto, ela está observando: (1) se os vídeos estão publicados na categoria correta no portal; (2) se há vídeos faltando; (3) se os vídeos estão claros o suficiente, tendo em vista o que a equipe da Fase 1 do projeto definiu nas reuniões de estudo das glosas, entre outras intercorrências. Após concluir essa revisão, a discente revisora se reunirá com toda a equipe para avaliar o que precisa ser regravado pelos tradutores e o que precisa ser arrumado pela equipe técnica do portal. A presença de revisores de Libras em plataformas como o Portal de Libras contribui significativamente para a sua melhoria, identificando

e corrigindo possíveis equívocos, garantindo a qualidade dos materiais produzidos e traduzidos.

Além da revisão dos descritores, nessa Fase 2, a equipe está focada na produção de videoaulas-modelo. Essas aulas serão para todos os níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Como explicaremos melhor na próxima seção, essas videoaulas são exemplos de como professores de Libras como L2 podem usar os descritores do quadro de Libras como L2 para preparar aulas para cada nível, desenvolvendo nos estudantes habilidades que são necessárias para um falante de cada nível de proficiência dessa língua. A seguir, iremos mostrar o processo que foi adotado pela equipe para a elaboração e gravação dessas aulas.

4. PORTAL DE LIBRAS: A GLOSA COMO ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO/ TRADUÇÃO DE VIDEOAULAS DE LIBRAS COMO L2

Após a gravação dos vídeos dos descritores de todos os níveis, nossa equipe começou a trabalhar na elaboração de planos de aula para aulas de cada nível do quadro de referência da Libras. Esse quadro nos orientou, principalmente, nas seções “competências” (que traz os descritores enfocados na aula) e “objetivos” (que se baseia nos descritores). A seguir, temos um excerto de um plano de aula de uma aula do nível A1.

Figura 3 – Excerto de um plano de aula do nível A1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA		
Nível A1	Tema : <i>Qual o seu estilo?</i>	
Objetivos - Conhecer os sinais dos seguintes contextos em Libras: roupas, calçados, acessórios, hábitos, etc. - Ambientar os sinais nos contextos. - Compreender pequenos diálogos e histórias curtas em LIBRAS relacionados a estilo pessoal. - Iniciar uma conversa curta através da Libras com pessoas surdas relacionada a assuntos pessoais.	Competências: - Fazer descrição básica de pessoas e cenários em Libras. - Dialogar em contextos básicos de comunicação em Libras sobre aspectos pessoais. - Compreender narrativas pessoais simples. - Produzir narrativas pessoais simples.	Materiais - A: Notebook - B: Camera - C: Tripé - D: Pen drive - E: Data show

Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa “Ensino de Libras L2”

Na atual fase do projeto, estamos estudando coletivamente os planos de aula que foram elaborados para ensinar Libras como L2 em cada nível do quadro de referência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e elaborando as glosas para gravar essas aulas em vídeo, observando que são aulas para alunos ouvintes para o desenvolvimento da fluência em uma língua visual como L2 – no nosso caso, a Libras. Já começamos a gravar as primeiras videoaulas, como mostra a figura abaixo, na qual a professora surda sinaliza se baseando nas glosas projetadas no monitor à sua frente⁹.

9 Essas videoaulas são aulas *online* simuladas, portanto, não há interação professor-aluno no momento da aula. Elas pretendem servir como exemplares para professores de Libras como L2 criarem suas próprias aulas, *online* ou presenciais, síncronas ou assíncronas.

Figura 3 – Gravação de uma videoaula em estúdio



Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa “Ensino de Libras L2”

A glosa como estratégia surgiu da necessidade de usar procedimentos de gravação de tradução em estúdio, pois ela facilita o registro da Libras. O português é a língua-fonte (presente nos planos de aula), mas a língua-alvo é a Libras (presente nas videoaulas).

Este estudo também promove a investigação das diferenças entre a estrutura da Libras e do português, em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A escrita em glosas, apesar de se basear em itens lexicais do português (língua-fonte), representa a estrutura da Libras (língua-alvo). A seguir, temos um exemplo de glosas usadas na transposição do plano de aula em português para a aula em Libras (glosas).

Quadro 2 – Excerto de um plano de aula do nível A1 x Glosas da respectiva videoaula

SEÇÃO DO PLANO	TEXTO DO PLANO EM PORTUGUÊS	GLOSAS DA AULA EM LIBRAS
Seção 1	Explicar aos alunos, em Libras, o que é “estilo”, dando exemplos de “estilos de vestir”, “estilos de vida” etc.	OI ALUNOS VOCÊS SABER CONHECER E-S-T-I-L-O? EU EXPLICAR ROUPA VÁRIAS (duas mãos) JEITO VIDA VÁRIOS (duas mãos) EXEMPLO: (direita) GRUPO ROUPA CHIQUE COMBINA FESTA, CASAMENTO, FORMATURA, PALESTRA OUTROS (esquerda) GRUPO ROUPA SIMPLES COMBINA PRAIA, CHURRASCO BATER-PAPO OUTRO

Fonte: Arquivo do Projeto de Pesquisa “Ensino de Libras L2”

Os encontros do grupo se dão semanalmente, uma vez por semana, com a discussão de cada item dos planos de aula, sobre como seria a transposição desses itens para a Libras de forma mais eficiente e quais seriam as glosas a serem usadas para o seu registro. Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma, pois não estamos simplesmente traduzindo os planos do português para a Libras, mas produzindo/criando aulas de Libras, em Libras, que tem por norte os planos de aula em língua portuguesa, em termos de conteúdo-base, mas que são construídas na lógica discursiva da língua de sinais.

Trata-se de uma experiência desafiadora para o nosso grupo, sobretudo porque temos as variações linguísticas dos sinais entre os integrantes do grupo. Mas os resultados têm mostrado ricas discussões sobre tradução português-Libras no grupo, bem como sobre a criação de discurso didático-pedagógico em Libras, promovendo a aprendizagem de todos os membros participantes.

Esta pesquisa pode ajudar a melhorar as condições de trabalho de professores de Libras como L2 ao fornecer sugestões de parâmetros de avaliação de proficiência linguística em Libras, a saber, os descritores do quadro de referência da Libras, bem como sugestões de como utilizar esses descritores para elaborar aulas de Libras como L2, virtuais ou presenciais. Além disso, este trabalho pode incentivar novas pesquisas na área de ensino de Libras como L2 e sobre Linguística da Libras, promovendo ainda mais a valorização dessa língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou brevemente parte dos processos de elaboração e revisão dos descritores do Quadro de Referência da Libras como L2, hospedado no Portal de Libras (UFSC, s. d.), o qual está sendo desenvolvido por uma equipe de professores do Departamento de Libras da UFSC, juntamente com uma professora do Colégio de Aplicação da UFSC e discentes do curso de graduação em Letras – Libras dessa universidade. Além disso, o trabalho descreveu como está sendo o processo de elaboração e gravação/tradução de videoaulas em Libras a partir de planos de aula elaborados com base no Quadro de Referência da Libras como L2.

Os resultados têm mostrado que a equipe (sobretudo os discentes que têm passado pelo grupo ao longo dos anos) tem crescido academicamente não apenas em questões de ensino de segunda língua, mas também de linguística da Libras e de tradução português-Libras.

É importante destacar, ainda, que o Portal de Libras visa não só disponibilizar materiais sobre a Libras como L2 (como o quadro de referência, exemplares de planos de aula e de videoaulas), mas também criar uma rede colaborativa de professores de Libras como L2, com fóruns de discussão e espaço para compartilhamento de materiais didáticos etc., fortalecendo a área de ensino de Libras L2 no nosso país.

AGRADECIMENTOS

A primeira etapa deste trabalho foi possível devido ao recurso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ (# 440337/2017-8).

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; PASSOS, Rosana. Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua. *Revista Trama*, v. 14, n. 32, p. 27-39, 2018. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354/21934>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Edições ASA: Lisboa, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES OF THE COUNCIL OF EUROPE (ECML/CELV). *ProSign Project Website 2016-2019*. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. [s. d.]. Disponível em: www.ecml.at/prosign. Acesso em: 17 nov. 2023.

FELIPE, Tanya Amara A. *Libras em contexto*: curso básico, livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007.

LEESON, Lorraine; BOGAERDE, Beppie van den; RATHMANN, Christian; HAUG, Tobias. *ProSign*. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors. Council of Europe Publishing, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: Strasbourg, Nikolaiplatz 4, 2016. Disponível em: <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SOUSA, Aline Nunes de; LOHN, Juliana Tasca; QUADROS, Ronice Müller de; DIAS, Larissa; NEVES, Nicolly; GUSMÃO, Gustavo. Quadro de Referência da Libras como L2. *Fórum linguístico*: dossiê, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77339/45485>. Acesso em: 17 nov. 2023.

UFSC. *Portal de Libras*. [s. d.]. Disponível em: <https://portal-libras.org/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

RELATO DA EXPERIÊNCIA EM INICIAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES AO PROJETO SIGNBANK E À PESQUISA DE LIBRAS

Luciana Posca Doria
Noeli Vailones de Andrade Menegaz
Aline Lemos Pizzio

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, vamos nos aprofundar no trabalho desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica (IC) no Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais – NALS, com ênfase no projeto do Banco de Sinais da Língua Brasileira de Sinais – Libras, também conhecido como Signbank da Libras. Detalharemos nossa contribuição como bolsistas e como orientadora, ressaltando os avanços e desafios ao longo dessa jornada de pesquisa e evidenciando o papel crucial deste projeto no avanço e na promoção da acessibilidade para a comunidade surda no Brasil.

Nossa participação como bolsista no projeto Signbank foi marcada por um comprometimento dedicado e uma imersão na pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais. Enfrentamos desafios que, embora por vezes demandantes, proporcionaram oportunidades valiosas para o desenvolvimento das nossas habilidades acadêmicas e práticas. Enquanto orientadora foi possível participar e testemunhar o processo de evolução das bolsistas.

Em termos de avanços, contribuímos ativamente para a expansão e aprimoramento do banco de dados de sinais da Libras. Isso incluiu a catalogação de novos sinais, a revisão de entradas existentes e a implementação de melhorias. Destacamos a relevância do projeto na promoção da inclusão, fornecendo recursos importantes para a educação e a comunicação efetiva entre surdos e ouvintes.

Vale ressaltar que, como em qualquer empreendimento de pesquisa, enfrentamos desafios devido à diversidade linguística da Libras e à constante evolução da língua de sinais. Esses desafios, no entanto, reforçaram a importância do projeto na busca por soluções inovadoras e na promoção de uma compreensão mais abrangente da riqueza da Língua Brasileira de Sinais.

Ao refletir sobre todo esse processo, fica evidente que nossa participação no projeto Signbank não apenas está contribuindo para o avanço da pesquisa em Libras, mas também reforça a necessidade contínua de iniciativas que promovam a inclusão e a acessibilidade para a comunidade surda no Brasil. O projeto representa um passo significativo na construção de pontes linguísticas e na valorização da diversidade cultural e linguística presente na Língua Brasileira de Sinais.

As próximas seções estão organizadas da seguinte forma: na primeira seção é feita a contextualização do banco de sinais da Libras; na segunda seção apresentamos o relato de experiência sob a perspectiva discente; já na terceira seção é apresentado o relato de experiência sob a perspectiva docente e, por fim, realizamos nossas considerações finais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO BANCO DE SINAIS DA LIBRAS

Em 2008, foi criada a primeira versão do banco de sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi chamada de Identificador de Sinais (ID Sinais). A proposta de desenvolver um Identifica-

dor de Sinais foi motivada pelas inconsistências nas transcrições realizadas pelos pesquisadores e bolsistas que participavam das pesquisas desenvolvidas naquela época, relacionadas à aquisição da língua de sinais e também ao *Corpus* de Libras (Quadros, 2016). O contexto de realização dos sinais, bem como as interpretações feitas por cada transcritor, tornava as transcrições inconsistentes, no que tange à escolha de glosas para referenciar um sinal. Cada transcritor poderia escolher uma glosa diferente para um mesmo sinal, a depender do contexto de utilização desse sinal. Dessa forma, ao fazer uma busca por um determinado sinal, por meio das glosas, muitas ocorrências poderiam não ser identificadas pelo *software* de transcrição, pela falta de padronização das glosas. Isso também foi observado por outros pesquisadores de línguas de sinais, no mundo inteiro.

Assim, o ID Sinais foi criado para catalogar os sinais e servir como referência para a transcrição. Quando um novo sinal era introduzido, transcritores propunham uma glosa (nome) para o sinal, que era avaliada e, se aprovada, adicionada ao banco de sinais. O ID sinais destacava-se por apresentar um sistema de busca que possibilitasse localizar sinais com base em seus nomes em português e até mesmo por suas características visuais, como a configuração da mão inicial e a localização do sinal. Os resultados de busca incluíam, também, o nome em português, vídeos dos sinais e traduções para o português, o inglês, bem como a respectiva escrita desse sinal, utilizando a escrita de sinais em *signwriting*.

A partir de 2018, a proposta atual do banco de sinais foi implementada, aplicando um sistema de busca mais funcional ao ID Sinais, que passou a se chamar Signbank da Libras ou Banco de Sinais da Libras, reunindo-se a outros bancos de sinais no âmbito do Global Signbank (Stumpf *et al.*, 2020). Esses bancos de sinais têm como objetivo coletar, organizar, analisar e registrar sinais de uma língua de sinais, com o intuito de disponibilizar esses dados para acesso e consulta do público em geral. Isso tornou o

sistema acessível não apenas às comunidades surdas nacionais, mas também internacionais, além de estabelecer-se como uma fonte importante de pesquisa linguística. A integração ao Global Signbank oferece a capacidade de acesso internacional e a realização de estudos comparativos entre diferentes línguas de sinais, reforçando ainda mais sua utilidade.

As funcionalidades do Signbank também foram ampliadas, pois o sistema permite que informações sobre a estrutura linguística do sinal sejam incorporadas. Essa estrutura linguística do sinal é descrita considerando aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos. Além disso, o sistema do Signbank é vinculado ao *software* ELAN, utilizado no Brasil (e em outros países) para a anotação de transcrição da Libras e aos vídeos dos Surdos de Referência do *Corpus* de Libras. Dessa forma, é possível verificar o número de ocorrências de um determinado sinal dentro do *Corpus* e os vídeos com essas produções. Na próxima seção, será apresentado e descrito o trabalho realizado junto ao Signbank por nós bolsistas, que envolve o detalhamento das informações linguísticas, a expansão dos sinais e o aprimoramento do banco de sinais.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DISCENTE

O início de nossas atividades como bolsistas de iniciação científica (PIBIC) ocorreu no segundo semestre de 2022. Inicialmente, dedicamo-nos à leitura do manual do Global Signbank, traduzido e adaptado para a Libras, e à exploração da nova plataforma do Signbank da Libras, dentro do Portal da Libras¹, com

1 O Portal de Libras oferece um repositório de materiais em Libras e sobre a Libras, no qual o Signbank está inserido. A plataforma disponibiliza recursos para pesquisa, ensino e lazer, tendo como público-alvo professores, estudantes, pesquisadores, tradutores, intérpretes e pessoas interessadas na educação de surdos e na cultura surda. Está disponível em: <https://app-hmg-libras.levantelab.com.br/>. O Signbank pode ser acessado pelo Portal de Libras ou diretamente pelo *site*: <https://signbank.libras.ufsc.br/pt>. Tanto o Portal de Libras quanto o Signbank da Libras é coordenado pela professora Ronice Müller de Quadros.

o objetivo de nos familiarizarmos com ambos. Nessa época, por estar em transferência para a nova plataforma, havia muita instabilidade de conexão, dificultando o acesso ao *site* e, por conta disso, fazendo o ritmo do nosso trabalho ser mais lento. Apesar desse contratempo, conseguimos iniciar a revisão dos sinais já postados, fazendo correções das informações fonológicas mais simples e anotando as mais complexas para discussão nas reuniões do grupo. Fizemos também a substituição de vídeos e capas que precisavam ser atualizados. Prosseguimos na complementação da tabela de Categorias Semânticas, que havia sido iniciada por outro bolsista, incorporando-as aos sinais já existentes e aos novos sinais e também na abertura de novas categorias no *site*.

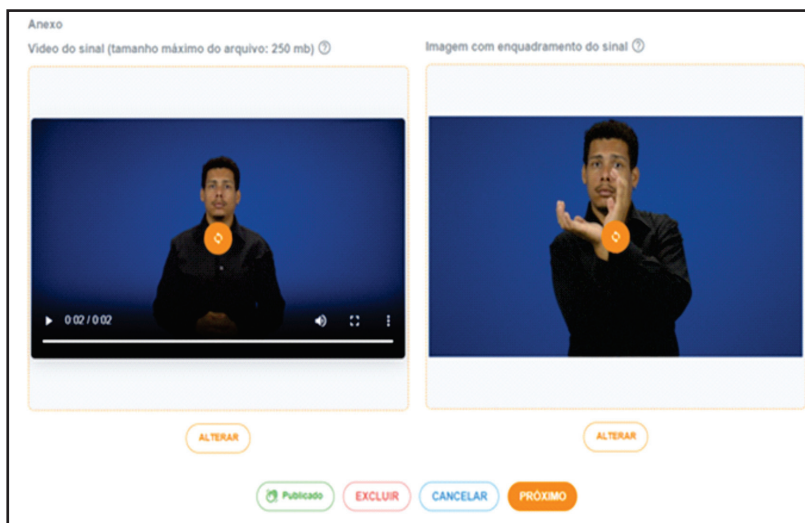
O processo de alimentação do banco de sinais, bem como o de revisão dos dados já inseridos, envolve a visualização do vídeo do sinal, verificação de sua precisão, incluindo a identificação do ponto de início do sinal. Posteriormente, procedemos ao preenchimento do campo semântico, abrangendo as principais categorizações desse campo. Além disso, avaliamos a tradução do sinal para o inglês e adicionamos o LEMA e o ID correspondente. Após a conclusão de todas essas etapas, o sinal está pronto para ser publicado.

A seguir, fornecemos uma representação visual detalhada das etapas das atividades realizadas por meio de imagens.

Passo 1 – Em primeiro lugar, iniciamos o processo com a visualização do vídeo e a conferência da capa do sinal, ou seja, imagem com o enquadramento do sinal, conforme a Imagem 1.

Os sinais que não apresentavam a capa do vídeo de forma clara, eram anotados e enviados para nova filmagem e edição, por um tradutor surdo.

Figura 1 – Painel administrativo



Fonte: Signbank

Passo 2 – A seguir, passamos para a etapa em que conferimos a tradução do sinal em português, Glosa ID e o Lema (Imagem 2).

A tradução do sinal vai conter todas as possibilidades de tradução para o português que aquele sinal pode ter, em todos os seus contextos de uso. A tradução para o português é muito importante, pois nem sempre o nome dado ao sinal corresponde à palavra em português usada em um determinado contexto. Já a Glosa ID é o nome em português dado ao sinal, ou seja, mesmo ele podendo ter várias traduções, a Glosa ID vai ser sempre a mesma, como se fosse uma etiqueta do sinal. A padronização nas transcrições de língua de sinais é uma questão importante para uma futura busca pelas ocorrências do sinal, facilitando as pesquisas linguísticas. Já o Lema refere-se ao significado base do sinal, como se fosse um verbete ou uma entrada de dicionário e vai ser o elemento principal das Glosas ID. Como exemplo, podemos pensar no Lema MÃE, que apresenta 6 Glosas ID diferentes para representá-lo, dentro da plataforma do Signbank. Todas essas

formas para representar MÃE foram encontradas nas transcrições realizadas pelos projetos vinculados e representam as variações encontradas na Libras. Sendo assim, o sinal mais utilizado para o significado MÃE recebe a Glosa ID igual ao Lema. As demais, vão ser numeradas MÃE-2, MÃE-3, MÃE-4, MÃE-5 e MÃE-6.

Figura 2 – Painel administrativo

Fonte: Signbank

Passo 3 – Em seguida, avançamos para a fase subsequente, a qual envolve o preenchimento da lateralidade, da localização geral do sinal, bem como a especificação da sua localização específica. Além disso, são preenchidos os campos semânticos.

A lateralidade se refere ao uso de uma ou de duas mãos durante a produção do sinal. É possível identificar 4 possibilidades: a) sinais produzidos com uma mão; b) sinais produzidos com as duas mãos simétricas; c) sinais produzidos com duas mãos assimétricas em que a mão passiva é a localização do sinal, e d) dos sinais produzidos com duas mãos assimétricas em que as duas mãos se movem, mas não são espelhadas. Quanto à localização geral do sinal, são identificadas 4 grandes áreas: a) cabeça e pescoço, b) tronco, c) membros, e d) neutro (referente ao espaço neutro na frente do sinalizante). Cada uma dessas localizações apresenta várias localizações específicas que também devem ser

descritas. Por fim, são informados os campos semânticos, podendo ser escolhida uma ou mais de uma opção, dependendo do sinal, conforme ilustra a imagem 3.

Figura 3 – Painel administrativo

The image shows a web-based administrative panel for Signbank. It is organized into a 3x2 grid of input fields. Each field has a title, a search icon (magnifying glass), and a clear icon (X). The fields are as follows:

- Top Left:** Title "Lateralidade pesquisável", value "2a".
- Top Right:** Title "Lateralidade", value "2a".
- Middle Left:** Title "Localização (área)", value "membros".
- Middle Right:** Title "Localização específica", value "mão fraca; mão fraca; pontas".
- Bottom Left:** Title "Campo Semântico Pesquisável", value "52".
- Bottom Right:** Title "Campo semântico", value "alimentos; verduras".

Fonte: Signbank

Passo 4 – Dando continuidade, realizamos a verificação da tradução do sinal em inglês, Glosa ID em inglês e do Lema em inglês.

A tradução desses itens para o inglês se faz necessária para que pesquisadores estrangeiros possam realizar buscas no Signbank da Libras, oportunizando a socialização das informações e a realização de estudos comparativos entre diferentes línguas de sinais, reforçando ainda mais sua utilidade e relevância.

Figura 4 – Painel administrativo

The screenshot displays the administrative interface of the Signbank platform. At the top, there are five tabs labeled 'Etapa 1', 'Etapa 2', 'Etapa 3', 'Etapa 4', and 'Visualizar'. The 'Etapa 2' tab is currently selected. Below the tabs, the text 'Tradução para os outros idiomas da plataforma' is visible. The main content area is divided into three sections, each with a label and a text input field:

- Tradução do Sinal:** The label is followed by a dropdown menu showing 'English'. Below it is a text input field containing the word 'lettuce'.
- Gloss ID:** The label is followed by a dropdown menu showing 'English'. Below it is a text input field containing the word 'LETTUCE'.
- Lema:** The label is followed by a dropdown menu showing 'English (optional)'. Below it is a text input field containing the word 'LETTUCE'.

At the bottom of the form, there are four buttons: 'PUBLICAR' (green), 'EXCLUIR' (red), 'VOLTAR' (blue), and 'PROCESSAR' (red).

Fonte: Signbank

Passo 5 – Finalmente, concluímos o processo com uma última revisão abrangente antes de proceder à publicação do sinal.

Nesta etapa, são conferidas todas as informações inseridas antes de tornar público o sinal. Vale ressaltar que existem outras informações linguísticas que podem ser inseridas no sistema, referentes aos níveis morfológico e semântico, bem como outras informações mais detalhadas sobre os aspectos fonológicos dos sinais. Porém, essas informações serão inseridas posteriormente, após a conferência de todos os sinais já disponíveis no Signbank e que foram importados do antigo Identificador de Sinais. Atualmente, o banco de sinais conta com 3067 sinais cadastrados, sendo 2563 já publicados e 504 em revisão.

Figura 5 – Painel administrativo

The screenshot displays the Signbank administrative interface. At the top, there are two video thumbnails: 'ENLARGAMENTO DE BIAL' and 'VIDEO DO BIAL'. Below these, a form titled 'PROPRIEDADES BÁSICAS' contains fields for 'LIBRA: ALFUCE', 'LIBRA DE NOUË: LATTUCE', 'BIBRA DE ALFUCE', 'BIBRA DE NOUË: LATTUCE', 'TRADUÇÃO DO BIAL PORTUGUÊS: alfuce', and 'TRADUÇÃO DO BIAL NOUË: lattuice'. A 'FONOLÓGIA' section includes fields for 'CONFIGURAÇÃO DE MÃO DOMINANTE', 'CONFIGURAÇÃO DE MÃO NÃO DOMINANTE', 'LATERALIDADE', 'LOCALIZAÇÃO ÚTERA: ventral', 'TIPO DE CONTATO: mão/mão', 'DIREÇÃO DO MOVIMENTO: movimento/rotação', 'FORMA DO MOVIMENTO: flujo', 'NÚMERO DE ORIENTAÇÃO: rotatório', 'MOVIMENTO REPETIDO: sim', 'MOVIMENTO ALTERNADO: sim', and 'DIREÇÃO RELATIVA LOCALIZAÇÃO: Extensão Da Mão/Movimento Direção Em Área Das Pontas Dos Dedos'. Below this are sections for 'MORFOLOGIA', 'SEMÂNTICA' (with 'CAMPO SEMÂNTICO: alimentos, bebidas'), 'CONCORDÂNCIA', 'BÍTIPE', 'PUBLICAÇÃO E NOTA', and 'PROPRIEDADES COMPLEMENTARES' (with 'TIPO LINGUAL: E DIGNIDADE: sim', 'SINALIZAÇÃO: manual', and 'ESTILO: tradicional'). At the bottom, a bar indicates '0 OCORRÊNCIAS' with buttons for 'Filtros', 'Adicionar', 'Excluir', and 'Verificar a integridade'.

Fonte: Signbank

Além do trabalho de conferência dos vídeos dos sinais e preenchimento das informações linguísticas, realizamos atividades adicionais para integrar esses recursos à plataforma do Signbank. Inicialmente, efetuamos a conversão dos vídeos dos Surdos de Referência e dos arquivos de transcrição no formato *eaf*, visando vinculá-los ao *site*. Durante esse processo, os arquivos de transcrição passaram por uma etapa de limpeza, removendo símbolos não reconhecidos pelo novo sistema, como, por exemplo, (), //, _ e +.

Em seguida, procedemos com a conversão dos vídeos, garantindo a manutenção de sua integridade. Com o intuito de aprimorar a experiência dos usuários no Signbank, geramos duas

versões adicionais para cada vídeo. Uma versão contém apenas a glosa em português, enquanto a outra apresenta a glosa em inglês. Essa abordagem permite uma análise mais abrangente das ocorrências de sinais, possibilitando a visualização do número de ocorrências e fornecendo exemplos específicos em ambas as línguas nas transcrições.

O resultado desse processo visa alcançar uma integração mais coesa e coerente dos recursos no Signbank, tornando a informação acessível e compreensível para um público mais amplo. Isso não apenas facilita a compreensão dos sinais pelos usuários, mas também enriquece a plataforma ao oferecer múltiplas perspectivas linguísticas para as ocorrências de sinais.

Após o relato das atividades no projeto, é importante destacarmos nossas impressões e aspectos relevantes do nosso convívio em um grupo de pesquisa consolidado. Inicialmente destacamos a relevância das reuniões semanais com as professoras coordenadoras e orientadoras do projeto, criando um ambiente colaborativo e enriquecedor. Esses encontros proporcionam um espaço para discutir estratégias, compartilhar *insights* e alinhar esforços, visando a constante busca pela excelência na pesquisa e na promoção da acessibilidade para a comunidade surda. Essa prática, essencial para nossa integração, potencializa o impacto positivo de nossas contribuições.

No âmbito das apresentações, divulgamos os resultados do nosso trabalho a diferentes públicos. Isso incluiu a apresentação para o Prof. Dr. Rayco H. González Montesino da Universidad Rey Juan Carlos Madrid – España, a Professora María Teresa Hidalgo N. da Universidade de Playa Ancha – Chile, a Profa. Marianne Rossi Stumpf, atual vice-diretora CCE – Centro de Comunicação e Expressão – UFSC, além da Doutoranda na PPGL/UFSC, Joyce Cristina Souza, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, e três bolsistas da UnB – Universidade Federal de Brasília, que visitaram a UFSC para conhecer nosso trabalho junto ao *Corpus*

de Libras e o Inventário Nacional da Libras, especialmente por ser replicado no Distrito Federal.

Cabe ressaltar que, durante essa visita, participamos de um curso sobre o sistema de transcrição ELAN, ministrado por Mirian Royer, professora e doutora da UFCA – Universidade Federal do Cariri, juntamente com as alunas da UnB, expandindo assim nosso conhecimento sobre essa ferramenta.

Adicionalmente, marcamos presença com a apresentação de pôster no VII SELL – Seminário de Letras Libras – UFSC 2022, e nas apresentações na XIV Semana Acadêmica de Letras – UFSC 2023 e na 20ª Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação – SEPEX UFSC 2023. Esses eventos proporcionam um valioso espaço para compartilhar conhecimentos e experiências com diversas comunidades acadêmicas, fortalecendo nossos laços e enriquecendo nossa prática acadêmica.

Todas essas experiências têm contribuído para nossa formação acadêmica, profissional e pessoal. Nos sentimos pertencentes ao meio em que atuamos, o que nos faz perceber ainda mais o quanto importantes nossas futuras atividades no mundo do trabalho serão.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

Esta seção se divide em duas partes, na primeira serão apresentadas algumas observações e reflexões sobre o trabalho dos bolsistas a partir de minha experiência com orientação de iniciação científica, não só das bolsistas que relatam sua experiência neste capítulo, mas de outros que já concluíram sua participação em iniciação científica. Na segunda parte, serão elencados os ganhos, as dificuldades e desafios enfrentados no processo de orientação de bolsistas de iniciação científica pelo professor orientador.

4.1 O ENRIQUECEDOR CAMINHO DOS ALUNOS BOLSISTAS EM PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Como docente e pesquisadora, é gratificante testemunhar os incríveis ganhos de aprendizado que os alunos bolsistas alcançam ao participarem de projetos de iniciação científica. A iniciação científica desempenha um papel fundamental na formação acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e profissional dos estudantes de graduação.

Em primeiro lugar, a experiência prática oferecida pelos projetos de iniciação científica proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda dos conceitos teóricos aprendidos em sala de aula. Por ter ministrado disciplinas da área de Linguística na graduação para as bolsistas, é possível perceber o quanto a iniciação científica contribui para o entendimento dos conteúdos estudados. Ao se envolverem em pesquisas atuais e relevantes, os bolsistas conseguem conectar teoria e prática de uma maneira que vai além dos limites do currículo tradicional. Isso não apenas solidifica seu conhecimento, mas também estimula a curiosidade intelectual e a busca por soluções inovadoras.

Além disso, a participação em projetos de iniciação científica desenvolve habilidades práticas e técnicas essenciais para a vida acadêmica e profissional. Os alunos aprendem a realizar experimentos, coletar e analisar dados, e aprimorar suas habilidades de resolução de problemas. Essas competências não apenas fortalecem sua base acadêmica, mas também os preparam para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, onde a capacidade de aplicar conhecimentos de forma prática é cada vez mais valorizada.

A iniciação científica também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades interpessoais e colaborativas. Ao trabalharem em equipe com outros bolsistas e pesquisadores, os alunos aprendem a comunicar efetivamente suas ideias, a lidar com divergências e a contribuir de maneira construtiva para

o progresso coletivo do projeto. Essa experiência colaborativa é essencial não apenas para o sucesso na pesquisa, mas também para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes.

Outro aspecto significativo dos projetos de iniciação científica é a oportunidade de os alunos aprofundarem seu senso de responsabilidade e comprometimento. Ao assumirem a responsabilidade por uma parte do projeto, desde a concepção da pesquisa até a apresentação dos resultados, os bolsistas desenvolvem um entendimento mais amplo do processo científico e cultivam um compromisso duradouro com o aprendizado contínuo.

Entretanto, é vital reconhecer que, assim como qualquer empreendimento significativo, os projetos de iniciação científica também apresentam desafios e dificuldades aos alunos bolsistas. Essas adversidades, longe de serem obstáculos intransponíveis, constituem oportunidades valiosas para o crescimento pessoal e profissional.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos bolsistas é a gestão do tempo. A participação em projetos de pesquisa muitas vezes exige um equilíbrio delicado entre as responsabilidades acadêmicas regulares, compromissos pessoais e a dedicação necessária ao trabalho de pesquisa. Esse desafio instiga os alunos a desenvolverem habilidades eficazes de gerenciamento de tempo, uma competência valiosa que será benéfica em todas as esferas da vida.

Além disso, a complexidade inerente à pesquisa científica pode resultar em momentos de frustração e desafio intelectual. O processo de experimentação e análise de dados frequentemente envolve a confrontação com incertezas e resultados inesperados. No projeto Signbank, houve vários momentos em que dificuldades técnicas, que deixaram o *site* fora do ar, comprometeram o andamento do trabalho de revisão e publicação dos sinais, sendo necessário pensar em estratégias para desenvolver o trabalho, sem

alterar muito o cronograma das atividades. Contudo, é exatamente nesses momentos que os alunos têm a oportunidade de aprimorar sua resiliência, aprender a lidar com a ambiguidade e desenvolver a capacidade de adaptação, características cruciais para qualquer profissional da área científica.

A comunicação efetiva é outra habilidade que, muitas vezes, se torna um desafio. Transmitir ideias complexas de maneira acessível e compreensível é uma tarefa que exige prática e refinamento contínuo. A participação em eventos científicos, a redação de relatórios e a apresentação dos resultados são atividades que, embora enriquecedoras, demandam esforço adicional para superar a barreira da comunicação técnica e especializada.

Apesar desses desafios, é fundamental destacar que a superação de obstáculos durante a iniciação científica não apenas enriquece a experiência do aluno, mas também o prepara para enfrentar futuros desafios em sua trajetória acadêmica e profissional. Ao proporcionar um ambiente onde a superação é valorizada e encorajada, os projetos de iniciação científica desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de profissionais comprometidos com a busca constante pelo conhecimento.

Em resumo, a participação em projetos de iniciação científica proporciona aos alunos bolsistas uma jornada única e enriquecedora. Essa experiência vai além das fronteiras da sala de aula, proporcionando uma educação abrangente que combina teoria, prática, habilidades interpessoais e responsabilidade. Para exemplificar essa questão, ao participarem de atividades que proporcionam a troca de conhecimentos, como nas reuniões que tiveram participação de pesquisadores de outros países, as bolsistas puderam ter uma noção da dimensão do trabalho realizado com a Libras, não só do banco de sinais, mas de outros projetos interligados ao Signbank, e verificar que temos muito a contribuir para a comunidade científica internacional com as nossas pesquisas.

4.2 O PAPEL DO DOCENTE ORIENTADOR NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A orientação de iniciação científica por parte dos docentes não apenas supera desafios, mas também revela uma experiência enriquecedora e transformadora. Esse papel, muitas vezes desafiador, oferece a nós, orientadores, a oportunidade única de moldar não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal e profissional de nossos alunos bolsistas.

O ambiente de colaboração durante a iniciação científica cria oportunidades de troca de ideias e a discussão para a resolução de problemas. Esse aspecto promove uma cultura de aprendizado coletivo, onde cada membro contribui para o progresso do projeto e se beneficia da experiência acumulada. Durante as reuniões semanais para verificar o andamento das atividades do Signbank, bem como para discutir sobre os desafios que surgem ao longo da pesquisa, essas questões puderam ser examinadas.

Porém, assim como os alunos enfrentam desafios em projetos de iniciação científica, os professores orientadores também se deparam com uma série de desafios únicos. O papel do orientador vai além de transmitir conhecimento; ele é um guia, mentor e facilitador do processo de aprendizado dos alunos. Listo abaixo alguns desafios que os professores orientadores podem enfrentar:

1) Os alunos bolsistas muitas vezes têm diferentes níveis de experiência e habilidades. Alguns podem chegar com conhecimentos avançados, enquanto outros podem estar apenas começando. O desafio para o professor é personalizar a orientação para atender às necessidades individuais, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo;

2) Quando há vários alunos envolvidos em projetos de iniciação científica, os professores orientadores podem enfrentar o desafio de fornecer supervisão efetiva a cada aluno. Encontrar um

equilíbrio entre permitir autonomia e oferecer orientação suficiente para garantir o progresso do projeto é uma tarefa complexa;

3) Alguns alunos bolsistas acabam desistindo do trabalho na iniciação científica por enfrentarem dificuldades em se manter apenas com o valor da bolsa. Muitas vezes, quando o aluno consegue se envolver com mais autonomia no processo da pesquisa, precisa largar a bolsa para trabalhar. Essa desistência interfere no andamento do projeto, visto que é necessário a substituição e treinamento de novo bolsista.

4) Dependendo da natureza do projeto, os professores podem se deparar com desafios relacionados à disponibilidade de recursos técnicos e tecnológicos, o que também interfere no andamento das pesquisas.

Esses são apenas alguns exemplos, mas existem outras questões envolvidas que podem dificultar esse processo de orientação. Ao superar esses desafios, os professores orientadores desempenham um papel crucial no sucesso dos projetos de iniciação científica. Eles não apenas contribuem para a formação acadêmica dos alunos, mas também influenciam positivamente o ambiente de pesquisa e promovem uma cultura de aprendizado contínuo e colaborativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, procuramos mostrar um pouco do trabalho desenvolvido na iniciação científica com o projeto Signbank da Libras. Mostramos questões relacionadas aos discentes, bolsistas em relação ao seu trabalho, os procedimentos realizados na pesquisa, os desafios e os aprendizados. Mostramos também aspectos positivos e negativos observados por parte da docente pesquisadora do projeto.

Quanto ao trabalho realizado na iniciação científica, observa-se que a organização sistemática dos sinais no banco, considerando tanto os aspectos fonológicos quanto às categorias semânticas, confere a ele um valor inestimável como um recurso de referência primordial para pesquisas e consultas de vocabulário na Libras.

No futuro, a incorporação dos aspectos morfológicos dos sinais enriquecerá ainda mais suas funcionalidades, proporcionando aos usuários uma fonte confiável para análise linguística aprofundada e pesquisa de informações em Libras. É fundamental ressaltar que equipes universitárias dos estados do Acre, Alagoas, Brasília, Ceará e Tocantins desempenham um papel significativo na contribuição para o banco de sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), registrando as variações linguísticas regionais. Essa colaboração inter-regional entre as equipes reflete a riqueza e a diversidade linguística.

O Portal de Libras, em parceria com a Humboldt Universität da Alemanha, engloba o Signbank, cujo propósito é o arquivamento dos sinais produzidos em Libras, incluindo o *Corpus* de Libras e o Inventário Nacional de Libras. Essa colaboração nacional e internacional fortalece a importância e a abrangência do projeto, contribuindo para a disseminação e valorização da língua de sinais, não apenas a nível nacional, mas também internacionalmente.

No transcorrer das atividades realizadas no NALS, vivenciamos a dinâmica de um ambiente de pesquisa, interagindo com pesquisadores e colegas engajados. Essa interação contribui significativamente para a compreensão das complexidades envolvidas no estudo da aquisição de linguagem.

A participação ativa em projetos permitiu aplicar os conceitos teóricos em situações práticas, aprofundando análises linguísticas e coletando dados, proporcionando uma visão mais abrangente

sobre o uso da linguagem e sua aquisição, bem como sobre os conteúdos estudados em disciplinas da área da linguística.

Essa vivência ampliou nossos conhecimentos técnicos, aprimorando nossas habilidades de pesquisa, análise crítica e resolução de problemas. Aprendemos a formular perguntas relevantes, a projetar experimentos e a interpretar resultados, contribuindo efetivamente para o avanço do conhecimento na área.

Além disso, a participação no NALS teve um impacto profundo em nossas vidas acadêmicas. A experiência proporcionou uma perspectiva mais madura e consciente sobre a importância da pesquisa no desenvolvimento acadêmico. Compreendemos que a pesquisa não é apenas uma extensão teórica, mas uma ferramenta dinâmica e transformadora, capaz de moldar o pensamento crítico e instigar a curiosidade intelectual.

Percebemos que essa oportunidade não foi apenas um capítulo em nossas trajetórias acadêmicas, mas um alicerce sólido que continuará a influenciar positivamente nossos percursos profissionais e intelectuais. A pesquisa, com sua capacidade de instigar a descoberta e promover a inovação, revelou-se como um elemento vital para o desenvolvimento pleno dos estudantes universitários.

Por outro lado, pela perspectiva docente, é importante ressaltar que o projeto do Signbank proporciona uma excelente oportunidade para desenvolver no aluno os conhecimentos ensinados em sala de aula, oportunizando a experiência e a prática dos conteúdos de forma inovadora, contribuindo para os estudos da língua de sinais no Brasil. Também proporciona um crescimento e amadurecimento do aluno, ao proporcionar outras aprendizagens, como a apresentação de trabalhos em eventos, a escrita científica, a troca de experiência com estudantes e pesquisadores de outras instituições.

REFERÊNCIAS

QUADROS, Ronice M. de. A transcrição de textos do *Corpus* de Libras. *Revista Leitura*, v. 1, n. 57, p. 8-34, jan./jun. 2016.

STUMPF, Marianne R.; PIZZIO, Aline Lemos; LUCINDA, Jefferson O.; QUADROS, Ronice M. de; CRASBORN, Onno. Signbank da Libras. *Fórum Linguíst!co*, UFSC, v. 17, p. 5475-5487, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77342>. Acesso em: 4 nov. 2023.

UFSC. Portal da Libras, s. d. Disponível em: <https://app-hmg-libras.levantelab.com.br/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

UFSC. Libras. *Signbank* da Libras, s. d. Disponível em: <http://signbank.libras.ufsc.br/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

A EXPRESSÃO DE PASSADO NO FRANCÊS E NO ESPANHOL: REFLEXÕES NO ÂMBITO DA TRADUÇÃO DO GÊNERO EPISTOLAR¹

Leandra Cristina de Oliveira
Luizete Guimarães Barros

1. INTRODUÇÃO

Abrimos este texto voltando ao passado, e, nesse ponto, não nos referimos ao objeto linguístico em discussão, senão ao percurso que temos trilhado há quase vinte anos na pesquisa sobre a expressão temporal de passado em espanhol. Na condução dos estudos de Oliveira (2007, 2010) e Oliveira e Barros (2007, 2013), nos debruçamos sobre esse fenômeno, a partir da consideração do gênero notícia, à luz de uma análise intralinguística no processo de variação e mudança entre os pretéritos perfeito simples e perfeito composto.

Uma vez direcionadas a novas práticas e/ou inquietações de pesquisa, relacionadas, recentemente, ao âmbito da tradução, têm nos chamado a atenção os movimentos tradutórios entre línguas que codificam de forma distinta as múltiplas facetas na expressão de passado, como é o caso do par linguístico português e espanhol.

1 Publicação que se encontra sob o escopo do Projeto *Estudo sobre as implicações da variação linguística e seus efeitos de sentido sob uma interface entre Linguística, Literatura e Estudos da Tradução* (Oliveira et al., 2023). Financiada pelo CNPq.

Trata-se de um interesse recente do Núcleo CEEMO/UFSC – *estudios en corpus del español escrito con marcas de oralidad* –, o qual vem descrevendo fenômenos que, além de colocar em contraste os dois idiomas, representam os desafios e/ou os problemas de tradução com os quais nos deparamos, a causa dos processos de variação e mudança inter e intralinguísticos (Oliveira; Távora, 2022; Oliveira *et al.*, 2020).

Com vista ao exposto, o presente capítulo objetiva trazer à baila os contrastes entre o espanhol e o francês no que diz respeito às formas como essas línguas codificam o perfeito e o pretérito, bem como suas implicações no trabalho tradutório (nesse caso específico, do gênero epistolar). Na esteira desse propósito, tomamos como material de análise a carta do escritor e filósofo franco-argelino Albert Camus destinada a seu professor da Educação Primária, na ocasião em que a Camus era outorgado o Prêmio Nobel da Literatura (1957). Assim, adiante, o leitor encontrará as seguintes discussões: na seção 2, debatemos sobre a relação entre o tempo francês e os planos da enunciação, revisitando o texto clássico de Benveniste (1976 [1959]) e apresentando o objeto a partir da apreciação da carta original em francês de Albert Camus; na seção 3, discutimos os contrastes entre o francês e o espanhol, referentes às funções pretérito e perfeito, centrando-nos na abordagem da gramaticalização (Meillet, 2020 [1912]; Hopper; Traugott, 2003; Bybee, 2020) e na análise de duas versões em espanhol da carta supracitada; fechamos o texto com as considerações finais e a lista de referências em que o estudo se apoia.

2. TEMPORALIDADE E PLANOS DA ENUNCIÇÃO: O CASO DO FRANCÊS

Seguindo a volta ao passado sinalizada nas linhas iniciais deste texto, julgamos oportuno situar o contexto informal em que o presente estudo dava seus primeiros passos: uma conversa por

WhatsApp sobre um belíssimo documento redigido pelo intelectual Albert Camus. Tratava-se de uma carta que esse escritor e filósofo existencialista franco-argelino destinava a seu professor da escola primária. Era a ocasião em que outorgavam a Camus o Prêmio Nobel de Literatura, ano de 1957, e, em uma missiva comovente, que apresentaremos adiante neste texto, o escritor dedicava o laurel a seu professor, que lhe ensinara as primeiras letras (Geske, 2010).

Com o texto-fonte/francês e duas versões traduzidas ao espanhol em mãos, as perguntas iniciais eram: na carta original, havia alguma ocorrência do *passé simple*? Quantas ocorrências do *passé composé* apareciam no texto em francês? A constatação era de que o pretérito perfeito simples (*passé simple*) não aparecia em nenhum dos ambientes de expressão de passado no documento em debate, e o que explica essa realidade é o fato de, no francês, o *passé composé* ter se generalizado na função de pretérito, tal como discutimos em Oliveira (2010), a partir de Camus Bergareche (2008), Squartini; Bertinnetto (2000), bem como em outros (Bybee, 2020; Meillet, 2020 [1912]), como, oportunamente, retomaremos na próxima seção deste texto.

Sendo o francês e o espanhol as línguas estrangeiras com que Luizete Guimarães Barros, uma das autoras deste texto, mais tem familiaridade – o francês, língua falada por parte de sua família e formalizada através de estudos na Aliança Francesa e no curso de graduação em Letras Neolatinas; e o espanhol, língua também estudada na mesma época e na mesma graduação, em que se especializou e que a tornou professora –, a conversa informal, a partir do compartilhamento das versões da carta de Albert Camus, desenrolava-se na averiguação dos fatos linguísticos que há tempos intriga a ambas as autoras: o emprego dos dois pretéritos nas línguas neolatinas.

Para explicar a ausência da forma simples e predominância da forma composta na carta – fenômeno que detalharemos na seção 3 adiante – nos valem de um artigo muito difundido de

Benveniste (1976 [1959]) sobre as relações de tempo no verbo francês. Antes, contudo, vale não mais postergar a apresentação da missiva, a qual nos gerou uma prazerosa conversa e conduziu ao estudo que aqui se formaliza.

Versão 1 – Carta de Albert Camus ao Professor Germain (texto-fonte/francês)²

Cher Monsieur Germain,

J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit que m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler de tout mon coeur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que jê n' ai ni recherché ni sollicité. Mais quand je n'en ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le coeur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n' a pás cessé d' être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse de toutes mes forces.

Albert Camus

Fonte: Pandora Brasil (1996)

2 Nossa proposta de tradução: Prezado senhor Germain, Deixei passar um pouco todo esse ruído que me envolveu nestes dias antes de lhe falar de todo meu coração. Aca-bam de me fazer uma homenagem muito grande, que eu não procurei nem solicitei. Mas quando eu recebi a notícia, meu primeiro pensamento foi, depois de minha mãe, para o senhor. Sem o senhor, sem a mão afetuosa que o senhor estendeu ao menino pobre que eu era, sem o seu ensinamento e seu exemplo, nada disso teria acontecido. Eu não me vanglorio com esse tipo de honra. Mas isso ao menos serve como pretexto para eu lhe dizer o que o senhor foi e tem sido sempre para mim, e para lhe assegurar que seus esforços, seu trabalho e o coração generoso que o senhor sempre colocou nele estarão sempre vivos no coração de um de seus alunos que, apesar da idade, nunca deixou de ser seu estudante agradecido. Com um abraço de todo o coração, Albert Camus.

Para expor a gramática verbal francesa, Benveniste divide seu artigo em duas partes: a primeira traz uma particular exposição sobre tipos de enunciação na língua francesa e a expressão de passado (p. 260-270), e a segunda trata dos empregos sintáticos das formas verbais simples e compostas (p. 271-276). Nossa atenção recai, portanto, na parte inicial do capítulo dezenove da famosa obra *Problemas de linguística geral*. Cabe aclarar que o capítulo foi publicado, primeiramente, no *Bulletin de la Société de linguistique*, em 1959.

Reverendo as formas sublinhadas na carta reproduzida acima, ressaltamos que, dos nove verbos em *passé composé*, há quatro deles conjugados em primeira pessoa do singular (*Je* – eu), dois conjugados na segunda pessoa (*vous* – o senhor) e três formas em terceira pessoa de singular (*il (bruit, un de vos)*, *elle (ma pensée)* – ele, ela). É mais frequente, portanto, as formas em que o remetente se expressa em primeira pessoa *je* a um *vous*, nesse último caso, o destinatário como segunda pessoa no trato da deferência.

Dito isso, recordamos que Benveniste reconhece, a princípio, a redundância do sistema verbal francês por dispor de duas formas de pretérito perfeito: *Il fit* e *Il a fait* (= ele fez), dizendo que: “na interpretação tradicional, seriam duas variantes da mesma forma, entre as quais se escolhe, segundo se escreva (*Il fit*), e segundo se fale (*Il a fait*)” (Benveniste, 1976 [1959], p. 261).

Dessa forma, o autor reconhece que a oposição morfológica entre passado simples e composto se manifesta de acordo com a modalidade da língua que se empregue: língua falada – *passé composé* –, e língua escrita – *passé simple*. No entanto, a carta de Camus se mostra como língua escrita em que deveria prevalecer, à primeira vista, a forma de passado simples. E por que razão isso não acontece? Em Benveniste, encontramos uma resposta a esse questionamento.

Benveniste não se satisfaz com a explicação simplista de que o pretérito perfeito composto é de uso exclusivo da língua falada, e acrescenta que: “os tempos de um verbo francês não se empregam como membros de um sistema único; distribuem-se em dois sistemas distintos e complementares” (p. 261). Para isso, Émile Benveniste, nascido em território sírio e naturalizado francês, cria um sistema duplo que explica os empregos verbais de acordo a dois tipos de enunciação: a história e o discurso.

A história se reserva à narrativa de autor onisciente, ao romance em terceira pessoa, ao relato histórico, à novela, ao conto. Nessa categoria, se exclui a autobiografia e prevalece a terceira pessoa de singular e plural – *Il fit/ils firent*. Ninguém fala aqui, os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos. O tempo fundamental é o aoristo, isto é, o *passé simple*, o tempo do acontecimento fora da pessoa do narrador. No relato histórico, predominam: o aoristo – *passé simple*, pretérito imperfeito, o condicional (forma em – *rait*), o pretérito mais-que-perfeito, o prospectivo (*il allait partir, il devait tomber*).

O discurso, por sua vez, engloba toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte, à maneira do diálogo eu/tu e se manifesta na autobiografia, na correspondência, na memória, no teatro, em obras didáticas, etc. O registro dos tempos verbais é muito mais amplo no discurso, em que todos os tempos são possíveis, exceto o aoristo, banido hoje desse plano enquanto é a forma típica da história. Por isso, predominam no discurso o presente, o *passé composé*, o pretérito imperfeito e o mais-que-perfeito – comuns aos dois planos – e o futuro.

Compreendido isso, podemos definir o texto de Camus como uma forma de discurso, em que o emprego das formas de *passé composé* traduzem, pela escrita, o diálogo entre o *je* e o *vous*.

Para testar a extensão dessa teoria, Benveniste afirma, em nota, ter investigado o comportamento verbal na tradução france-

sa de uma novela de Hemingway, que apresenta o aoristo ao longo de quarenta páginas – número que comprova sua teoria – pois, frente às poucas páginas de discurso intimista em que prevalece forma composta de passado, aparece, por outro lado, o aoristo no maior número de páginas da obra narrativa de enunciação histórica, escrita originalmente em inglês.

Essa tradução ao francês da obra narrativa do escritor norte-americano Ernest Hemingway aparece como comprovação do acerto dessa teoria. Outra nota na página seguinte, no entanto, apresenta o romance francês *L'Étranger*, de Albert Camus, como exceção ao postulado. No entanto, a nota menciona um artigo de Jean Paul Sartre, em que ele explica os empregos da forma composta nesse romance de Camus pelo fato de que seu autor narra os acontecimentos como testemunha e não com a objetividade e distância dos fatos que caracteriza a enunciação histórica. Isto é, Sartre supõe que o protagonista do romance de Camus se confunde com o narrador, motivo pelo qual se explica o predomínio do *passé composé* no romance. Dessa forma, cremos haver explicado não só o emprego verbal na carta de Albert Camus, como também aplicamos uma teoria de Benveniste cuja exceção é dada pelo romance de Camus, merecedor do Prêmio Nobel e motivador da carta.

E para sair desse círculo vicioso, mudamos de língua e passamos a examinar a tradução dessa carta ao espanhol, em atenção aos propósitos desta discussão.

3. O PROCESSO DE MUDANÇA NO CONTEXTO DE PASSADO: REVERBERAÇÕES NA TRADUÇÃO

Entre os estudos sobre o processo de gramaticalização por que passam as línguas – seguindo trilhas fascinantemente semelhantes, conforme assinala Bybee (2020) –, costuma-se atribuir a

Meillet (2020 [1912]) a originalidade no uso desse termo³. A gramaticalização é uma noção essencial para compreender o processo de mudança pela qual passaram o espanhol e o francês (e várias outras línguas, obviamente) no que diz respeito ao pretérito.

Meillet (2020 [1912]) compreende a gramaticalização como a atribuição de uma função gramatical a uma palavra antes autônoma, cujos efeitos, nas palavras do autor, são: “a gramaticalização de certas palavras cria formas novas, introduz categorias que não tinham expressão linguística e transforma o conjunto do sistema”. Não é de nosso interesse detalhar o campo teórico da gramaticalização, senão acionar essa noção como pano de fundo para compreender o caminho percorrido pelo francês e o espanhol, de que culminam as singularidades de cada língua concernente à expressão de passado.

Para compreender a atual oposição entre o pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto nas línguas em discussão, vale retomar o latim clássico, no qual a forma de passado *amauisti* apresentava dois valores: o *perfecto*, indicando uma ação ou estado vinculado a ou relevante para o momento presente; e o *pretérito*, situando um evento completado em um período de tempo passado, sem relevância presente. Na evolução do latim clássico ao latim vulgar, o valor que parece ter predominado é aquele herdado pelas línguas românicas: valor de pretérito. No latim vulgar, o lugar vazio na expressão de *perfecto* é o ambiente favorável para o surgimento da construção passiva [objeto modificado + particípio flexionado + *habere*] – *epistulam scriptam*

3 Importa mencionar que o interesse por esse processo particular de mudança linguística já ressonava séculos antes, conforme recordam Heine *et al.* (1991). Segundo os autores, o interesse pela gramaticalização, tal como é compreendida na contemporaneidade, remonta ao século XVIII. Intelectuais como o filósofo francês Etienne Bonnot de Condillac e Jean Jacques Rousseau sustentavam que a gramática e o léxico abstrato derivam, historicamente, de expressões lexicais concretas. A Horne Tooke, contemporâneo a Condillac, atribui-se o *status* de “pai dos estudos de gramaticalização”, quem assumia que formas flexionais e derivacionais são fragmentos de palavras independentes anteriores aglutinadas à palavra raiz (Horne Tooke, 1857 *apud* Heine *et al.*, 1991, p. 5).

habeo –, a qual denotava o aspecto *permansivo* que desaparecia do *perfecto* latino (Câmara Júnior, 1970; Harris, 1982; Said Ali, 1964; Squartini; Bertinetto, 2000).

Segundo Meillet (2020 [1912], p. 95), só mais tarde, quando se constituíam as línguas românicas, surge um tipo ativo derivado da mesma construção *habeo dictum* (tenho dito), um “agrupamento de palavra”, nas palavras desse autor, com a força expressiva de assinalar “eu possuo alguma coisa que foi dita”. Embora se possam observar indícios do surgimento de uma função gramatical na construção *habere* + particípio – a de resultado –, não se constata, ainda, uma nova forma gramatical, visto que: (i) o valor lexical pleno de *habere* persistia (posso algo); (ii) a construção ocorria apenas com verbos télicos; e (iii) o particípio apresentava concordância de gênero e número com seu complemento. Uma vez repetida e rotinizada essa construção, *habere* perde seu sentido original de posse e passa a desempenhar a função aspectual > temporal como auxiliar de tempo composto – um movimento acompanhado de várias alterações estruturais, vale lembrar, sobre as quais não nos atemos nessa ocasião, mas que podem ser recuperadas em Oliveira (2010) e Oliveira *et al.* (2021)⁴. Segundo Romani (2006, p. 243) a criação de formas verbais perifrásticas que expressam anterioridade é uma inovação das línguas românicas, e cada variedade apresenta um percurso próprio no que diz respeito ao processo de auxiliarização e funcionalidade.

No caso do francês, o passado composto se constitui a partir de duas formas: uma com o auxiliar *avoir* para verbos transitivos, e *être* para verbos intransitivos e pronominais. Referente à funcionalidade, com o passar do tempo, “perde seu valor de perfeito para se tornar um mero pretérito” (Meillet, 2020 [1912], p. 95). Mais de um século após essa publicação, a realidade linguística francesa aponta o confinamento do *passé simple* “a pouquíssimos

4 A essas mudanças estruturais a literatura atribui a definição de decategorização, um princípio previsto por Hopper (1991) que prevê a perda de algumas das propriedades gramaticais de uma forma da qual se origina a construção gramaticalizada.

gêneros de língua escrita mais monitorada [...] o passado composto substituiu por completo a forma simples na fala” – acrescenta o linguista e tradutor Marcos Bagno em uma nota lateral nessa mesma página.

Bybee (2020, p. 251-252) corrobora a gramaticalização do *passé composé* na função perfectiva e a decorrente substituição do perfectivo herdado do latim (o *passé simple*) na fala e em determinados gêneros da modalidade escrita. Segundo a autora, na gramática de Port-Royal, é possível captar evidências de como pode ter se dado esse processo. Nos termos da linguista:

[N]a gramática de Port-Royal (Lancelot e Arnauld, 1660), o *passé composé* é descrito como usado para ações e eventos que ocorreram no mesmo dia. Assim, de ‘ação passada com relevância atual’ o significado mudou para ‘ação passada no mesmo dia’ e daí se estendeu para ações passadas em geral (Bybee, 2020, p. 252).

Vale assinalar que, há mais de meio século, Benveniste problematiza o fenômeno que foi chamado de *desaparecimento das formas simples do pretérito* em francês. Na perspectiva do autor, que coincide com a abordagem funcionalista de base cognitivista da língua assumida neste texto, o termo “desaparecimento” seguramente não convém. Uma forma não desaparece a não ser que sua função seja desempenhada por uma nova unidade ou construção. Logo, é de se esperar que a função antes desempenhada pelo *passé simple* passe a ser atendida pelo *passé composé*, sem que a primeira forma necessariamente desapareça – no caso do francês, se especializou no plano da história, segundo a teoria do linguista francês Émile Benveniste, apresentada na seção 2, anteriormente neste texto.

Acerca do espanhol, o pretérito perfeito composto está formado exclusivamente pelo auxiliar *haber* + particípio, e a descrição de sua funcionalidade é tema amplamente debatido na literatura, como em Oliveira (2010), Oliveira *et al.* (2021) e Araujo (2014), por citar alguns em âmbito nacional. Em suma, pautadas em Oliveira (2007) e Oliveira e Barros (2013), o espanhol apresenta expressiva variação diatópica no que diz respeito à expressão de passado, em que, a depender do contexto, as formas simples e composta do pretérito perfeito do indicativo funcionam como variantes. Contudo, no espanhol, o perfeito composto ainda não se espalhou a qualquer contexto de passado, tal como se verifica no francês⁵. O perfeito composto castelhano parece ainda preservar o traço de relevância presente de sua origem, conforme apontam os resultados de Oliveira (2010). Voltaremos a esse ponto a partir da apreciação dos dados nas cartas traduzidas, reproduzidas na sequência.

5 A esse respeito, Bybee (2020, p. 252) retoma os resultados encontrados por Schwenter e Torres Cascoullos (2008) na variedade de Alicante/Espanha, na qual o PPC aparece expressando ações transcorridas no mesmo dia, o que pode sugerir que essa forma “esteja seguindo a mesma trilha que a construção cognata em francês e venha se tornar um perfectivo”, nas palavras da autora.

Versão 2 – Carta de Albert Camus ao Professor Germain
(texto-alvo 1/espanhol)⁶

Querido señor Germain:

*He esperado a que se apagase un poco el ruído que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando **supe** la noticia, **pensé** primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que **tendió** al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted **puso** continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Le mando un abrazo de todo corazón,*

Albert Camus

Fonte: Xataka (2016)

6 A fim de otimizar a leitura, optamos por indicar ao leitor a versão traduzida ao português no rodapé de número 4, anteriormente neste texto.

Versão 3 – Carta de Albert Camus ao Professor Germain
(texto-alvo 2/espanhol)

Querido señor Germain,

***Esperé** a que se apagara un poco el ruído que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando **supe** la noticia, **pensé** primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que **tendió** al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo eso. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted **puso** en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.*

Lo abrazo con todas mis fuerzas,

Albert Camus

Fonte: Sánchez Hidalgo (2017)

Conforme sinalizamos na seção 2, a expressão de passado na carta em francês se dá categoricamente no pretérito perfeito composto (PPC), posto que, nessa língua, o PPC alcançou o estágio final de sua gramaticalização, indicando noção pretérita⁷. Nas versões populares⁸ do mesmo documento em espanhol, encontramos a

⁷ Historicamente, o pretérito perfeito composto passou por diversas mudanças estruturais e semânticas. No que diz respeito a esta última, a trajetória de mudança dessa forma é descrita da seguinte maneira: a forma se restringe à expressão de estados presentes resultantes de ações passadas (etapa I/PPC de resultado); a forma ocorre apenas em situações bastante específicas, em contextos aspectualmente durativos ou repetitivos (etapa II/PPC como operador aspectual); a forma passa a indicar o valor prototípico do *perfect*, uma ação passada com relevância sobre o presente (etapa III/PPC de relevância presente); e, finalmente, a forma passa a desempenhar função pretérita e restringe o perfeito simples a registros formais (etapa IV/PPC perfectivo), conforme discute Harris (1982, p. 49).

⁸ Estamos empregando esse adjetivo por não se tratar de traduções assinadas, senão, difundidas em diferentes tipos de páginas *web* (Fernández, 2016; Ruiz Mateo, 2023), inclusive nas redes sociais.

coocorrência das formas simples e composta numericamente em equilíbrio, como ilustra a tabela adiante:

Tabela 1 – Distribuição do PPS e do PPC nas versões traduzidas ao espanhol da carta de Albert Camus

	PPS (pretérito perfeito simples)	PPC (pretérito perfeito composto)
Versão 2	4	7
Versão 3	5	6
Total	9	13

Fonte: elaboração própria

Em termos quantitativos, não se encontram discrepâncias entre as duas traduções a respeito da expressão de passado; em ambas, a forma composta do pretérito perfeito é relativamente expressiva, o que nos chama a atenção, em um primeiro olhar, tendo em vista que, nas diversas variedades do espanhol, o PPS é a forma mais frequente, conforme apontam os dados de Oliveira (2010). Sendo o pretérito perfeito simples ainda predominante na expressão de passado (próximo ou remoto), considerando a língua escrita (Oliveira, 2010; Oliveira; Godoy Roa; Gesser, 2021), cabe-nos tentar identificar os fatores que justificam a alta produtividade do pretérito perfeito composto nesse *corpus* de tradução (13 dados no total).

Atualizando a compreensão do termo gramaticalização, a partir do texto clássico de Hopper e Traugott (1993, p. 15), assumimos como “um processo através do qual unidades e construções lexicais, em certo contexto linguístico, desempenham funções gramaticais, e, *uma vez gramaticalizadas, seguem desenvolvendo novas funções*” (tradução e grifos nossos). No que tange ao fenômeno em análise, do processo lento e gradual pelo qual passou o pretérito perfeito composto, desde sua origem perifrástica latina até se converter em uma forma verbal, decorrem várias perdas e ganhos semânticos – fato observado em qualquer processo de

gramaticalização (Hopper; Traugott, 1993). Desse processo, resulta a multifuncionalidade do tempo verbal em discussão, inter e intralinguisticamente.

Na perspectiva interlingüística, em uma nota acrescentada por Marcos Bagno no capítulo por ele traduzido, *A evolução das formas gramaticais* (Meillet, 2020 [1912]), encontram-se em contraste diferentes línguas. Apesar de sua relativa extensão, julgamos conveniente reproduzi-la neste espaço:

Em fr., it., cat. e al., ele [o pretérito perfeito composto] substituiu por completo a forma simples na fala. Em esp. há variação regional no uso do passado simples e do composto, com quase nenhuma distinção semântica. Em ing. também convivem as duas formas do passado, com variações regionais no uso e com distinção semântica. Para compensar essas instabilidades, em esp., se recorre cada vez mais à locução do tipo *he estado haciendo* para indicar algo que começou no passado e prossegue no presente. Em ing. há uma forma semelhante: *I have been doing*. O port. é a única língua em que existe uma diferença nítida entre *fiz* e *tenho* feito. Mesmo assim, o passado composto sofre cada vez mais a concorrência de novas expressões como *ando fazendo* e *venho fazendo*, em que o gerúndio dá mais força à noção de algo em processo. Somente o fr., conforme escreve Meillet, ainda dá sinais de desenvolvimento de uma nova forma de exprimir esse aspecto. Em port., o nome ‘pretérito perfeito composto’ é totalmente inadequado, uma vez que esse tempo é empregado para indicar ações ainda em processo, não acabadas, ‘imperfetas’ (Bagno, 2020, nota do tradutor em Meillet, 2020 [1912], p. 95).

Da nota em questão, abstrai-se (i) o espriamento do PPC em qualquer ambiente de pretérito no francês, italiano, catalão e alemão; (ii) concorrência (não exatamente equivalente) entre o PPS e o PPC no espanhol e (iii) a manutenção do traço de operador aspectual no PPC português, língua em que essa forma verbal tem função durativa.

Na perspectiva intralinguística, apoiadas em Oliveira (2010), não parece conveniente assumir que a diferença entre PPS e PPC se dá apenas por fatores geográficos, visto que o perfeito composto gramaticalizou-se em funções não compatíveis com a mera morfologia do perfeito simples, como é o caso do polivalente domínio da relevância presente, o qual pode indicar diferentes subfunções, como: resultado, experiência e passado recente. São todos ambientes em que podem ocorrer ambas as formas, mas com certa promoção da forma composta, especialmente em variedades em que o perfeito simples é predominante (o espanhol argentino, por exemplo).

Uma vez esclarecidos esses pontos, importa refletir sobre a tradução, assumindo-a como uma amostra legítima do “falar” – aqui entendido como o uso da língua, nos termos de Kabatek (2018) –, e voltar ao prometido parágrafos acima: identificar os fatores que justificam a alta produtividade do pretérito perfeito composto nesse *corpus* de tradução ao espanhol. Reproduzimos, portanto, os ambientes em que essa forma aparece e a interpretação de sua funcionalidade, a partir dos critérios metodológicos de Oliveira (2010)⁹.

9 Não há espaço neste capítulo de pormenorizar a metodologia empreendida por Oliveira (2010), mas, em termos de síntese, os fatores controlados foram: (i) tipo de verbo (estado, realização, atividade e compacto, por exemplo), (ii) número (singular/plural) do sujeito e do complemento e (iii) presença/tipo de modificadores adverbiais.

Quadro 1 – Usos do PPC e do PPS nas versões traduzidas ao espanhol da carta de Albert Camus

PPC na versão 2 (espanhol)	PPC na versão 3 (espanhol)
1a) He esperado a que se apagase un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. (Rel. presente; durativo)	1b) Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. (Durativo)
2a) He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido . (Rel. presente; durativo/negação)	2b) He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido . (Rel. presente; durativo/negação)
3a) Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí... (Durativo)	3b) Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí... (Durativo)
4a) ...que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. (Durativo/negação)	4b) ...pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. (Durativo/negação)
PPS na versão 2 (espanhol)	PPS na versão 3 (espanhol)
5a) Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted.	5b) Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días...
6a) Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo...	6b) Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted.
7a) ...su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos...	7b) Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo eso.
	8b) ... su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Fonte: elaboração própria

Observa-se que, no quadro acima, o emprego do perfeito composto parece motivado por ambientes que favorecem o emprego dessa forma em detrimento do perfeito simples: os ambientes de relevância presente ou de duração. São três ocorrências do PPC de relevância presente e oito de duração. Nos dados em *he esperado* (1a), *he recibido* (2a) e (2b), as formas verbais indicam que um

acontecimento passado incide sobre o presente da enunciação, ou seja, seus efeitos ainda persistem. No ambiente da duração, a função foi interpretada (i) pelo contexto de negação em que se encontram os dados (2a e 4a; 2b e 4b) – durativizador por excelência –; (ii) pela semântica estativa do verbo *ser* (3a e 3b) e (iii) pela presença de modificadores adverbiais de duração como “*ha rodeado todos estos días*” (1a e 1b).

Importa assinalar que esses são ambientes em que a presença do perfeito simples não tornaria as sentenças agramaticais, nem mesmo afetaria substancialmente o sentido pretendido. Observa-se, por exemplo, o primeiro verbo nas orações em 1a e 1b (*he esperado* e *esperé*, respectivamente); trata-se de um mesmo ambiente – a expressão de um acontecimento que está no interstício presente/passado –, em que o PPC e o PPS se apresentam como variantes. O contexto da enunciação, nesse caso, é suficiente para garantir a interpretação da relevância presente do evento¹⁰. Contudo, em diferentes variedades do espanhol, a duração e a relevância presente de um acontecimento passado parece favorecer a forma composta do pretérito perfeito, ao menos é o que demonstra esta breve análise.

Retomando a proposta contrastiva que sustenta as diferenças entre francês e espanhol, nos ambientes de pretérito (acabado) em que o francês emprega o perfeito composto, no espanhol aparece a forma prototípica dessa função: o perfeito simples – *supe* e *pensé* (5a; 6b); *tendió* (6a; 7b) e *puso* (7a; 8b).

Também merece nossa atenção a escolha tradutória de preservar a perífrase aspectual durativa em ambas as versões do espanhol – *ha sido* y *sigue siendo para mí* (3a e 3b) – a partir do contexto da língua-fonte “*vous avez été et êtes toujours pour moi*”. Se no francês a construção aspectual é uma necessidade, considerando a perda da função durativa do perfeito composto *avez été*, no espanhol, a construção perifrástica *sigue siendo* seria desnecessária,

10 Os termos *evento* e *acontecimento* são tomados como sinônimos neste texto.

já que o perfeito composto *ha sido* orienta à leitura durativa. No entanto, conforme antes aduzido, o PPC espanhol é uma forma multifuncional, que vai se encaminhando a estágios avançados da gramaticalização: duração > relevância presente. Nesse sentido, a informação aspectual do perfeito composto parece desbotar-se à medida que seu valor escorrega para a temporalidade¹¹, o que justificaria a opção tradutória de reforçar a informação através de um operador aspectual como *sigue siendo*.

Na esteira dessa análise e discussão, destacamos a importância de que, a essas singularidades interlinguísticas, bem como às singularidades intralinguísticas, considerando a(s) variedade(s) do espanhol que se busca alcançar, deve estar atento o projeto tradutório.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além do debate teórico e a análise linguística proposta neste texto, uma contribuição que também julgamos relevante é a de expandir o alcance de um documento que merece ser lido em diferentes esferas – a carta de Albert Camus, nesse caso. Na ocasião da conversa informal que fecundou este estudo, nos questionávamos se a carta de agradecimento de Camus a seu professor primário era algo conhecido, o que nos fez levar esse questionamento a alguns colegas, professores de literatura, que, para nossa surpresa, pareciam desconhecer a existência de tal documento.

Em nosso entorno, pouca gente sabia da existência da carta de agradecimento de Albert Camus a seu professor primário, Monsieur Germain. Inclusive, ao averiguar não só entre os professores

11 O desgaste (ou desbotamento) semântico verificado em unidades gramaticalizadas está previsto nos postulados de Meillet (2020 [1912]), ao afirmar que “cada vez que um elemento linguístico é empregado, seu valor expressivo diminui e sua repetição se torna mais cômoda” (p. 88), e em (Meillet, 2020 [1918]), ao sustentar que “o uso diminui rapidamente a eficácia de um torneio expressivo” (p. 76). Mais recentemente, já no século XXI, em Heine e Kuteva (2007), assume-se que a gramaticalização pode ser acompanhada de uma perda de significado.

de língua e literatura francesa, mas também entre os franceses que nos rodeiam, se conheciam o documento em questão, com as-sombro recebíamos resposta negativa. Ainda no âmbito informal, tínhamos o testemunho de alguns curiosos que abriam o celular na nossa presença, para, numa pesquisa rápida de consulta ao Google, dar-nos a resposta de que não só não tinham tido conhecimento do texto, como também de que estavam encantados com o conteúdo da missiva. Portanto, trazer à luz essa epístola é uma satisfação pessoal, e analisá-la, sob a ótica de nossas inquietações na Linguística e na Tradução, representa um logro profissional.

Com esse tipo de amostra, tem sido de nosso interesse a observação de fatos da língua; neste caso específico, ao sentido atribuído no texto-fonte e abstraído nos textos-metas debatido à luz das unidades linguísticas empregadas, mais precisamente, das formas morfológicas para a expressão de passado. A ideia é mostrar as singularidades de cada sistema linguístico apesar de suas trilhas comuns de gramaticalização, um fato que merece a atenção de profissionais da linguagem, a que se incluem tradutoras e tradutores.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leandro S. de. A variação linguística no uso do pretérito perfecto compuesto espanhol: ponderações sobre o estado da arte. *Entretextos*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 258-282, 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14648>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BENVENISTE, Émile. As relações de tempo no verbo francês. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria Gloria Novak; L. Neri. São Paulo: Cia Editora Nacional – Editora da USP, 1976 [1959]. p. 260-276.

BYBEE, Joan. Trilhas comuns da gramaticalização. In: BYBEE, Joan. *Mudança linguística*. Tradução, apresentação e notas de Marcos Bagno. São Paulo: Vozes, 2020. p. 245-279.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Editorial Vozes, 1970.

CAMUS BERGARECHE, Bruno. El perfecto compuesto (y otros tiempos compuestos) en las lenguas románicas: formas y valores. In: CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles (ed.). *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2008. p. 65-99.

FERNÁNDEZ, Yúbal. La carta que Camus escribió a su profesor de colegio tras ganar el Nobel de Literatura. *Xataka*, 2016. Disponível em: <https://www.xataka.com/magnet/la-carta-que-camus-escribio-a-su-profesor-de-colegio-tras-ganar-el-nobel-de-literatura>. Acesso em: 20 out. 2023.

GESKE, Samara F. A. O. de L. S. Este mundo de miséria e sol: a narrativa autobiográfica e a relação real na obra de Albert Camus. *Revista Criação & Crítica*, n. 4, p. 159-170, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46795/50556>. Acesso em: 30 out. 2023.

HARRIS, Martin. The “past simple” and “present perfect” in Romance. In: VINCENT, Nigel; HARRIS, Martin (ed.). *Studies in the Romance Verb*. Londres: Croom Helm, 1982. p. 42-70.

HEINE, Bernd; KUTEVA, Tania. Grammaticalization. In: HEINE, Bernd; KUTEVA, Tania. *The genesis of grammar: a reconstruction*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 32-46.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friederike. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOPPER, Paul J. On some principles in the grammaticalization. In: TRAUGOTT, Elizabeth; HEINE, Bernd (ed.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. v. 1, p. 17-35.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2017.

KABATEK, Johannes. Traducción y dignificación lingüística. In: DEL REY QUESADA, Santiago; DEL BARRIO DE LA ROSA, Florencio; GONZÁLEZ GÓMEZ, Jaime. *Lenguas en contact, ayer y hoy: traducción y variación desde una perspectiva filológica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2018. p. 1-24. Disponível em: https://www.academia.edu/35863414/Traducci%C3%B3n_y_dignificaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica. Acesso em: 30 out. 2023.

MEILLET, Antoine. Convergência dos desenvolvimentos linguísticos. In: MEILLET, Antoine. *A evolução das formas gramaticais*. Seleção, tradução e notas de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2020 [1918]. p. 69-81.

MEILLET, Antoine. A evolução das formas gramaticais. In: MEILLET, Antoine. *A evolução das formas gramaticais*. Seleção, tradução e notas de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2020 [1912]. p. 83-100.

OLIVEIRA, Leandra C. de.; PEREIRA, Wagner M.; PONTES, Valdecy de O.; TÁVORA, Beatrice; SOBOTTKA, Mary A. W. *Estudo sobre as implicações da variação linguística e seus efeitos de sentido sob uma interface entre Linguística, Literatura e Estudos da Tradução*. Projeto de Pesquisa. Aprovado e financiado pelo CNPQ – Edital Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023 – Faixa A – Grupos Emergentes, 2023.

OLIVEIRA, Leandra C. de; TÁVORA, Beatrice. Marcas de oralidade e temporalidade linguística. *Cadernos de estudos linguísticos*, v. 64, p. 01-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8665735>. Acesso em: 25 out. 2023.

OLIVEIRA, Leandra C. de; TAVORA, Beatrice; SOBOTTKA, Mary A. W. La negociación en la oralidad fingida: un estudio sobre las formas de tratamiento en la representación artística del Siglo de Oro Español. *Gragoatá*, UFF, v. 25, p. 268-290, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/34203>. Acesso em: 25 out. 2023.

OLIVEIRA, Leandra C. de; GODOY ROA, María A.; GESSER, Alison F. La relevancia presente en tiempo de pandemia: un estudio sobre construcciones verbales en la escritura periodística. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, 22 (Especial), p. 215-245, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/76304/47307>. Acesso em: 30 out. 2023.

OLIVEIRA, Leandra C. de. *Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto no espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PLLG0465-T.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Leandra C. de. *As duas formas do pretérito perfeito em espanhol: análise de corpus*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2007. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0379.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Leandra C. de; BARROS, Luizete G. A variação diatópica no sistema verbal espanhol. *Working Papers em Linguística*, v. 14, p. 121-132, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n2p121>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Leandra C. de; BARROS, Luizete G. A questão dos dois pretéritos em espanhol. *Revista do Gel*, v. 4, p. 149-158, 2007. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/355>. Acesso em: 10 out. 2023.

PANDORA BRASIL. *Albert Camus em português*. Página de divulgação e estudo da obra do escritor e filósofo argelino Albert Camus. 1996. Disponível em: https://revistapandorabrasil.com/camus/carta_professor.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROMANI, Patricia. Tiempos de formación romance I. Los tiempos compuestos. In: COMPANY COMPANY, Concepción. *Sintaxis histórica de la lengua española*. Primera parte: frase verbal, volumen I. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México: FCE, UNAM, 2006. p. 243-346.

RUIZ MATEO, Emilio. Carta de Albert Camus a su maestro. *Estandarte*, 2023. Disponível em: https://www.estandarte.com/noticias/autores/carta-de-albert-camus-a-su-maestro_2142.html. Acesso em: 20 out. 2023.

SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964.

SÁNCHEZ HIDALGO, Emilio. La carta de Albert Camus dando las gracias a su maestro de primaria después de ganar el Nobel. *Jornal El País*, 2017. Disponível em: https://verne.elpais.com/verne/2017/11/13/articulo/1510568133_324739.html. Acesso em: 10 nov. 2023.

SQUARTINI, Mario; BERTINETTO, Pier Marco. The simple and compound past in Romance Languages. In: DAHL, Östen. *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p. 385-402.

XATAKA. *La carta que Camus escribió a su profesor de colegio tras ganar el Nobel de Literatura*. 2016. Disponível em: <https://www.xataka.com/magnet/la-carta-que-camus-escribio-a-su-profesor-de-colegio-tras-ganar-el-nobel-de-literatura>. Acesso em: 10 nov. 2023.

O SISTEMA NOMINAL EM RIKBAK TSA E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PRIMEIROS APONTAMENTOS¹

João Tsaputai
Helena Loch de Oliveira
Laiara Machado Serafim
Roberta Pires de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao projeto “A (In)Definitude da perspectiva das línguas sub-representadas”, financiado pelo CNPq, Edital Pró-Humanidades², em ciência básica. Este projeto tem como objetivo entender a (in)definitude tendo como objeto de estudos 6 línguas sub-representadas – Wapishana (Aruak), Kaiowá (Tupi Guarani), Rikbaktsa (Macro-Jê), Terena (Aruak), Mebengokre (Macro-Jê) e Portunhol –, além do Espanhol Rioplatense e do Português Brasileiro. Este capítulo pretende apresentar um panorama da primeira fase de coleta de dados com a língua Rikbaktsa a partir do questionário de Dayal (no prelo), que congrega os principais testes para detectar se uma dada expressão é definida ou indefinida. A equipe Rikbaktsa conta com 5 participantes: 2 pesquisadores, 1 pesquisador falante da língua e 2 bolsistas de

1 Trabalho dentro do projeto “A (In)Definitude da perspectiva das línguas sub-representadas” (Pires de Oliveira, 2022), financiado pelo CNPq.

2 Processo 420314/2022-9.

iniciação científica pelo CNPq. A importância desse projeto se dá não somente na contribuição para o desenvolvimento científico e para a divulgação científica, mas também para a formação de recursos humanos, a documentação e vitalização das línguas minoritárias e, sobretudo, para a elaboração de material didático para ensino dessas línguas.

A língua Rikbaktsa (Macro-Jê) é falada pelo povo Rikbaktsa que está localizado na bacia do rio Jurema no norte do Mato Grosso e se divide em três terras indígenas (Erikpatsa, Japuíra e Escondido). Segundo Silva (2011), devido a diversos fatores, entre eles, questões históricas decorrentes da invasão de seringueiros, do processo de pacificação iniciado em meados do século XX e da catequização desse povo, a língua foi deixando de ser transmitida para as gerações mais novas. Entretanto, no que se refere à língua, a situação atual dos Rikbaktsa é caracterizada pelo bilinguismo, tanto entre os adultos como também entre as crianças, que aprendem o Rikbaktsa na escola e falam o português brasileiro (PB). Dados anteriores apontavam uma situação caracterizada pelo monolinguismo, como aponta Silva (2011). Dessa forma, crianças e jovens Rikbaktsa são, na sua maioria, monolíngues em Português Brasileiro (PB), com algumas exceções bilíngues. Os adultos variam muito entre bilíngues, monolíngues em PB e pessoas com boa compreensão de Rikbaktsa, mas que, contudo, falam pouco essa língua. Entre os idosos, encontramos tanto bilíngues como monolíngues em Rikbaktsa. Ainda que represente uma língua em perigo, acredita-se que esteja ocorrendo um avanço na questão de vitalização da língua, uma vez que, com as escolas da comunidade e a formação de professores indígenas, nos últimos anos, as crianças começaram a aprender e utilizar a língua materna no cotidiano. Há um esforço da comunidade nessa direção.

A metodologia do projeto se divide em duas fases de coleta. Na primeira delas é feita uma coleta de dados com o pesquisador falante, nesse caso, o professor João Tsaputai, a partir do ques-

tionário *Identifying (In)definiteness: A Questionnaire* de Veneeta Dayal, que apresenta os principais testes presentes na literatura em semântica para identificar a (in)definitude tanto em sentenças genéricas, quanto em sentenças episódicas e também em situações de apontamento, apresentados aqui neste trabalho. A segunda etapa, ainda em desenvolvimento, consiste em elaborar esse questionário adaptado para a língua e que será aplicado pelo pesquisador falante com as demais pessoas falantes da língua na comunidade³. O questionário permite comparar as línguas estudadas no projeto, tendo como foco o contexto de interpretação e coleta de dados controlados em semântica. Para além desse material de base, outros cinco grandes materiais utilizados como apoio na pesquisa foram importantes para a nossa coleta: Silva (2005), Silva (2011), Jasper Ern *et al.* (2023), Dellai *et al.* (2021) e Tremaine (2007).

2. A LÍNGUA RIKBAK TSA

Primeiramente, nesta seção, faremos uma pequena apresentação da gramática da língua Rikbaktsa, apontando seus principais aspectos e seus principais diferenciais em comparação com o português brasileiro (PB), a língua comum para todos os membros da equipe.

O Rikbaktsa é uma língua do tronco Macro-Jê. Ela possui uma ordem Sujeito-Objeto-Verbo (SOV), como a maior parte das línguas existentes (Baker, 2001). Diferente do PB, que é uma língua de ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Percebe-se sua ordem claramente nos seguintes dados coletados por nós a partir do questionário da Dayal:

3 O projeto foi aprovado pelo comitê de ética. Processo 69555923.4.0000.0121.

- 1a. *Geraldino ka-tsoik nyny niy.*
 Geraldino meu-cocar dar aux.
 Geraldino me deu cocar.
- 1b. João orobik ty stuba taty batu hyryk.
 João flecha acc uma dele-ac não pegar.
 João não pegou uma flecha dele.

A língua Rikbaktsa, também, é uma língua aglutinante em que o verbo se comporta de forma muito diferenciada do verbo do PB. Nessa língua, o verbo é autônomo, sendo por si só uma sentença e trazendo toda informação da frase dentro de si. Consegue-se ver isso claramente, no seguinte exemplo, apresentado no artigo “Definitude e a genericidade em Rikbaktsa (Macro-Jê)”:

2. *aramii tʃi-ʔohani-ĩ-ta*
 sol 3sg-ser.quente-est.afir=nf.sg
 ‘o sol está quente’
- (Jasper Ern *et al.*, 2023)

Nesse exemplo é possível perceber toda a informação que o verbo carrega dentro de si, desde a pessoa e o número até gênero do nome que retoma, além da marca de tempo.

Outra diferença interessante entre o PB e o Rikbaktsa é que este último possui um sistema temporal binário de passado e não-passado na morfologia, enquanto que o PB tem um sistema ternário opondo passado-presente-futuro.

Em Rikbaktsa, também, mulheres e homens falam de forma diferente porque há marcação feminina e não-feminina nos pronomes, nomes e demonstrativos. Há, então, um “eu” feminino, que só é usado pelas mulheres, e “eu” não feminino, usado pelos homens. Segundo Silva (2005, p. 37):

Esta classe de nomes pode ser dividida em duas subclasses: na primeira delas, apenas os nomes femininos se flexionam para gênero, tanto no singular (-*tatʃa*) quanto no plural (*ra*), enquanto que os masculinos se flexionam apenas no singular (-*ta*), pois no plural recebem o sufixo -*tʃa*., marcador de plural nos nomes em geral. Pertencem a esta subclasse o termo que designa o povo **rikbáktsa** ‘gente’ e nomes que denotam qualidade e têm um referente com o traço semântico [+humano].

Ela, então, exemplifica essa diferença no falar de homens e mulheres:

- 3a. *rik'bak-ta*
gente-M.SG
‘homem rikbakta’

(Silva, 2005, p. 37)

- 3b. *rik'bak-tatSa*
gente-F.SG
‘mulher rikbakta’

(Silva, 2005, p. 37)

Por fim, a diferença mais importante para este artigo é a questão de o Rikbaktsa ser uma língua sem nenhum artigo e, do que pudemos investigar, sem quantificação nominal, mas, como todas as línguas do mundo, com demonstrativos.

A seguir vamos apresentar alguns contextos que fazem parte do questionário da Dayal e que adaptamos para coleta de dados com o Rikbaktsa.

3. SITUAÇÃO DE APONTAMENTO

A primeira etapa da coleta de dados foi feita a partir dos testes do questionário da Dayal que se propunha a investigar se numa dada língua uma expressão é um demonstrativo ou um artigo definido ou indefinido; assim busca entender se na língua estudada uma dada expressão se comporta como um determinante, definido ou indefinido, ou se é um demonstrativo (Dayal, no prelo). Embora a literatura sobre essa língua já mencione que essa é uma língua que não possui artigos, definido ou indefinido, aplicamos os testes para verificarmos se esse é efetivamente o caso. É importante notar que nessa língua há marca morfológica de plural. Então, para fazermos esse teste comparamos o nominal no singular, isto é, o sintagma nominal sem determinante ou quantificadores cujo núcleo é um nome que não vem acompanhado por morfologia de número, com o demonstrativo em situações de dêixis.

Ao aplicar esse teste apresentamos um contexto com apontamento explícito, numa situação de dêixis, ao falante, para ver o que ele consideraria que poderia ser proferido nessa situação de fala. Foram comparadas as formas com o nominal nu e com o demonstrativo, como mostramos nos exemplos abaixo:

Contexto: Há várias flautas no chão e o falante aponta para uma delas e fala:

- 4a. *ta=ty my begere*
 este=acus auxiliar flauta
 ‘eu vou pegar esta flauta’
- 4b. **begere=ty my*
 flauta=acus auxiliar
 ‘eu vou pegar flauta’

Percebe-se que o falante não aceitou o nominal *nu* em uma situação de apontamento em que o contexto é de antiunicidade, já que há mais de um objeto do mesmo tipo, embora o falante esteja apontando para apenas um deles, mas aceitou com o uso do demonstrativo. Isso mostra que o nominal *nu* no Rikbaktsa talvez não possa ser utilizado em uma situação de apontamento em que há vários objetos do mesmo tipo, enquanto que o demonstrativo parece ser aceito nesse contexto pelo falante. Além disso, mostra que a expressão linguística estudada *ta* não é um artigo definido. Comportando-se assim como o sintagma determinante no PB. Veja que na situação em questão a sentença em (5a) não é boa, só sendo aceitável (5b):

5a * Quero a flecha.

5b Quero essa flecha.

Como já dissemos, trata-se de uma coleta de dados em semântica. Assim, a questão não é a gramaticalidade de uma dada sequência linguística, mas a sua aceitabilidade em uma certa situação discursiva.

4 UNICIDADE E GENERICIDADE

4.1 UNICIDADE

Foi, então, realizado um teste com um contexto de forte unicidade, para tentar entender como a língua se comporta nesses contextos onde existe uma entidade única no mundo e, mais uma vez, verificar se *ta* seria um artigo definido ou um demonstrativo. Utilizou-se, então, o sol para fazer esse teste:

- 6a. **ta haramyj tfirõhãmita*
 ‘este sol está quente’
- 6b. *haramyj tî-aohãmi-ĩ=ta*
 sol 3.sg-estar.escondido-estativo=nf.sg
 ‘o sol está escondido’

Percebe-se que a sentença (6a) não foi aceita pelo falante, enquanto que a (6b) foi. Num contexto de unicidade forte, se referindo a um único indivíduo, o Rikbaktsa, assim como o PB, parece não aceitar o uso do demonstrativo, enquanto a sentença com singular nu é aceita.

Diferente do PB, então, em que o artigo definido é obrigatório no contexto de unicidade e o singular nu nesse contexto não é aceito, o Rikbaktsa se utiliza do singular nu para transmitir a ideia de unicidade. Mais uma vez mostrando um comportamento parecido com o sintagma definido no PB. Em ambas as línguas, o demonstrativo apresenta a propriedade da antiunicidade, isto é, ele não condiz com uma situação em que há um único objeto.

4.2 UNICIDADE E GENERICIDADE

A literatura sobre genericidade (Krifka *et al.*, 1995) entende que há duas maneiras de expressarmos a genericidade: ou o sintagma nominal é genérico, e nesse caso ele se refere à espécie, como é o caso do sintagma nominal na sentença ‘O dinossauro está extinto’, ou a genericidade é sentencial, como é o caso de ‘Cachorros latem’. Fomos, então, testar a habilidade de se ter uma leitura que se aplique aos membros de uma espécie, ou seja, uma leitura genérica. Avaliamos tanto o singular nu, exemplos em (8), quanto o plural nu, o sintagma sem determinante, mas com a flexão de plural no nome, como é o caso dos exemplos em (7). Em Rikbaktsa, o plural para os nomes de coisas não femininas é o morfema *-tsa*.

7. Plural nu:

a. *siraratsa sisakibarekaitsa* – Pássaros/bichos cantam.b. *Tsikuparinita tsitsikakaitsa* – Cachorros latem.

8. Singular nu:

a. *sirara tsisakibarekaita* – (Um único) bicho canta.b. *tsikuparini ka myka* – O cachorro está latindo.

Como se pode ver, as sentenças no plural nu (7a) e (7b) no Rikbaktsa parecem se referir genericamente aos membros de um grupo, enquanto que o singular nu (8a) e (8b) se refere a um único indivíduo no mundo. Vale notar que em (8b) o aspecto é imperfeito, indicando uma ação em curso. Trata-se, portanto, de um predicado episódico que favorece a leitura de indivíduos.

Diferente do PB, então, em que o artigo dá ideia de unicidade e o singular nu a ideia de genérico⁴, parece que o singular nu no Rikbaktsa dá ideia de unicidade e o plural nu ocorre com predicados genéricos.

A conclusão de que o singular nu em Rikbaktsa pode indicar unicidade se comprova ainda mais com a sentença a seguir:

9a. **tsikuparini purubaka, tsikuparini mypaparaka*

O cachorro está dormindo, o cachorro está correndo.

Essa sentença é uma contradição já que não se pode ter o mesmo cachorro dormindo e correndo ao mesmo tempo. Nesse contexto, então, não podem ser usadas expressões que requeiram unicidade, já que exige que se esteja falando sobre mais de um indivíduo. Nessa sentença o falante não aceitou o uso do singular nu, contribuindo para a compreensão de que ele demanda um contexto de unicidade.

4 Para o singular nu no PB ver Pires de Oliveira (2023).

5. TABELA DE COMPARAÇÃO

Dessa primeira fase de coleta, então, chegamos na seguinte tabela de comparação das línguas:

Língua	Unicidade	Antiunicidade	Genericidade
Rikbaktsa	Singular nu	Demonstrativo	Plural nu
Português Brasileiro	Artigo definido	Demonstrativo	Singular nu

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos apresentar características da língua Rikbaktsa, considerando análises feitas anteriormente por Silva (2005), Silva (2011) e Jasper Ern *et al.* (2023), Dellai *et al.* (2021); além de apresentar os resultados de alguns contextos do questionário referente à primeira fase de coleta da pesquisa, realizada com o pesquisador falante da língua, a fim de exemplificar a metodologia de coleta que estamos utilizando. Sabe-se, então, que tanto o PB quanto o Rikbaktsa têm morfologia de número no nome, singular e plural nus. No entanto, os nominais nus não têm o mesmo comportamento, muito provavelmente porque, no sistema nominal do PB, há artigos. Portanto, parece que na língua Rikbaktsa as sentenças genéricas são obtidas no plural nu, enquanto no PB as sentenças genéricas são preferencialmente expressas usando o singular nu. No entanto, esses são dados preliminares que apenas indicam tendências que precisam ser melhor investigadas.

REFERÊNCIAS

BAKER, Mark C. *The atoms of language: the mind's hidden rules of grammar*. Cambridge: MIT Press, 2001.

DAYAL, Veneeta. *Identifying (In)definiteness: a questionnaire*. No prelo.

DELLAI, Érica Milani; ERN, Vitória Maria Jasper; SILVA, Léia de Jesus; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; RACHADEL, Beatriz Martins; SOUZA, Bianca Maria de. A distinção massa e contável na gramática Rikbaktsa (Macro-Jê). *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, Campinas, v. 21, n. 00, p. 1-18, 2021. DOI: 10.20396/liames.v21i00.8661408. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8661408>. Acesso em: 17 nov. 2023.

JASPER ERN, Vitória Maria; MARTINS RACHADEL, Beatriz; DE SOUZA, Bianca; DE JESUS SILVA, Léia; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; MILANI DELLAI, Érica; TSAPUTAI RIKBAKTSa, João; BIBIU RIKBAKTSa, Vanildo. Definitude e a genericidade em Rikbaktsa (Macro-Jê). *Revue Ameríndia*, v. 44, p.109-135, 2023.

KRIFKA, Manfred; PELLETIER, Francis Jeffry; CARLSON, Gregory; MEULEN, Alice ter; CHIERCHIA, Gennaro & Link, Godehard. 1995. Greg N. Carlson & Francis Jeffry Pelletier (eds.). *The Generic Book*. University of Chicago Press, p. 1-124.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Ways of number marking: English and Brazilian Portuguese. In: RODRIGUES, Cilene; SAAB, Andrés (ed.). *Formal approaches to languages of South America*. [S. l.], p. 235-256, Springer, 2023.

SILVA, Léia de Jesus. *Aspectos da Fonologia e da Morfologia da língua Rikbáktsa*. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.etnolinguistica.org/tese:silva_2005a. Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, Léia de Jesus. *Morphosyntaxe du rikbaktsa: Amazonie brésilienne*. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Sciences de langage) – Université Denis Diderot, Paris, 2011.

TREMAINE, Sheila. *Dicionário rikbaktsa-português, português-rikbaktsa*. Cuiabá: Associação Internacional de Lingüística – Sil Brasil, 2007. 100 p.

FÓSSEIS LINGUÍSTICOS E A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM: A INTERFACE SINTAXE-SEMÂNTICA

Ronald Taveira da Cruz

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal investigar a(s) mente-cérebro(s) humana(s), a partir da linguagem, no sentido de Uriagereka (1998, p. 33) “(the) language – human language – is a window onto the human mind”¹. Logo, pesquisar a evolução, aquisição e estrutura da linguagem são os objetivos secundários deste trabalho, um ponto em que o *inatismo* ganha valor e o aproxima da biologia, trazendo a (bio)linguística para o diálogo. Especificamente, em relação à evolução da linguagem, procura-se descrevê-la sob a hipótese de que a linguagem humana é fundamental na configuração da mente-cérebro do homem moderno, a partir dos trabalhos de Hauser, Chomsky e Fitch (2002), Spelke (1994, 2000, 2003), Boeckx (2010, 2013), Boeckx e Benítez-Burraco (2014), Piattelli-Palmarini e Uriagereka (2004, 2008), Benítez-Burraco e Uriagereka (2016) e Nataf (2017)². O propósito desse diálogo é tecer reflexões sobre a seguinte questão: qual a influência da linguagem humana (sua evolução, aquisição e estrutura) na estruturação da mente-cérebro e sua repercussão na interface sintaxe-semântica?

1 “A linguagem – linguagem humana – é a janela para a mente humana.”

2 Há outra hipótese de que a função básica da linguagem é a comunicação, logo, a evolução da linguagem ocorreu em *função* da necessidade de se comunicar.

Quando se pensa em evolução da linguagem, dentro de uma hipótese gradualista baseada na emergência da linguagem, cuja competência linguística do ser humano foi se desenvolvendo a partir de graus intermediários de complexidade, imagina-se que haja um ser bruto, inicial, um proto-X do qual elementos básicos são pressupostos para o desenvolvimento de estruturas mais complexas (Jackendoff, 1999, 2002; Progovac, 2015).

Há vários elementos linguísticos que seriam vestígios desses graus, oriundos como “fósseis” morfossintáticos, diferenciados pelo número de palavras e/ou pelo grau de complexidade estrutural. Na literatura, encontramos exemplos desses “fósseis” linguísticos, alguns deles indicados por Bickerton (1990): (i) os pidgins, (ii) a performance linguística de indivíduos sem contato social por exemplo, o caso Genie, (iii) o treinamento de primatas para se comunicarem de alguma forma e (iv) a linguagem de crianças. Autores sugerem outros exemplos de fósseis linguísticos como compostos nome-nome; exocêntricos verbo-nome; enunciados de uma só palavra como *não* e *sim* (Jackendoff, 1999, 2002; Progovac, 2008, 2009, 2010, 2012, 2015). Jackendoff (1999, p. 273) ainda considera que tais estruturas não possuem sintaxe ou qualquer princípio combinatório. Essas estruturas, então, não seriam regidas hierarquicamente e funcionariam como os primeiros estágios de uma protolinguagem, diferente da linguagem humana nos dias de hoje (Bickerton, 1990, 1995, 1998, 2000, 2014; Jackendoff, 1999, 2002, 2009; Progovac, 2008, 2009, 2010, 2012, 2015; Progovac, Locke, 2009; Tallerman, 2007, entre outros).

Para exemplificar como possíveis estruturas sintática-semânticas já podem aparecer em um estágio inicial da linguagem humana, esse artigo reflete sobre o composto “V-N”, formado de um Verbo (V) e um nome pós-verbal (N), como em *tomar café, jogar bola, passatempo, caça-fantasma, beija-flor*.³ Progovac (2015) defende a ideia de que o composto V-N é um “fóssil” vivo pois

3 Ou *rattle-snake* (cascavel) de Progovac (2015: 08).

se parece, por exemplo, com os compostos V-N do inglês: *killjoy* (desmancha prazeres), *turncoat* (vira-casaca), entre outros. Esses exemplos podem ser resquícios de um estágio paratático da evolução da linguagem e não possuem recursividade, produtividade, movimento e papel temático:

Structurally speaking, these compounds are exactly what the postulated paratactic stage would have looked like: a rigid combination of only two elements, a verb and a noun, with no subject/object distinction, and with no Move or recursion available⁴. (Progovac, 2015, p. 233)

Este artigo não se alia a essa possível configuração inicial da Faculdade de Linguagem (FL), porque (i) a FL é recursiva (Chomsky; Hauser; Fichte, 2002); (ii) nas línguas românicas, segundo Guevara e Scalise (2009), a composição V-N é muito produtiva; (iii) Nóbrega e Miyagawa (2015) e Nóbrega e Panagiotidis (2020) defendem que os compostos V-N apresentam uma estrutura interna plausivelmente aprimorada.

Nóbrega e Panagiotidis (2020) partem da hipótese de que o composto V-N não só tem uma estrutura sintática, mas também são recursivos, produtivos e trazem evidências de uma estrutura de oração relativa. O que se propõe neste artigo é que aliada a essa estrutura sintática, o composto V-N pode apresentar uma composição semântica, como um possível caso de Incorporação Semântica (IS).

Dessa forma, tendo estabelecido o contexto deste estudo, é possível delinear os propósitos do artigo. O objetivo principal é escrever o composto V-N não como fóssil linguístico, mas com uma estrutura sintática e uma (possível) combinação semântica -

4 Estruturalmente falando, esses compostos são exatamente o que o estágio paratático postula: uma combinação rígida de apenas dois elementos, um verbo e um substantivo, sem distinção sujeito/objeto, e sem movimento ou recursão disponível.

a incorporação semântica -, na interface sintaxe-semântica. Para isso, primeiramente discrimina-se o conceito de Incorporação Semântica; na seção seguinte, o foco é analisar o molde de dois lugares (V-N), a ideia de fóssil linguístico e protolinguagem, além de sua estrutura sintática à luz de Nóbrega e Panagiotidis (2020). Por fim, serão elencados mais os eventos envolvidos nessa junção V-N - o papel temático -: por exemplo, quem é o agente/paciente, já que essa relação temática parece ser um componente importante na evolução da linguagem segundo Wilson, Zuberbühler e Bickele (2022, p. 9), pois eles mostram que a capacidade de distinguir os papéis semânticos foram *“a prerequisite for compositionality in human event expressions and emerged at least early on in the primate lineage or likely earlier”*⁵.

2. CONCEITOS DE INCORPORAÇÃO

A incorporação (Baker, 1988, 1996; Rosen, 1989; Farkas; Swart, 2003; Dayal, 1999, 2003; Johns, 2007; Barrie, 2006; Mithun, 1984; Van Geenhoven, 1998; Chung; Ladusaw, 2004) ocorre quando um argumento nominal em algum sentido se torna parte do verbo, se funde ao verbo para juntos atribuírem a informação semântica. Observe algumas estruturas ditas incorporadas e suas respectivas línguas:

- | | |
|---------------------------------|-------------------------|
| (1) Angunguaq eqalut-tur-p-u-q | West Greenlandic -Inuit |
| A-ABS salmão-comer-IND-[-tr]-3S | Van Geenhoven (1998) |
| “Angunguaq comeu salmão” | |
| (2) Ne inu kofe kono a Mele | Niuean |
| Pass bebeu café amargo Abs Mele | Massam (2001) |
| “Mele bebeu café amargo” | |

5 “Um pré-requisito para composicionalidade nas expressões de eventos humanos e surgiu pelo menos no início da linhagem dos primatas ou provavelmente antes.”

(3) A-urupá-pirár
EU-arco-abri
“Eu abri meu arco”

Tupinambá
Mithun (1984)

(4) Marie verset olvasatt
Anu livro[sg] leu-passado
“Anu leu livro”

Húngaro
Farkas e de Swart (2003)

Como mostram as sentenças (1) e (3), a incorporação pode ocorrer no nível morfossintático, sendo que o exemplo (4) apresenta diferença visível de Caso: objetos incorporados em húngaro têm Caso Dativo. Definir *incorporação* não é uma tarefa fácil, por dois motivos: um empírico e outro explicativo.

Empiricamente, as primeiras teorias sobre incorporação não consideravam as possibilidades empíricas que agora já sabemos: por exemplo, era mais comum que o nome nu na posição de objeto se incorporasse ao verbo, mas Öztürk (2009) mostra que no turco, o agente/sujeito nu se incorpora ao verbo para os mesmos fins; inicialmente, era comum pensar que apenas nomes que denotam propriedade ou espécie poderiam se incorporar ao verbo, mas nomes próprios também podem fazê-lo (Johns, 2009); antes, apenas nome nu neutro poderia incorporar, agora nome singular que tem implicatura singular também incorpora ao verbo (Dayal, 2003); sem contar o velho debate se a retomada pronominal é possível em estruturas de incorporação (Sadock, 1980; Van Geenhoven, 1998; Baker, 2009; Dayal, 2011) ou impossível em tais estruturas (Mithun, 1984; Dayal, 1999, 2003; Farkas; de Swart, 2003).

Explicativamente, na literatura sobre o assunto não é consensual qual é a sintaxe-semântica das estruturas de incorporação; tampouco quais são as características linguísticas que definem o fenômeno. Há disputas que vão desde questões referentes a se a incorporação semântica é ou não decorrência de uma incorporação sintática, ou ainda se é um fenômeno lexical, até se o nome incorporado é um N⁰ (núcleo nominal) ou NP (sintagma nomi-

nal). Isso de um ponto de vista sincrônico, pois pouco se discutiu sobre o papel da semântica na evolução da linguagem, ou seja, como o significado fortalece as estruturas lexicais, sentenciais e pragmáticas.

Com a dificuldade de definir o fenômeno da incorporação salientada, é preciso fazer outra advertência: como alguns autores já têm frisado, o fenômeno da incorporação pode ser entendido de diferentes formas a depender de cada língua, o que explica porque temos diferentes análises para o (mesmo!?) fenômeno (Baker, 1988, 1996; Rosen, 1989; Van Geenhoven, 1998; Farkas; de Swart, 2003; Chung; Ladusaw, 2004; Dayal, 1999, 2003, 2011; Massam, 2001; Johns, 2007; Barrie, 2006.). Ou seja, os fatos linguísticos apontam que as línguas permitem diferentes formas de os nomes nus se incorporarem ao verbo, portanto é esperado que elas apresentem formas distintas e inusitadas de incorporação, o que causa certa inquietação: estarão os autores descrevendo o mesmo fenômeno? Vamos acreditar que sim, para que seja possível tentar defini-lo.

Talvez a evidência mais geral, no sentido que está presente nas teorias sobre línguas, é a presença de nomes nus, marcados ou não-marcados para número, na combinação verbo+nome de estruturas incorporadas: então, o fato do nome ser nu, isto é, sem determinante e sem morfologia aparente de caso ou número, é o primeiro passo para detectar o fenômeno da incorporação. Se tais nominais apresentam idiossincrasias sintáticas e semânticas perante os demais nominais (definidos, indefinidos, demonstrativos), é mais uma evidência para o fenômeno da incorporação. Como o interesse deste artigo é verificar a possibilidade de entender o composto V+N como uma estrutura de incorporação, inicialmente, é necessário discriminar pelo menos quatro noções incluídas no que estamos chamando de *incorporação*: incorporação semântica, pseudoincorporação semântica, incorporação sintática e pseudoincorporação sintática.

2.1. (PSEUDO) INCORPORAÇÃO SEMÂNTICA

A incorporação semântica é *per se* um fenômeno semântico. O que está em jogo é a estrutura semântica: qual a diferença em forma lógica entre estrutura incorporada e estrutura não-incorporada, qual operador(es) está presente(s) na primeira e ausente na segunda, ou vice-versa. Se o nome se incorpora ao verbo, para que possam conjuntamente atribuir a informação semântica, então, o que em forma lógica diferencia essa construção de expressões não-incorporadas?

Outra característica é que somente núcleos nominais parecem participar da incorporação semântica: isto é, N^0 : não são possíveis nomes coordenados, modificados ou preposicionados se incorporarem ao verbo, apenas o núcleo nominal se incorpora. A análise mais representativa da incorporação semântica é Van Geenhoven (1998). Para essa autora, a estrutura semântica de (5a) é diferente da de (5b), pois essa informa que a estrutura semântica é de incorporação, enquanto a primeira não:

- (5) a. Verbo transitivo: $\lambda y \lambda x [V(x,y)]$
 b. Verbo de incorporação: $\lambda P \lambda x \exists y [V(x,y) \wedge P(y)]$

O verbo transitivo denota relações entre indivíduos, enquanto o verbo de incorporação denota uma relação entre indivíduo e propriedade; ou seja, para toda propriedade e para todo x , existe y , tal que y é uma propriedade e o verbo é uma relação entre indivíduo x e propriedade y . Em outras palavras, o verbo toma uma expressão denotando propriedade como seu objeto. Nesse último, o fechamento existencial é induzido pelo próprio verbo, como parte de seu significado.

Dayal (2003) propõe a regra da pseudoincorporação semântica. Em (6a), temos um verbo transitivo que denota uma relação entre indivíduos; em (6b) uma versão incorporável do mesmo verbo. Re-

pare que P modifica o verbo, formando um P-V, um bloco. O nome incorporado, interpretado como um nome que denota propriedade, funciona como um modificador do verbo. À estrutura adiciona-se ainda o modal “*Appropriately Classificatory*”, restringindo aqueles eventos que são culturalmente estáveis. Mithun (1984, 1986) destaca a *atividade institucionalizada* como uma das propriedades do fenômeno da incorporação: o bloco V+N denota um evento *culturalmente estabelecido*, que os falantes reconhecem e usam apenas para fins institucionalizados, conhecidos com tais pela comunidade linguística:

(6)

a. $\lambda x \lambda y \lambda e [V(e) \ \& \ Ag(e) = y \ \& \ Th(e) = x]$

b. $\lambda P \lambda y \lambda e [P-V(e) \ \& \ Ag(e) = y \ \& \ \text{Appropriately-Classificatory}(e)]$
<e,t>

É importante destacar o fato que, diferentemente da incorporação semântica, a pseudoincorporação é a combinação de V+NP, isto é, um verbo e uma frase nominal. O nome pode estar acompanhado por um modificador, um operador ou um possuidor (em construções possessivas), ou ainda o nome pode estar em uma coordenação ou participar de uma relativa ao se incorporar ao verbo. Então, não é somente o núcleo nominal (como na incorporação semântica) que participa da incorporação, já que há também outros elementos linguísticos que se incorporam junto ao nome. Mas, semelhante à incorporação semântica, a pseudoincorporação semântica é um fenômeno semântico, que busca diferenciar no nível semântico as estruturas semanticamente pseudoincorporadas das que não são.

2.2. (PSEUDO) INCORPORAÇÃO SINTÁTICA

A incorporação sintática, ou pseudoincorporação sintática, é um mecanismo para a ocorrência da incorporação, que funciona como um meio sintático para se alcançar a interpretação de que verbo e nome juntos denotam um evento específico.

Como mentor de um mecanismo sintático para a incorporação, temos Baker (1988) que propõe o movimento de núcleo para explicar a incorporação do nome ao verbo em línguas polissintéticas. Por outro lado, Massam (2001) afirma que não somente núcleos se incorporam na língua niueana⁶, então, ela propõe uma incorporação frasal: é o NP que se adjunge ao verbo, não o N⁰ como em Baker (1988); posição adotada por Dayal (2003) para a semântica da pseudoincorporação. Ou seja, a incorporação sintática é simplesmente um mecanismo sintático-formal que estrutura a incorporação e a pseudoincorporação. Em outras palavras, esses dois fenômenos são entendidos como decorrências ou resultados de mecanismos puramente sintáticos.

3. A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM E A INTERFACE SINTAXE-SEMÂNTICA

Esse artigo denomina apenas Incorporação Semântica (IS) essa composição V-N, mesmo consciente de que essa palavra abrange tais noções como as descritas nos tópicos anteriores. Então, ao final desse artigo, espera-se corroborar a premissa de que a linguagem não pode ser pensada sem semântica e, em decorrência disso, que essa combinação V-N não é um *fóssil linguístico*, pois apresenta uma sintaxe elaborada. Esse parece ser o caminho mais viável para se pensar em um estado inicial da faculdade da linguagem (FL) de um ponto de vista sintático, biológico e evolutivo, porém não é possível analisar o estado inicial da FL sem uma semântica minimamente produtiva, porque é impossível compreender FL sem uma capacidade de produzir significados criativamente. E embora outras espécies produzam significados, somente os humanos compõem hierárquica e recursivamente (Schlenker, 2022) e isso se faz importante para imaginar uma configuração inicial da semântica no desenvolvimento da linguagem humana.

6 Língua polinésia, pertencente ao subgrupo malaio-polinésia das línguas austronésias.

Se a evolução da linguagem for pensada a partir do conceito de protolinguagem⁷, em relação à sintaxe, tem-se a visão de Progovac (2015) que mostra um estágio inicial, denominado de “estágio paratático”, um estágio primário de junção de palavras, uma espécie de protopalavras que seriam base de uma protossintaxe⁸. Porém, essa junção é ainda frouxa, sem sintaxe moderna e que apenas a prosódia estaria empenhada em fazer tais concatenações, logo não haveria hierarquia, movimentos de constituintes, de forma recursiva como na linguagem moderna: esse é o desenho básico do composto exocêntrico V-N. Depois aparece o segundo estágio, com o surgimento de uma protoconjunção, correspondente a uma unidade linguística que ligaria duas palavras de modo coordenado, a partir provavelmente da conjunção ‘e’. Contudo, essa nova capacidade ainda continuaria produzindo enunciados destituídos de estrutura interna, sem a possibilidade de movimento e recursividade (Progovac, 2015, p. 13). Por fim, a sintaxe evolui ao terceiro estágio, bem próximo da complexidade da sintaxe moderna, com habilidades sintáticas aprimoradas, como movimento de constituintes, recursividade mediada por encaixamento, marcação de tempo verbal, categorias funcionais mais disseminadas, etc.

No entanto, o argumento aqui defendido parece se alinhar mais com Nóbrega e Miyagawa (2015) e Nóbrega e Panagiotidis (2020), pois os autores enfraquecem a hipótese de que os compostos V-N sejam “fósseis” vivos de um estágio antes da sintaxe, tal como defendido por Progovac (2015), em virtude de os compostos V-N serem produtivos, recursivos e ainda conterem um sujeito (*pro*). Ou seja, já nos primórdios existe uma complexidade na estrutura desses compostos, e esses não seriam apenas unidades

7 Os termos que são antecidos pelo prefixo “proto” se referem a alguma versão não completamente desenvolvida desse termo se comparado ao seu referente nos dias atuais. Ex.: protolinguagem significa uma linguagem não desenvolvida tal qual conhecemos hoje.

8 Essa protossintaxe inicial pode ser caracterizada simplesmente por um molde estrutural, chamado pela autora de “two-slot mold” (Progovac, 2015, p. 5), ou ‘molde de dois lugares’. Nesse molde, só se concatena duas palavras.

lexicais acopladas a um molde de dois lugares, os compostos V-N como quer Progovac (2015).

Diferentemente de Progovac (2015), Nóbrega e Miyagawa (2015) demonstram que os compostos V-N têm uma estrutura interna endocêntrica. Na mesma direção, Nóbrega e Panagiotidis (2020) analisam o composto V-N como orações relativas reduzidas de sujeito nominalizadas, do tipo: *x* (que) *joga bola*; *x* (que) *toma café*. Os autores ainda mostram algumas propriedades desses compostos:

Table 1 Propriedades Gerais dos compostos V-N (Nóbrega; Panagiotidis, 2020, p. 44)

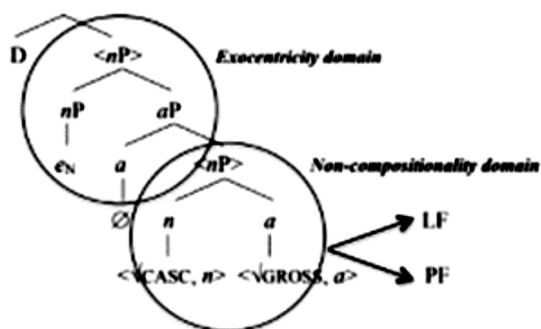
<i>Argumentação</i>	N é o objeto direto do V
<i>Constituinte N</i>	Plural NU ou nomes massivos
<i>Constituinte V</i>	Mais verbos transitivos
<i>Interpretação</i>	Interpretação Agentiva/instrumental

Como se percebe na tabela 1, os autores argumentam que o composto V-N apresenta uma sintaxe já bem próxima da linguagem atual, pois possui: transitividade, as formas dos constituintes verbais e nominais, papel temático, além de sujeito externo nulo, realizado como um *pro*. Eles ainda mostram que

Exocentricity and non-compositionality are differently implemented in grammar, namely: the former is syntactically determined, since it fundamentally depends on a particular structural configuration, while the latter is post-syntactically determined, and depends on how the compound's roots are interpreted at LF, whether compositionally or idiosyncratically. (*idem*, 2020, p.49)⁹

9 “A exocentricidade e a não composicionalidade são implementadas de forma diferente na gramática, a saber: a primeira é determinada sintaticamente, pois depende fundamentalmente de uma configuração estrutural particular, enquanto a última é determinada pós-sintaticamente, e depende de como as raízes do composto são interpretadas em LF, seja composicional ou idiossincrática.”

Então, os compostos podem ser interpretados em LF (Logical Form)¹⁰, de maneira composicional (os exocêntricos) ou não (as expressões idiomáticas), como nos exemplos discutidos pelos autores *salva-vida(s)*, *saca-rolha(s)* para a composicional e “casca-grossa” para a não-composicional (Nóbrega; Panagiotidis, 2020, p.36):



Harley (2009, 2012) discorre que incorporação semântica e composto possuem o mesmo processo derivacional, pelo menos teoricamente. Taveira da Cruz (2008) mostra que jogar-bola apresenta duas interpretações: uma de incorporação semântica, porque *jogar-bola* é uma atividade típica para os falantes do PB; e outra interpretação, cujo nominal bola simplesmente satura o verbo, sendo então complemento do verbo. Seguindo Harley (2009, 2012), este artigo propõe que a interpretação incorporada de *jogar-bola* é derivada do domínio exocêntrico e, assim, ela é composicional e pode se dar em LF aos moldes de Dayal (2003):

$$(7) \text{ b. } \lambda P \lambda y \lambda e [P-V(e) \ \& \ Ag(e)=y \ \& \ \text{Appropriately-Classificatory}(e)]$$

Em (7), o nominal denota propriedade, se incorpora ao verbo, funcionando como um modificador do verbo. À estrutura adiciona-se ainda o modal “*Appropriately Classificatory*”, restringindo àqueles eventos que são culturalmente estáveis, como no caso da incorporação semântica.

10 Forma lógica.

Em virtude da relevância das discussões empreendidas neste artigo, o que faz dele promissor é exatamente por buscar argumentos a favor da hipótese de que não apenas há uma complexidade sintática nesses compostos, como também a possibilidade de um princípio combinatório semântico primordial, a Incorporação Semântica. Sendo assim, é possível delinear alguns argumentos que parecem ser favoráveis: (i) a incorporação acontece com V+N; (ii) o N tem que ser nome nu; (iii) na maioria dos casos, o N está na posição pós-verbal. Estes argumentos podem ser entendidos como promissores, pois se demonstram verdadeiros com o que se sabe até agora.

Obviamente, todas essas posições teóricas são hipóteses e somente estudos futuros nos dirão qual dela(s) é ou são suficiente(s) e necessária(s) para uma configuração inicial da FL de um ponto de vista evolutivo. E hipótese por hipótese, enquanto uma não se demonstrar mais ou menos evidente que a outra, é preferível ainda acreditar que a semântica esteja presente no início da linguagem humana, embora sua configuração inicial ainda precise ser mais investigada e melhor compreendida. Assim, desta perspectiva não se pode pensar em evolução de linguagem, em uma possível configuração inicial da FL, sem uma semântica minimamente estruturada, assim como se acredita, como visto, que há uma sintaxe bem elaborada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de uma visão biolinguística, faz mais sentido imaginar que esses compostos V-N na evolução da linguagem apresentam uma estrutura sintática bem elaborada, como demonstram Nóbrega e Panagiotidis (2020). Há ainda os trabalhos de Benítez-Burraco e Uriagereka (2016) e Nataf (2017) que reforçam a tese de que há uma sintaxe minimamente estruturada. Aliada a essa estrutura sintática aprimorada, este artigo se justifica a partir

da pressuposição de que a semântica também é primordial na evolução da linguagem.

Outros autores defendem a mesma ideia, como nos apontam Wilson, Zuberbühler e Bickel (2022, p. 9) ao analisarem o papel-temático:

that the ability to distinguish semantic roles was a prerequisite for compositionality in human event expressions and emerged at least early on in the primate lineage or likely earlier. We propose that a basic neural framework to automatically detect low-level features found in causal relationships already occurred early on in the animal kingdom among species with bilateral symmetry. This provided the basis for later emergence of causal detection, orientation, and reasoning, which was likely driven by social factors: Given the strong role that sociality seems to play in agent detection and attending to goal-directed actions, it seems likely that social selection pressures and the need to keep track of social events drove the ability to represent agents and patients distinctly but jointly in event scenarios. Given some apparent differences between humans and apes in responding to agents, it is possible that humans have experienced divergent selection pressures for attention to events, alongside other cognitive developments, that ultimately allowed for language to evolve¹¹.

11 “que a capacidade de distinguir papéis semânticos era um pré-requisito para a composicionalidade nas expressões de eventos humanos e surgiu pelo menos no início da linhagem dos primatas ou provavelmente antes. Propomos que uma estrutura neural básica para detectar automaticamente características de baixo nível encontradas em relações causais já ocorridas no início do reino animal entre espécies com simetria bilateral. Isto forneceu a base para o surgimento posterior de detecção causal, orientação e raciocínio, que provavelmente foi impulsionado por fatores sociais: Dado o forte papel que a sociabilidade parece desempenhar na detecção de agentes e no atendimento a ações direcionadas a objetivos, parece provável que a seleção social as pressões e a necessidade de acompanhar os eventos sociais impulsionaram a capacidade de representar agentes e pacientes de forma

Então, ao se dedicar – robustamente, mais como uma provocação do que uma demonstração – à interface sintaxe-semântica, este artigo possibilita uma compreensão sobre a evolução da linguagem em que a semântica se faz presente desde o *começo*. E mais, ao pressupor uma combinação semântica aliada à junção sintática, reforça a necessidade de olhar a semântica como axioma para a configuração da linguagem humana moderna e também pensar sua contribuição para a evolução da mente-cérebro de uma forma geral. Os desafios são maiores do que os achados, mas espera-se ser suficiente para o momento indicar um caminho mais promissor de se pensar a evolução da linguagem.

Este artigo buscou argumentar que não há como pensar em evolução da linguagem sem uma semântica e, mais, sem universais semânticos (Von Fintel; Matthewson, 2008) já em seu estado inicial, pelo menos nos humanos. Logo, para compreender a mente-cérebro (humana), é preciso entender como a semântica brota como um *lugar* em que significados são composicionalmente estruturados de forma recursiva, criativa e infinita. Essa maneira de entender a linguagem significativamente já está presente em outros trabalhos que discutem a semântica nesse processo evolutivo, como em Wilson, Zuberbühler e Bickel (2022, p. 9): “*To understand how event cognition developed in humans, one should also ask whether semantic role attribution precedes the development of language in ontogeny*”¹².

Para concluir, como visto, de um ponto de vista sintático, a composição V-N é um dos processos de formação de palavras mais produtivos nas línguas românicas (Guevara; Scalise, 2009,

distinta, mas conjunta, em cenários de eventos. Dadas algumas diferenças aparentes entre humanos e macacos na resposta aos agentes, é possível que os humanos tenham experimentado pressões seletivas divergentes para atenção aos eventos, juntamente com outros desenvolvimentos cognitivos, que em última análise permitiram a evolução da linguagem.”

12 “Para compreender como a cognição de eventos se desenvolveu em humanos, deve-se também perguntar se a atribuição de papel semântico precede o desenvolvimento da linguagem na ontogenia”.

p. 116), com uma sintaxe sofisticada, se forem entendidas como nominalizações de orações relativas reduzidas de sujeito, como nos exemplos: *x* (que) *limpa vidros*; *x* (que) *salva vidas* (Tollemache, 1945; Coseriu, 1978; Franco, 2015; Di Sciullo, 2013; Nóbrega; Panagiotidis, 2020). Semanticamente, Dayal (2003) aponta que a pseudoincorporação pode participar de uma relativa ao se incorporar ao verbo. Logo, o que este artigo propôs foi exatamente refletir sobre a interface sintaxe-semântica, o que torna possível conciliar essas duas propostas argumentando que o composto V+N além de uma sintaxe aprimorada – se compreendido como relativa –, ele tem também uma semântica sofisticada, podendo ser analisada ainda como uma estrutura de pseudoincorporação.

Dayal (2003) adiciona o modal “*Appropriately Classificatory*” à estrutura de incorporação, restringindo aqueles eventos que são culturalmente reconhecidos, como propõe Mithun (1984, 1986) com a noção de *atividade institucionalizada*. A proposta é, então, que ao se derivar do composto exocêntrico, a versão incorporada de jogar-bola – uma estrutura V+N – denota em LF um evento *culturalmente estabelecido*, cuja interpretação é jogar futebol. Como se percebe, o olhar semântico sobre a evolução da linguagem possibilita inquietações efervescentes e foi nelas – algumas – que este artigo se dedicou a refletir.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Mark C. *Incorporation: a theory of grammatical function changing*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- BAKER, Mark C. *The polysynthesis parameter*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKER, Mark C. Is head movement still needed for noun incorporation? *Lingua*, v. 119, n. 2, p. 148-165, 2009.
- BARRIE, Michael. *Dynamic antisymmetry and the syntax of noun incorporation*. Ph.D. thesis, University of Toronto: Toronto, 2006.
- BENÍTEZ-BURRACO, Antonio; URIAGEREKA, Juan. The immune syntax revisited: opening new windows on language evolution. *Front. Mol. Neurosci*, 2016.

- BICKERTON, Derek. *Language & species*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- BICKERTON, Derek. *Language and human behavior*. Washington: University of Washington Press, 1995.
- BICKERTON, Derek. Language evolution and the minimalist program. In: HURFORD, James R.; studdert-Kennedy, Michael; KNIGHT, Chris (ed.). *Approaches to the evolution of language: social and cognitive bases*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 341-358.
- BICKERTON, Derek. How protolanguage became language. In: KNIGHT, Chris et al. *The evolutionary emergence of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 264-284.
- BICKERTON, Derek. *More than nature needs: language, mind, and evolution*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.
- BOECKX, Cedric. *Language in cognition: uncovering mental structures and the rules behind them*. Malden: Wiley-Blackwell, 2010.
- BOECKX, Cedric. Biolinguistics: forays into human cognitive biology. *J. Anthropol. Sci.* 91, 2013.
- BOECKX, Cedric; BENÍTEZ-BURRACO, Antonio. The shape of the human language-ready brain. *Front. Psychol.*, 2014.
- CHUNG, Sandra; LADUSAW, William A. *Restriction and saturation*. Cambridge: MIT Press, 2004.
- COSERIU, Eugenio. *Teoria del Lenguaje y lingüística general*. Madri: Editorial Gredos, S.A., 1978.
- DAYAL, Veneeta. Bare NPs, Reference to Kinds and Incorporation. *SALT*, IX, 1999.
- DAYAL, Veneeta. *A semantics for pseudo-incorporation*. [S. l.]: Rutgers University, 2003.
- DAYAL, Veneeta. Hindi pseudo-incorporation. *Natural Language & Linguistic Theory*, 29.1, p. 123-167, 2011.
- DI SCIULLO, Anna Maria. Exocentric compounds, language and proto-language. *Language and Information Society*, v. 20, p. 1-25, 2013.
- FARKAS, Donka; SWART, Henriette de. *The semantics of incorporation: from argument structure to discourse transparency*. Stanford: Stanford University, 2003.
- FRANCO, Ludovico. VN compounds in Italian and some other romance languages, phrasal spell-out and rebooting. *Rivista di Grammatica Generativa*, v. 37, n. 1, p. 81-98, 2015.

- GUEVARA, Emiliano; SCALISE, Sergio. Searching for universals in compounding. *Universals of language today*, p. 101-128, 2009.
- HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, W. Tecumseh. The faculty of language: what is it, who has it and how did it evolve? *Science*, 298, p. 1569-1579, 2002.
- JACKENDOFF, Ray. Possible stages in the evolution of the language capacity. *Trends in cognitive sciences*, v. 3, n. 7, p. 272-279, 1999.
- JACKENDOFF, Ray. English particle constructions, the lexicon, and the autonomy of syntax. *Verb-particle explorations*, v. 67, p. 94, 2002.
- JACKENDOFF, Ray. *Language, consciousness, culture: essays on mental structure*. Cambridge: MIT Press, 2009.
- JOHNS, Alana. Restricting noun incorporation: root movement. *Natural Language & Linguistic Theory*, v. 25, p. 535-576, 2007.
- JOHNS, Alana. Additional facts about noun incorporation (in Inuktitut). *Lingua*, v. 119, n. 2, p. 185-198, 2009.
- MASSAM, Diane. Pseudo noun incorporation in Niuean. *Natural Language and Linguistic Theory*, 19, p. 153-197, 2001.
- MITHUN, Marianne. The evolution of noun incorporation. *Language*, 60, p. 847-894, 1984.
- MITHUN, Marianne. On the nature of noun incorporation. *Language*, 62, 1986.
- NATAF, Serge. Autoimmunity as a driving force of cognitive evolution. *Frontiers in Neuroscience*, v. 11, p. 582, 2017.
- NÓBREGA, Vitor A.; MIYAGAWA, Shigeru. The precedence of syntax in the rapid emergence of human language in evolution as defined by the integration hypothesis. *Frontiers in Psychology*, v. 6, p. 271, 2015.
- NÓBREGA, Vitor A.; PANAGIOTIDIS, Phoevos. Headedness and exocentric compounding. *Word Structure*, v. 13, n. 2, p. 211-249, 2020.
- ÖZTÜRK, Balkız. Incorporating agents. *Lingua*, v. 119, n. 2, p. 334-358, 2009.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo; URIAGEREKA, Juan. The immune syntax: the evolution of the language virus. In: JENKINS, Lyle (ed.). *Variation and universals in biolinguistics*. Oxford: Elsevier, 2004. p. 341-377.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo; URIAGEREKA, Juan. Still a bridge too far? Biolinguistic questions for grounding language on brains. *Phys. Life Rev.* 5, p. 207-224, 2008.
- PROGOVAC, Ljiljana. What use is half a clause? *The Evolution of Language*, p. 259-266, 2008.

- PROGOVAC, Ljiljana. Sex and syntax: subadjacency revisited. *Biolinguistics*, v. 3, n. 2-3, p. 305-336, 2009.
- PROGOVAC, Ljiljana. When clauses refuse to be recursive: An evolutionary perspective. *Studies in Generative Grammar*, 104, p. 193, 2010.
- PROGOVAC, Ljiljana. Compounds and commands in the evolution of human language. *Theoria et Historia Scientiarum*, v. 9, p. 49-70, 2012.
- PROGOVAC, Ljiljana. *Evolutionary syntax*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- PROGOVAC, Ljiljana; LOCKE, John L. The urge to merge: Ritual insult and the evolution of syntax. *Biolinguistics*, v. 3, n. 2-3, p. 337-354, 2009.
- ROSEN, Sara Thomas. Two types of noun incorporation: a lexical analysis. *Language*, 65, p. 294-317, 2004 [1989].
- SADOCK, Jerrold M. Noun incorporation in Greenlandic: a case of syntactic word formation. *Language*, 56, p. 300-319, 1980.
- SCHLENKER, Philippe. *What it all means: semantics for (almost) everything*. Cambridge: MIT Press, 2022.
- SPELKE, Elizabeth. Initial knowledge: Six suggestions. *Cognition*, v. 50, n. 1-3, p. 431-445, 1994.
- SPELKE, Elizabeth. Core knowledge. *American Psychologist*, v. 55, n. 11, p. 1233, 2000.
- SPELKE, Elizabeth. What makes us smart? Core knowledge and natural language. In: GENTNER, Dedre; GOLDIN-MEADOW, Susan. *Language in mind: advances in the study of language and thought*. Cambridge: MIT Press, 2003. p. 277-311.
- TALLERMAN, Maggie. Did our ancestors speak a holistic protolanguage? *Lingua*, v. 117, n. 3, p. 579-604, 2007.
- TOLLEMACHE, Federico. *Le parole composte nella lingua italiana*. Roma: Roes, 1945.
- URIAGEREKA, Juan. Rhyme and reason: an introduction to minimalist syntax. Cambridge: MIT Press, 1998.
- VAN GEENHOVEN, Veerle. *Semantic incorporation and indefinite descriptions: semantic and syntactic aspects of noun incorporation in West Greenlandic*. Stanford: CSLI Publications, 1998.
- VON FINTEL, Kai; MATTHEWSON, Lisa. Universals in semantics. *The Linguistic Review*, 25, p. 139-201, 2008.
- WILSON, Vanessa A. D.; ZUBERBÜHLER, Klaus; BICKEL, Balthasar. The evolutionary origins of syntax: Event cognition in nonhuman primates. *Science. Advance*, 8, jun. 2022.

DESAFIOS E AVANÇOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: RELATOS PANDÊMICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO¹

Gabriel Walter Fuchsberger
Isabella Flud Pacheco
Taciana Boeira Auler Rodrigues
Tâmara Aguiar dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, trazemos uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir de duas experiências no estágio de docência por quatro acadêmicos do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura da UFSC, uma delas no ensino fundamental e outra no ensino médio, ambas no modelo remoto de ensino, vivenciado no período de isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19.

A primeira experiência foi vivenciada na rede estadual de ensino de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2021, no ensino médio, e a segunda experiência foi vivenciada na rede federal de ensino, no segundo semestre de 2021, no ensino fundamental, ambas orientadas pela Profa. Dra. Isabel Monguilhott.

1 Agradecemos à Profa. Dra. Isabel Monguilhott por ter construído este texto juntamente com seus quatro ex-orientandos de estágio. Seu nome não pode configurar na coautoria do artigo, por conta das normas de publicação.

As experiências retratam desafios inerentes às vivências dos estágios curriculares obrigatórios, momento em que se articulam os conhecimentos apreendidos ao longo das disciplinas teórico-práticas, cursadas ao longo dos três anos do Curso de Licenciatura que antecedem esse momento, aos conhecimentos a serem ensinados em sala de aula da escola de Educação Básica.

Somados a esses desafios, surgiram outros, antes desconhecidos, do momento pandêmico vivido ao longo dos anos de 2020 e 2021, dentre eles: as diferentes formas de interação que surgiram entre estagiário-professor-estudante, atreladas às diferentes plataformas utilizadas nos diferentes campos de estágio e às diferentes condições de trabalho e de vida dos professores das escolas e dos estudantes.

Os projetos de docência a serem apresentados nas seções seguintes foram desenvolvidos a partir dos planejamentos das professoras das turmas em que os estágios foram implementados, sob orientação e supervisão da professora de estágio. A concepção de língua que respalda ambos os projetos é a de língua como interação (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2011) e entendem a aula de português como o lugar das práticas de linguagem, oralidade, leitura, escrita e análise linguística (cf. Antunes, 2003; Geraldini, 2010, 2013; Brasil, 2018).

Os resultados dessas experiências de estágio estão organizados nas duas próximas seções. Na seção 2, encontramos o relato da experiência vivida pelos estagiários Gabriel Walter Fuchsberger e Isabella Flud, no ensino médio de uma escola da rede de ensino do estado de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2021. Na seção 3, segue o relato da experiência de estágio vivenciada pelas estagiárias Taciana Boeira Auler Rodrigues e Tamara Aguiar dos Santos, no ensino fundamental de uma escola da rede federal de ensino, no segundo semestre do mesmo ano. Seguem a essas seções algumas considerações sobre as práticas vivenciadas nesse período tão singular vivido por todos, em especial na educação.

2. RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA E ARTE: O MOVIMENTO BARROCO E A CONCORDÂNCIA NOMINAL NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nesta seção traçaremos, brevemente, o percurso trilhado durante o segundo estágio obrigatório da licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, supervisionado pela Profa. Dra. Isabel Monguilhott, com o tema: “As Relações Intertextuais do Movimento Barroco e a Concordância Nominal: Delineando Estratégias Didáticas no Ensino Remoto”, mesmo título do relatório depositado no Repositório Institucional da UFSC².

Realizada no primeiro semestre de 2021, tal experiência, assim como as vivenciadas pelos demais colegas estagiários entre os anos da pandemia de COVID-19, contou com o desafio de materializar-se remotamente, o que impossibilitou uma simulação fidedigna do exercício docente em condições consideradas normais. Mesmo assim, adaptadas as condições de acordo com o regimento interno da universidade e com o funcionamento das escolas da rede estadual de Santa Catarina para o período, foram seguidos os passos básicos e fundamentais a toda experiência de estágio-docência: partindo de pressupostos teórico-metodológicos discutidos desde semestres anteriores, especialmente na disciplina de Metodologia de Ensino, procedemos à observação de aulas da professora regente da turma sob escrutínio, preparamos aulas a serem ministradas, ministramo-las, aplicamos uma atividade avaliativa e discutimos os resultados de nossa intervenção didática com a professora regente e com a professora supervisora do estágio, além de socializá-los com os colegas da disciplina. A seguir, relataremos, sucintamente, nossa experiência.

Tendo como missão desenvolver a prática docente no Ensino Médio, nosso estágio desenvolveu-se com turmas de 1º ano em uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina locali-

2 <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/232334>

zada na região continental de Florianópolis. Metodologicamente, pelas condições sanitárias enfrentadas à época, e como forma de viabilizar o prosseguimento dos anos letivos, tanto na universidade quanto na escola, o chão da sala de aula deu lugar às plataformas digitais de ensino e aprendizagem. Assim, conforme determinação da Secretaria de Estado da Educação, passamos a utilizar o Google Classroom como um espaço de interação social privilegiado entre professores, estagiários e alunos. Por meio dessa ferramenta, eram postados os materiais didáticos referentes a cada ciclo de ensino, os *links* para as aulas síncronas, as gravações de aulas assíncronas e as atividades avaliativas. Para não excluir os alunos que não dispunham de acesso à internet, os professores de cada disciplina organizavam um material impresso referente a duas semanas de aula e o disponibilizavam na secretaria da escola. Cabia aos alunos ou aos familiares a coleta desse material e a sua devolução em prazo previamente estabelecido, a fim de que as atividades avaliativas contidas pudessem ser avaliadas e as notas devidamente atribuídas.

Independentemente das adversidades, os objetivos a serem alcançados nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura mantiveram-se os mesmos, em linhas gerais, a apropriação, por parte dos estudantes, dos diversos usos sociais da língua, na modalidade oral ou escrita, nos diversos campos de atuação em que eles se revelam, ampliando o seu repertório cultural por meio do trabalho com diferentes textos de diferentes culturas, bem como refletindo sobre o funcionamento da língua em termos de forma e função em enunciados concretos. Tais objetivos encontram-se respaldados por documentos oficiais pertinentes que regem o ensino tanto no âmbito nacional quanto no âmbito estadual (Brasil, 1996, 2000, 2018; Santa Catarina, 2014) e estão ancorados em autores que adotam, para o ensino de língua materna, concepções de cunho sociointeracionista (Geraldi, 2010; Pelandré; Bortolotto; Monguilhott, 2014; Cerutti-Rizzatti; Irigoite, 2015; Britto, 2021).

Dado o exposto, a escolha dos temas a serem trabalhados com as turmas de 1º ano do Ensino Médio (o movimento literário Barroco, bem como sua manifestação estética em outras artes, e o fenômeno linguístico da concordância nominal) foi acordada com a professora supervisora e a professora regente, tendo em vista o conteúdo programático da professora regente para o período em que os estagiários assumiriam as aulas. Buscamos, dessa forma, proceder de tal maneira que a intervenção dos estagiários não caracterizasse um desvio do planejamento já acordado entre a professora e os seus alunos no início do ano letivo, mas de maneira a dar prosseguimento a esse acordo e aos conteúdos previstos para o ensino médio.

É preciso mencionar que, sob uma perspectiva de língua como interação social, ancorada na indissociabilidade do trabalho com leitura, produção de textos e análise linguística, e levando-se em consideração os pressupostos de Geraldi (2013), do texto como ponto de partida e de chegada das aulas de Língua Portuguesa, em sua materialidade manifesta nos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011), o trabalho com esses temas, de início, tão sugestivamente distintos entre si, constituiu um desafio para os estagiários, já que se defrontaram com uma questão cara ao professor: exercer uma prática, tão fiel quanto possível, ao que se aprende na teoria ao longo dos anos de graduação. No entanto, um dos privilégios do estágio é justamente este: a possibilidade do exercício docente devidamente supervisionado por professores com mais experiência e maior grau de instrução, capazes de guiar serenamente essa etapa formativa tão angustiante quanto recompensadora. Assim, com o auxílio da professora supervisora, percebemos o fenômeno linguístico da concordância nominal presente em praticamente todo e qualquer enunciado, inclusive nos textos que elegemos para o trabalho com o Barroco, o que nos permitiu explorá-lo como uma parte formal constitutiva dos enunciados da língua e materializados nos textos.

Entre as práticas de linguagem elencadas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a leitura, a produção de textos, a oralidade (escuta e produção oral) e a análise linguística/semiótica, nossa intervenção didática privilegiou, então, aspectos relacionados à leitura e à análise linguística. Ressaltamos que isso não significa, de forma alguma, que acreditamos na preponderância dessas práticas em detrimento das demais, já que todas devem ser articuladas em conjunto e harmoniosamente, contudo, tal recorte foi necessário para que, no período preestabelecido para a nossa intervenção, e levando-se em consideração as limitações impostas à realização do estágio, principalmente de tempo, déssemos conta dos temas acordados com as professoras responsáveis, conforme mencionado anteriormente.

Tendo o contexto previamente explicitado em mente, passemos à organização do percurso em questão. Após o período de observação, nossa prática foi estruturada para realizar-se em um mês, dividindo-se o período em dois blocos de duas semanas cada, correspondentes às quinzenas, em que deveríamos dar conta, na primeira, do Barroco e, na segunda, da concordância nominal. Para isso, elaboramos um material didático (no formato *online* e impresso) com informações técnicas como apresentação dos estagiários, objetivos, carga horária; e outras noções mais específicas, como a construção e reflexão sobre os conteúdos ministrados, além de sugestões para o aluno ampliar o seu repertório cultural. A organização do conteúdo contemplou aulas síncronas e assíncronas, juntamente com atividades avaliativas, amparados pela plataforma de intermédio, o Google Classroom, que facilitou a interação com os estudantes.

Com o intuito de produzir condições de apropriação de novos conteúdos, para a primeira quinzena, foram escolhidos poemas de Gregório de Matos, ícone proeminente do Barroco brasileiro, especialmente o poema “Triste Bahia” e a devida contextualização político-social da época, bem como a apre-

sentação do autor. Ao trazer outros poemas seus, chamamos a atenção para o fato de que o recorte tinha somente fins didáticos e destacamos que tais textos, ou seja, os poemas, circulam em livros com essa finalidade, e que podem ser encontrados em formato físico ou digital, frisando a sua materialidade. Também com foco na materialidade dos poemas, solicitamos que os alunos se voluntariassem para declamá-los, haja vista os primórdios da poesia.

Para expandir a concepção artística do movimento, também foram selecionadas imagens de pinturas, construções arquitetônicas e esculturas barrocas. Como força de salientar a relação intertextual entre Gregório de Matos e como sua arte reverbera atualmente, selecionamos uma música de Caetano Veloso, em que o cantor explora uma versão musicada, de mesmo nome, do poema trabalhado. Três séculos separam a publicação do poema da versão musicada de Caetano, o que buscamos frisar como um caráter nitidamente atemporal de certas produções artísticas, tensionando o grande tempo com o cotidiano. Com isso, procuramos abordar uma das principais escolas literárias da literatura em língua portuguesa, bem como suas implicações sociais e históricas presentes até o tempo atual, conforme conteúdos/habilidades previstos em documentos oficiais:

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 516, EM13LP510).

Além disso, para acentuar características marcantes do período Barroco, com foco nas figuras de linguagem, reproduzimos outra canção, também de autoria de Caetano Veloso, intitulada “O Quereres”, na voz de Gal Costa, em que são proeminentes a antítese e o paradoxo, assim como em diversos poemas de Gregório de Matos e de autores considerados barrocos. Na literatura, Bosi (2015) destaca a “angústia”, o “desejo de fuga” e o “ilimitado subjetivismo” presentes nas composições barrocas. Por meio desse conjunto de expressões artísticas, buscamos mostrar o que há em comum entre as manifestações artísticas classificadas como barrocas, como o detalhamento, o rebuscamento, o exagero e o contraste, que convergem numa dualidade bastante relacionada ao seu contexto histórico: o da Contrarreforma, o que também foi pontuado em nossas aulas, e como esses traços se refletem nos dias atuais.

Ao trazer a literatura para a sala de aula, um grande desafio, ainda mais trabalhando com escolas literárias cujo período de apogeu na historiografia literária encontra-se distante, é abordar o que se contempla no currículo para a realidade dos alunos, estabelecendo-se uma relação entre arte e vida, conforme preconizado por Silva (2003).

[...] Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de ‘ler o mundo’, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula (Silva, 2003, p. 537).

Ademais, ao relacionar a literatura com outras expressões artísticas, apoiamo-nos em Kamita (2013), para quem essa jun-

ção promove uma maior compreensão do fenômeno sob análise em suas diversas manifestações estéticas. Segundo a autora, a associação da literatura a outras artes, como o cinema e a música, por exemplo, “[...] amplia a percepção que se tem de cada uma dessas manifestações, potencializando sua capacidade artística e estimulando o conhecimento de suas especificidades” (Kamita, 2013, p. 74). Assim, promovemos uma ampliação do repertório cultural dos estudantes, visando à horizontalização de saberes.

No material elaborado, nas videoaulas gravadas e nas aulas síncronas, procuramos guiar uma leitura reflexiva, em que os alunos fossem estimulados a dialogar com o texto numa compreensão ativa. Dessa forma, não adotamos a concepção de um sujeito leitor passivo, que somente “extraí” dos textos o significado composicional das sentenças. São enunciados que se dirigem a um interlocutor e com ele conversam à medida que o sentido do que se lê é apreendido. O processo de compreensão dos enunciados, por parte dos leitores, também incorpora as suas vivências e expectativas em relação ao que lê (Geraldi, 2013).

Rumo à intervenção pedagógica da segunda quinzena, cujo foco era o fenômeno da concordância nominal, sem perder de vista o Barroco, iniciamos com uma breve recapitulação do que vimos anteriormente, chamando a atenção para como a linguagem verbal se organiza a partir do que já fora exposto, numa tentativa de progredir de atividades linguísticas para atividades epilinguísticas e, por fim, chegar a uma sistematização por meio da metalinguagem (Geraldi, 2013), evidenciando como léxico e gramática são agenciados na organização linguística dos diferentes enunciados que se materializam nos gêneros do discurso.

Para isso, retomando o conteúdo visto na quinzena anterior, foi analisada a estrutura interna e externa dos poemas de Gregório de Matos, oportunidade em que destacamos diversas palavras e discutimos a relação entre cada uma delas. A partir de uma tabela com as dez classes de palavras tradicionais, enfatizamos a

diferença entre as *palavras variáveis* e *invariáveis*. Foi discutida a conexão entre os adjetivos e os substantivos, juntamente com a sua classificação dentro da categoria de *nomes*. Essa relação é construída a partir da interação entre os elementos presentes na sentença, o que resulta no fenômeno de *concordância nominal*. Após a contextualização, avançamos para as relações de concordância que ocorrem entre as palavras expostas anteriormente. Com essa finalidade, foram apresentados conceitos gramaticais como *flexão*, *gênero* e *número*, organizados em uma tabela para melhor visualização e compreensão dos estudantes.

De modo a estabelecer pontes com a contemporaneidade, as músicas “AmarElo”, de Emicida, e “Fala Mal de Mim”, de Ludmilla, foram selecionadas para enfatizar a variação linguística constitutiva presente na língua. Destacam-se, nessa fase do planejamento, elementos linguísticos marcantes explorados por autores do movimento, como antítese, paradoxo e metáfora, que compõem a estética literária do período em questão. Dessa forma, a intenção era deixar evidente que, por mais que o Barroco tenha tido seu ápice em um momento específico, conforme mencionado anteriormente, os movimentos ou escolas literárias não são “caixinhas”, justamente por serem revisitados em outros momentos da história, assim, o impacto de sua essência é atemporal.

Durante as aulas síncronas e assíncronas, bem como nas atividades presentes nos materiais didáticos, encorajamos os estudantes a investigar e refletir sobre as semelhanças e diferenças entre o uso da língua durante o movimento Barroco comparado com as formas mais cotidianas da linguagem, como na comunicação oral, presentes em diálogos com familiares, amigos e nas canções sugeridas. A intenção foi estimular a percepção de variação linguística em diversos contextos de uso.

Construímos os conteúdos de maneira progressiva, conforme a abordagem de Vygotsky (1984), que parte de conceitos cotidianos para o domínio científico. O objetivo foi expandir o repertório

cultural dos alunos, baseando-nos naquilo que eles já possam ter experimentado anteriormente, seja por meio de uma perspectiva científica no ambiente escolar ou em suas vivências pessoais (Freire, 2004). Estabelecer a conexão entre o já conhecido com o recém-descoberto ocorreu por meio da indagação sobre a possível familiaridade prévia com o tema, com o intuito de reconhecer e valorizar suas experiências anteriores ao ter em vista a expansão e horizontalização dos conhecimentos.

Exposto o caminho percorrido durante o estágio-docência, tecemos algumas considerações sobre o percurso. Em meio às dificuldades da pandemia de COVID-19, reconhecemos o desafio enfrentado por todos. Contudo, fomos alegremente surpreendidos pela constatação da professora regente de que, em comparação às demais aulas durante a pandemia, houve uma quantidade considerável de alunos frequentando as aulas síncronas, assistindo às aulas assíncronas e entregando as atividades propostas, o que demonstrou engajamento e boa vontade por parte dos discentes. Ainda que nossa experiência não tenha sido, tradicionalmente, a almejada para essa etapa formativa tão importante de um curso de licenciatura, consideramo-la extremamente engrandecedora e capaz de nos preparar para a atividade docente, cujo exercício constitui uma das mais nobres atividades humanas.

3. PODCAST NA SALA DE AULA: RELATOS PESSOAIS SOBRE MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Compreender o processo de ensino aprendizagem é um caminho longo e com várias nuances, a começar pela desmistificação de que o ato de dar aula é mecânico, estático, passando pela ideia errônea de que o saber é transmitido por osmose de uma pessoa detentora de um conhecimento engessado para alunos sem conhecimento prévio, ignorantes de sua existência no mundo. Educar envolve outros atores sociais e entendê-los e aceitá-los como parte

do processo é o primeiro passo para a formação de uma educação de qualidade. Reconhecer o contexto social e econômico dos alunos, dos professores, da comunidade escolar é fundamental para mapear de forma adequada os conceitos que devem nortear a formação qualificada de docentes, a construção coerente do espaço escolar e a didática adequada à demanda e especificidades dos alunos. A educação, portanto, constrói-se coletivamente e progressivamente, perpassando lugares que precisam ser colados em prisma para a promoção de um educar eficiente.

Para isso, fez-se necessário o estudo ampliado desse caminho pelo qual o ato de educar precisa passar para atender essa gama de necessidades. A UFSC, em seu processo de formação docente, coloca os futuros professores em contato com esse olhar expandido de ensino, fazendo-os reconstruir caminhos antes cristalizados pela experiência escolar pregressa e que agora, fundamentado em teóricos da educação, faz o estranhamento necessário à desconstrução de paradigmas ultrapassados de ensino para um campo ampliado e atualizado do saber.

Nesse contexto, o estágio I, mais especificamente, tem o foco no Ensino Fundamental II. Assim, os alunos estagiários podem vivenciar uma experiência profissional ao mesmo tempo em que são orientados e acompanhados de perto por um professor do curso. A experiência de estágio aqui relatada aconteceu no semestre 2021.2 e foi vivenciada em uma escola da rede federal de ensino. Em razão da pandemia de COVID-19 e das medidas de segurança e distanciamento social, tanto da universidade quanto do colégio, o estágio aconteceu de forma remota, por meio de recursos virtuais. Desse modo, ancoramo-nos nas teorias sociointeracionista e dialógica da linguagem para a realização do estágio-docência nesse contexto atípico na história da educação brasileira, sob a supervisão da Professora-orientadora Isabel Monguilhott.

No que concerne ao ambiente educacional, que se adaptou ao contexto pandêmico, é possível observar e intervir em um am-

biente escolar virtual. A nova configuração do contexto pandêmico, no âmbito escolar, manifesta-se por meio da plataforma Moodle, na qual as salas de aula assumem uma forma virtual, com os encontros ocorrendo por meio de *webconferências*. Nesse espaço, tanto os alunos quanto os professores estão constantemente se adaptando, buscando identificar a abordagem mais eficaz para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que se deparam com desafios significativos.

A observação do estágio obrigatório foi conduzida por meio de aulas remotas ministradas nos ambientes virtuais Moodle e na plataforma Webconf, citados anteriormente. Essa modalidade de observação se tornou necessária, uma vez que a Universidade Federal de Santa Catarina ainda estava operando de forma remota, impossibilitando a realização de observações presenciais no campo de atuação. As aulas foram ministradas no formato híbrido, permitindo aos alunos escolher entre participar presencialmente ou de forma remota. No contexto de uma turma de oitavo ano, composta por um total de 29 estudantes, 10 deles optaram por acompanhar as aulas remotamente, enquanto 19 participaram no formato semipresencial. Desses 29 alunos, 6 eram classificados como público-alvo da educação especial, requerendo, portanto, uma abordagem pedagógica adaptada às suas necessidades específicas.

A disciplina de Língua Portuguesa utilizava duas páginas na plataforma Moodle. A primeira página disponibilizava os *links* para as turmas acessarem as aulas e o reforço escolar (RE), bem como os conteúdos referentes aos primeiros trimestres. A segunda página apresentava os conteúdos do trimestre atual. Todas as atividades eram acessadas pelos alunos por meio da plataforma *online*, garantindo igualdade de condições para a produção e avaliação.

A vista disso, nosso foco nesta seção é destacar a importância de compreender o cenário educacional da pandemia de COVID-19 e as adaptações às mudanças que foram necessárias para pro-

mover uma educação eficiente e coletiva, atendendo às diversas necessidades dos alunos com base em princípios atualizados de ensino e aprendizagem.

Nossa experiência docente ancorou-se em projeto de docência elaborado a partir do planejamento da professora regente e teve como objetivo central incentivar o aluno à leitura, à produção de texto em diversos gêneros discursivos, à análise linguística e ao conhecimento acerca de questões socioculturais da língua, como a questão da variação linguística, incentivando também à criticidade. Para a docência de seis aulas, cada aula teve a duração de 2 horas/aula. O conteúdo central do projeto direcionou-se ao trabalho com o gênero textual “Relato Pessoal”. Desse modo, selecionamos a temática da memória e da infância como ponto de partida para o trabalho com o gênero.

O tema “memória e infância” foi definido com base na natureza pessoal do gênero, possibilitando que os alunos relacionassem suas vivências pessoais à sala de aula e promovendo uma abordagem educacional ancorada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), que enfatiza o uso do contexto social como ferramenta de ensino-aprendizagem. Além disso, a seleção de um tema leve e apropriado para a faixa etária do sexto ano³ foi cuidadosamente considerada, visando à promoção da interação entre os alunos, que compartilhariam suas histórias e discutiriam os textos lidos e ouvidos com base em suas próprias vivências. A escolha do gênero textual também permitiu a seleção do livro *Histórias de Antigamente*, de Patricia Auerbach, citado anteriormente, como uma ferramenta para explorar o gênero sob a perspectiva

3 Como se pode notar, o estágio de observação aconteceu em uma turma de 8º ano e o projeto docente foi elaborado para uma turma de 6º ano. No ano de 2021, o calendário acadêmico da UFSC não coincidiu com o calendário civil, por conta do ajuste feito após alguns meses sem aula no início da pandemia. No entanto, o calendário da escola, campo de estágio, coincidia com o calendário civil e, portanto, no início de 2022, enquanto na UFSC estávamos ainda no semestre 2021.2, no campo de estágio já iniciavam um novo ano escolar e a professora que acompanhava o estágio ficou com turmas de 6º ano e não mais de 8º, como no ano anterior.

bakhtiniana (Bakhtin, 2011) e para estimular discussões sobre memórias de infância.

No processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias da informação e as mídias digitais, que emergiram com força no contexto pandêmico social, cultural e histórico da sociedade, foram articuladas, conforme preconizado na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007). Aliado a isso, a intenção do projeto docente era proporcionar aos alunos o reconhecimento da estrutura, características e possibilidades do gênero “relato pessoal” com foco no tema “memória e infância”, em vários formatos, no âmbito de um projeto escolar denominado “*Podcast na Sala de Aula*”.

Baseado no plano de ensino da professora regente, foram conduzidas leituras expressivas, audição e recontagem de relatos pessoais; foram produzidos textos em diferentes modos de expressão, incluindo linguagem oral, escrita e visual; e realizadas análises linguísticas, gramaticais, ortográficas e textuais. Ao final do projeto, houve uma socialização das produções de maneira informal na sala de aula virtual, combinando a condição de produção e circulação do gênero “relato pessoal” com as produções dos alunos (seja escrita ou oral). Foi oferecido espaço para que os estudantes contassem suas histórias para o grupo e descrevessem a relação de suas ilustrações com suas narrativas.

O projeto “*Podcast na Sala de Aula*” foi também fundamentado nos princípios do Projeto Político Pedagógico (PPP), que enfatizava a relevância do trabalho pedagógico com o multiletramento e projetos escolares. Além disso, o “*Podcast na Sala de Aula*”, como resultado das atividades realizadas durante o período de docência, refletiu os princípios delineados por Geraldini (2013) relacionado à escrita concebida como processo. Para esse fim, os estudantes se envolveram em uma relação interlocutiva, mobilizando os eventos a serem narrados e as estratégias a serem empregadas, seguindo a sequência proposta por Geraldini (2013): a) ter algo a comunicar; b) possuir motivos para comunicar; c) ter interlocutores a quem

se dirige; d) assumir o papel de locutor; e) ter estratégias para a comunicação. Para além da escrita, o projeto previa o trabalho com as demais práticas de linguagem.

Dado o desenrolar da pandemia de COVID-19, após o período de observação, é chegado o momento de atuação das professoras estagiárias. Desse modo, foi preciso remodelar nossas aulas, dado que a instituição já havia retornado com suas aulas presenciais e a UFSC não, em razão da continuidade do semestre 2021.2 ainda em 2022. Assim, não pudemos lecionar para os alunos da instituição e precisamos atuar junto à nossa turma de estágio. Nossas aulas foram ajustadas para serem apresentadas entre cinquenta minutos a uma hora, ocorrendo na modalidade remota.

Nesse contexto, observamos que os assuntos precisariam ser realocados, uns necessitavam receber mais ênfase, outros menos, uma vez que as várias atividades que envolviam a participação dos alunos teriam de ser retiradas das aulas que haviam sido inicialmente previstas.

De toda forma, contamos, ainda, com a participação da orientadora de estágio, da professora do colégio e das colegas da turma do estágio, inclusive de nosso grupo de estágio⁴, como alunos “fictícios” durante a aplicação de nosso projeto de docência, os quais envolveram-se nas atividades propostas e fizeram questionamentos sobre o conteúdo, tanto por microfone quanto pelo *chat* da plataforma virtual do encontro *online*. Ainda na adaptação das nossas aulas, procuramos manter a abordagem dos quatro eixos de ensino de português previstos pela BNCC: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Os próximos parágrafos contarão com os relatos de experiência de duas aulas lecionadas pelas professoras estagiárias.

4 Nosso projeto e estágio de docência contou com um grupo de quatro colegas que, em sua excelência, contribuíram para a construção e realização de nosso estágio-docência. Deixamos aqui nosso agradecimento especial para as colegas Maiara Casal Mendes (UFSC) e Thais Piloto da Silva (UFSC).

Inicialmente, foi definido que a análise linguística seria abordada através dos assuntos Homônimos e Tempo verbal. Aqui, apresentou-se um cenário conflitante: abordar os temas como aprendidos na escola nos tempos de alunas ou aplicar o que foi aprendido na disciplina?

Optamos por dialogar com os estudiosos da educação. O caminho percorrido passou por ler o texto, estudar a autora, voltar à gramática normativa e titubear – porque era o caminho mais fácil –, voltar ao texto escolhido para essa aula e decidir pôr em prática o que foi estudado durante o estágio.

A abordagem didática na aula envolveu várias etapas, começando com a seleção de um texto (“O Chevette e a Charrete” de Patrícia Auerbach) e, em seguida, a escolha da didática apropriada. A aula consistiu na leitura compartilhada do texto, seguida de uma análise e interpretação conjunta. Os alunos foram envolvidos em atividades de questionamento para explorar o conteúdo do texto, estimulando a compreensão e a conexão entre o texto e a realidade. Foi destacado que o texto se enquadrava no gênero relato pessoal e que sua estrutura incluía título, introdução, desenvolvimento e conclusão. As alunas participaram ativamente da construção do conhecimento, fornecendo respostas às perguntas formuladas pela professora.

A aula prosseguiu com uma análise mais aprofundada do texto, incluindo a identificação das mudanças de tempo verbal e sua influência na narrativa. No entanto, uma falha na didática ocorreu durante a explicação da concordância entre as palavras e o verbo, causando confusão entre as alunas. A professora-estagiária concluiu a etapa explicando a importância do verbo como núcleo da frase e sua influência nas demais palavras.

Em seguida, houve uma revisão do conteúdo e a proposição de um exercício para fixação. As alunas foram convidadas a criar uma história de infância no estilo de um relato pessoal, usando as in-

formações que apareceram durante a aula. Uma aluna questionou como utilizar as informações criadas, o que destacou a importância de direcionar o exercício de forma mais clara. A aula encerrou com a explicação dos critérios de avaliação para a primeira versão escrita da história, com a oportunidade de revisão e aprimoramento, e a indicação de que essas histórias seriam narradas no *podcast*, que seria o produto final do projeto. A professora forneceu canais de contato para dúvidas e a entrega dos trabalhos.

A aula seguinte iniciou com uma revisão das aulas anteriores, com a professora-estagiária verificando a presença de dúvidas entre os alunos. Em seguida, elegeu-se como tema central a variação linguística, com o objetivo de familiarizar os alunos com esse princípio inerente a toda e qualquer língua e promover uma discussão linguística relevante para a produção do gênero *podcast*. Os conceitos de variação linguística, abrangendo aspectos históricos, regionais, sociais e estilísticos, foram apresentados aos alunos, seguidos pela leitura do relato pessoal “Não toque na tv!”, de Patricia Auerbach.

Durante a leitura, os alunos foram questionados sobre a influência da fala na escrita do relato pessoal, enfatizando que os relatos pessoais muitas vezes refletem marcas da oralidade. A discussão prosseguiu com a exibição de dois vídeos no YouTube, de relatos pessoais orais, incentivando os alunos a identificarem elementos de variação linguística. A aula também abordou os conceitos de linguagem verbal, não verbal e híbrida, relacionando-os à produção de *podcasts* e ilustrações.

O encerramento da aula incluiu uma simulação da gravação de um *podcast*, com a contribuição de uma aluna compartilhando uma história de infância. A aula foi avaliada positivamente, mas reconheceu-se a necessidade de ajustes no planejamento, sugerindo que a leitura do texto poderia ter sido introduzida no início da aula, tornando-a mais leve e descontraída. Além disso, a aula abordou vários conteúdos em um curto período, o que pode

ter sido abrangente demais para alunos do 6º ano, exigindo uma abordagem mais cautelosa e adaptada, especialmente considerando o contexto de pandemia e o nível de alfabetização dos alunos.

Desse modo, mesmo diante dos desafios do ensino remoto, herança da pandemia de COVID-19 e tendência para as gerações futuras, percebe-se que a educação tem se aperfeiçoado em suas abordagens de ensino e aprendizagem, a começar pela formação dos professores, cuja preparação adequada é determinante para a conclusão de curso dos alunos de licenciatura de Letras – Português, da UFSC. Observar a teoria sendo aplicada com eficiência e de forma satisfatória na prática de ensino e docência de uma escola modelo, através de aulas ministradas por uma professora habilitada também pela UFSC, foi de fundamental importância para nortear os passos de um profissional que se quer altamente qualificado em suas funções.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de estágio nos cursos de licenciatura é um dos mais esperados pelo licenciando, considerando que é nesse momento que o acadêmico pode, de fato, experimentar o ofício escolhido e para o qual se prepara ao longo de todo o curso. No Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC, em especial, é somente no último ano que essa experimentação ocorre, o que gera, em alguma medida, ainda mais expectativa.

Esse momento, em que o aluno se coloca na posição de profissional, é bastante desafiador, já que, ainda em processo de formação, orientado pela professora de estágio e coorientado pela professora regente do campo de estágio, precisa acionar os conhecimentos apreendidos ao longo de todo o curso e gerenciar toda a complexidade que o ensino envolve. Complexidade essa que compreende o conhecimento das particularidades da escola campo de estágio, do PPP da escola, do planejamento do

professor regente, do projeto docente a ser elaborado a partir do planejamento do professor e do PPP da escola, do perfil da turma e da docência propriamente dita.

Não bastassem todos os desafios que envolvem naturalmente o processo do estágio supervisionado, nas experiências relatadas neste artigo, somou-se o desafio de um ensino diante do momento histórico de uma pandemia. Assim, precisamos nos adaptar e aprender a ensinar estando distante dos alunos, por meio de estratégias a serem pensadas e definidas ao longo do processo que vivenciamos.

Embora tenhamos alcançado bons resultados diante das possibilidades que construímos conjuntamente, ressaltamos que as disciplinas de estágio foram, dentre todas as disciplinas da grade curricular do Curso de Letras – Língua Portuguesa, as que mais precisaram se adaptar, considerando o envolvimento com a educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. [VOLÓCHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Prefácio. In: CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga; MOSSMANN, Suziane da Silva (org.). *Educação e linguagem na perspectiva histórico-cultural*. São Carlos: Pedro & João, 2021.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. In: *Revista Alfa*, São Paulo, 2015, p. 1-26.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários e a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAMITA, Rosana. *Estudos literários e educação*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2013.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. 'Mas isso não é uma aula de português?!' O ensino da língua na aprendizagem da docência. In: *Calidoscópio*, v. 18, 2020, p. 271-290.

PELANDRÉ, Nilcea Lemos; BORTOLOTTI, Nelita; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; DEBUS, Eliane Santana Dias. *Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2014.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: *Anais do PG Letras 30 anos*, vol. I, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

DO ENSINO PRESENCIAL AO REMOTO – AS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Camila Gesser dos Santos
Juliana Schütz Ferreira
Maria Izabel de Bortoli Hentz

1. INTRODUÇÃO

O estágio de docência é um momento de crescimento pessoal e profissional, pois possibilita experienciar a realidade do ensino e da aprendizagem de língua em diferentes momentos do processo educativo na Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio. É um período no qual os licenciandos podem vivenciar a escola sob uma diferente perspectiva, tendo em vista que, pela primeira vez, assumem a posição de docentes. No curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o estágio supervisionado é ofertado em duas disciplinas, nas duas últimas fases do curso – Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I (doravante Estágio I), realizado preferencialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, e Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (doravante Estágio II), realizado preferencialmente no Ensino Médio.

No percurso de nossa formação para a docência, realizamos o Estágio I em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, no centro de Florianópolis, no segundo semestre de 2019. A aproximação com o campo de estágio iniciou com a apresentação dos estagiários à instituição e com a apresentação da instituição – Projeto Político Pedagógico (PPP); organização e dinâmica de funcionamento; projetos desenvolvidos, espaços físicos e recursos didático-pedagógicos – para os estagiários. Na sequência, ocorreu nosso primeiro contato com a turma, com o professor e com seu planejamento, seguido pelo acompanhamento de 14 horas/aula de Língua Portuguesa, para podermos ter subsídios para elaborar nosso planejamento, que foi implementado em 20 horas/aula. Nesse tempo na escola, vivenciamos todos os seus espaços e estabelecemos diferentes relações, tanto com os alunos da turma como com diferentes profissionais da instituição.

Concluído o Estágio I, era o momento de experienciar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Era o primeiro semestre de 2020 e o mundo vivia a pandemia de COVID-19. Inicialmente, muitas dúvidas e incertezas. As escolas do mundo todo tiveram que adequar suas práticas pedagógicas a fim de manter a formação dos estudantes por meio de atividades pedagógicas não presenciais, com o auxílio (ou não) de recursos possibilitados pelas tecnologias de comunicação e informação. Não foi diferente na universidade, particularmente com o estágio supervisionado, depois que o Ministério da Educação (MEC) autorizou a sua realização por meio do ensino remoto, como ficaram conhecidas as atividades pedagógicas desse período. E nós também tivemos de nos reinventar.

Muitos foram os desafios. O primeiro deles, foi a definição do campo, já que poucas escolas de educação básica aceitavam a realização de estágios naquela conjuntura, o que, de certa forma, é compreensível. No cenário que se desenhava, o Colégio de

Aplicação (CA), vinculado à UFSC, foi a alternativa mais viável. O outro, foi a reinvenção da dinâmica do estágio, assim como da prática pedagógica, tanto das estagiárias-professoras como das professoras orientadora e regente da turma, tendo em vista que, até o momento, o conhecido abarcava apenas práticas presenciais de ensino e aprendizagem. A circulação pelo espaço físico, assim como a interação com os estudantes e os profissionais da escola, foi outro desafio. Nessa conjuntura, o contato com os discentes foi limitado ao curto período de atividades síncronas, no ambiente virtual de aprendizagem, diferentemente do que ocorreu no ensino presencial em que a convivência era constante e em diferentes espaços e momentos.

Diante disso, o objetivo deste capítulo é socializar e refletir sobre a experiência de estágio vivenciada no contexto do ensino remoto, em diálogo com as vivências de ensino de Língua Portuguesa do Estágio I, realizadas presencialmente. Para tanto, revisitamos na segunda seção as concepções teórico-metodológicas que fundamenta(ram) nossas ações de ensino e nossa reflexão. Na terceira seção, apresentamos o campo de estágio, assim como o processo de planejamento de nossa prática pedagógica. Na sequência, descrevemos as aulas ministradas pelas estagiárias-professoras durante o Estágio II, realizado por meio de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), e refletimos sobre ambas as vivências de docência no estágio e, por fim, tecemos algumas considerações sobre esse momento excepcional de nossa aprendizagem para a docência e da educação brasileira.

2. REVISITANDO CONCEITOS

Para fundamentar teórica e metodologicamente nossa ação docente no contexto do estágio, revisitamos autores que dialogam com a perspectiva histórico-cultural, por entender que corroboram com a compreensão de que nos constituímos sujeitos pela relação

que estabelecemos com o outro via linguagem, uma vez que esta “[...] cria e forma a consciência de cada homem” (Volóchinov, 2013 [1930], p. 155).

Para Volóchinov (2017 [1929], p. 205), “a palavra é *um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*”. Por isso, não se pode encará-la somente “*como um sistema estável de formas*” ou como “ato puramente individual, uma expressão da consciência individual” do falante, uma vez que “*a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes*” (Volóchinov, 2017 [1930], p. 202-224).

Conforme afirma Volóchinov (2017 [1920]), a interação entre os sujeitos não se realiza em uma única direção, ou seja, o conhecimento não parte de um indivíduo e é transmitido a outro, mas é apropriado em uma via de mão dupla da qual nenhum dos dois saem ilesos. Isso significa dizer que, muito antes de chegarem à escola, os estudantes constroem conhecimentos acerca da língua nas e pelas interações das quais participam.

Portanto, no cenário educacional, o professor não pode dispensar as experiências dos alunos e nem pode assumir a posição daquele que detém todo o conhecimento, mas precisa colocar-se na condição de quem causa *tensionamentos* entre as *vivências* dos alunos e os conhecimentos e objetivos do currículo escolar, de modo que eles sejam capazes de confrontar criticamente as próprias posições, quando e se for o caso, e possam se desenvolver e ampliar seus conhecimentos.

Esses *tensionamentos* se aproximam do que indica Vigotski *apud* Geraldi (1993), quanto à *zona de desenvolvimento real* – tarefas que o sujeito aprendeu e é capaz de realizar sozinho – e à *zona de desenvolvimento potencial* – aquela em que o indivíduo precisa da ajuda de alguém mais capacitado para desempenhar determinadas

atividades. Entre esses dois níveis se situa a *zona de desenvolvimento iminente* – área na qual o professor mais precisa incidir em suas aulas, reconhecendo aquilo que o aluno sabe para ampliar seus conhecimentos e transformar o que é potencial em real.

Considerando esta compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pode-se entender que as experiências e vivências no tempo e no espaço refletem e refratam o uso que os sujeitos fazem da língua nas mais diferentes situações de interação. Nesse sentido, a concepção de linguagem que fundamenta a nossa prática pedagógica como professores de Língua Portuguesa é determinante para a aprendizagem dos alunos. Assim, compreender a linguagem como forma de interação, tal como apresentada por Volóchinov (2017 [1930]), e assumida nos documentos orientadores para o ensino de língua, é significativamente diferente do que compreendê-la como instrumento de comunicação ou como expressão do pensamento (Geraldi, 1999, p. 41).

Para Geraldi, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (Geraldi, 1999, p. 45). É com base nessa perspectiva que se passa a entender que o conteúdo da aula de língua portuguesa é a própria língua, que se materializa nos textos, entendidos como a unidade de ensino. As práticas de fala-escuta e de leitura-escrita, perpassadas pela reflexão sobre o uso que se faz dos recursos que a língua nos possibilita – análise linguística – se constituem, assim, nos eixos organizadores do ensino.

Portanto, cabe ao professor, como interlocutor mais experiente, fazer a mediação entre os conhecimentos do aluno e aqueles que permeiam os textos a serem lidos. Como apontado por Geraldi (1993), a construção de sentido de um texto é realizada no encontro do leitor, como interlocutor ativo, com a materialidade do texto tal qual produzido pelo autor, que, por sua vez, é permeado por suas intenções como sujeito histórico singular. Entende-se, portanto, que as marcações históricas e culturais estão presentes

em todo texto, mas nem sempre são percebidas imediatamente por um leitor em formação, daí o papel do professor em mediar a compreensão dessa relação, com base no conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Essa opção teórico-metodológica nos possibilitou trazer o texto literário como conteúdo central das aulas, porque ao

ser lida e estudada [...] oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida (Compagnon, 2009, p. 47).

Por meio da literatura, pode-se interagir com sujeitos diferentes, de temporalidades distintas, “podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso” (Proust *apud* Compagnon, 2009, p. 21) e, assim, aprender com as vivências de *outrem*.

Dentre as inúmeras possibilidades para esse diálogo, nossa escolha incidiu sobre a estética Realista e Naturalista¹, um período de produção artística marcado por uma série de mudanças nos paradigmas científicos e filosóficos vigentes à época, dadas as mudanças concretas na própria realidade social e cultural. Na Europa, a Revolução Industrial e as revoltas populares guiadas, principalmente, pelos ideais do Positivismo e do Liberalismo, formavam um novo panorama cultural. A ascensão do novo gênero literário, o romance, estava quase completamente consolidada entre os escritores da época, dada a difusão dele por meio dos folhetins. No Brasil, as revoltas populares e intelectuais também fervilhavam, mas de forma diferenciada, pois o país ainda era um Império escravocrata.

1 A escolha dos objetos de ensino para a aula de Português no contexto do estágio supervisionado considera o que está previsto no planejamento de ensino do professor regente da turma na qual se efetiva a prática docente.

Para que os alunos pudessem ter acesso ao máximo de características dessa estética literária e conhecessem o contexto em que foram produzidas, realizamos uma minuciosa escolha de obras representativas do período, tendo em vista que

o estabelecimento de um cânone literário para a Educação Básica é algo que se justificaria pela necessidade de dar aos estudantes um contato mínimo e comum com determinado patrimônio estético-literário que lhe compete interpretar para compreender-se a si e ao outro no quadro cultural a que pertence (Fritzen, 2017, p. 118).

Nesse sentido, foram selecionados contos da estética realista, assim como contos de autores contemporâneos que abordam temáticas desse período literário, de modo a estabelecer o diálogo entre o cânone e a realidade atual. Tanto na escolha dos textos a serem trabalhados como das estratégias metodológicas para abordá-los, levamos em consideração a realidade material concreta na qual a comunidade escolar e os alunos se encontravam, ou seja, pensamos em aulas para uma turma do segundo ano do Ensino Médio de um colégio público, que estava há meses em situação de isolamento social e com aulas remotas. Nesse processo, observamos também o cotidiano dos alunos e problemáticas contemporâneas que pudessem ser relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa, particularmente de literatura, que precisávamos trabalhar em nossas aulas. Dessa forma, procuramos provocar tensionamentos entre as práticas e os saberes que os alunos já traziam consigo e os conhecimentos do grande tempo, isto é, já tidos como canônicos ou científicos, para ampliar e aprimorar o repertório cultural dos estudantes, contribuindo para a sua formação como cidadãos críticos e reflexivos com o devido domínio de diversos usos da língua, como se detalha nas seções que seguem.

3. PLANEJANDO AS AÇÕES DE ENSINO

Como indicado na Introdução, o Colégio de Aplicação foi o local para a realização da prática pedagógica do Estágio II. Conhecer o espaço escolar, assim como a comunidade que o constitui, é fundamental para o planejamento das ações de ensino. Diferentemente do que ocorreu no Estágio I, nossa aproximação com a escola foi por meio de uma reunião virtual com os professores de Língua Portuguesa, que nos apresentaram as diretrizes gerais do PPP da instituição e as diretrizes específicas para o ensino remoto, os projetos desenvolvidos pela instituição, falaram sobre os espaços físicos e sobre o ambiente virtual de aprendizagem assumido para aquele contexto de ensino. Parece-nos importante ressaltar que, mesmo se localizando no espaço físico do *campus* do curso de Letras, durante a graduação não é comum circularmos nas dependências do CA, o que significa dizer que o nosso conhecimento foi possibilitado por meio dessa reunião, do estudo dos documentos e da pesquisa na página da instituição na *web* e nas redes sociais da escola.

Institucionalmente, o CA se vincula ao Centro de Ciências da Educação (CED) e se localiza no *campus* da universidade, no bairro da Trindade, em Florianópolis. Foi criado em 1961 com o objetivo de “[...] proporcionar a prática de ensino aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação [...] e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino, estendendo-os à comunidade” (PPP, 2019, p. 19).

A estrutura física do Colégio de Aplicação é formada por quatro blocos, onde se situam a área administrativa, salas voltadas a atividades extraclasse e as salas de aula. Além disso, há o espaço externo, com o parque e a quadra de esportes. Como já destacado, não foi possível explorar esses ambientes no período de estágio, em razão do isolamento social devido à pandemia. Situação diferente da que experienciamos no Estágio I – presencial – cujas

atividades foram *in loco* e, por essa razão, foi possível vivenciar a rotina dos estudantes, os diferentes espaços de convivência, como salas de aula, sala dos professores, biblioteca, laboratório de Língua Portuguesa, entre outros.

De acordo com o que foi possível observar e acompanhar, mesmo em uma situação adversa como a da pandemia de COVID-19, o CA seguiu seus princípios de ser uma instituição aberta à participação da comunidade na tomada de decisões, pois, como destacado em seu PPP, a “[...] escola que se quer democrática precisa definir antecipadamente uma nova qualidade que, entre outras, priorize questões da organização escolar – uma organização que altere a realidade que se apresenta, a partir da realidade encontrada” (PPP, 2019, p. 12). Essa compreensão é resultado de pesquisas realizadas ao longo dos anos com os pais e alunos da escola e servidores da UFSC, a fim de aprimorar o sistema de ensino, o espaço geográfico, a organização curricular, e outras necessidades que foram apontadas e discutidas pela coordenadoria e corpo docente em reuniões pedagógicas, as quais resultaram em uma escola de qualidade.

Seguindo os pressupostos do PPP, na implementação do ensino remoto, a equipe administrativa e pedagógica, juntamente com o corpo docente, procurou conhecer a realidade socioeconômica das famílias diante do contexto da pandemia e as condições de acesso dos estudantes às atividades de ensino a serem realizadas tanto de forma síncrona como assíncrona. Para tanto, foram elaborados questionários *online* e aqueles que não responderam à pesquisa foram contatados por telefone. Com o mapeamento pronto, inicialmente, os docentes propuseram aos estudantes algumas atividades assíncronas não-obrigatórias, imaginando que quando a quarentena acabasse, eles poderiam repor os conteúdos.

Entretanto, como o isolamento se prolongou mais do que o esperado, o replanejamento do ano letivo se tornou necessário. Assim, enquanto professores e equipe pedagógica se dedicaram

a reelaborar seus planejamentos e definir uma estratégia para implementar o ensino de forma remota, a equipe administrativa se dedicava à organização de *kits* com materiais escolares básicos (para que os familiares auxiliassem os alunos dos Anos Iniciais em casa) e à disponibilização (por empréstimo) de aparelhos eletrônicos e de pacotes de dados de internet para todos os que necessitavam. Desse modo, quando aulas remotas iniciaram, todos possuíam recursos materiais e tecnológicos para acompanhar as atividades escolares.

Conhecida a instituição, era o momento de conhecer a turma do 2º ano do Ensino Médio na qual seriam realizadas as atividades do Estágio II². A turma contava com 25 alunos matriculados, com idade entre 16 e 17 anos. Grande parte residia em Florianópolis ou na Grande Florianópolis (Palhoça, Biguaçu e São José). Ao questionarmos sobre seus passatempos, quase todos responderam que se consideravam leitores, praticavam esportes e seu círculo social era formado por amigos e familiares, o que acabou se restringindo devido à pandemia.

Além de conhecer a turma, era fundamental conhecermos o ensino de Língua Portuguesa que nela se desenvolvia nesse momento tão particular da história da educação brasileira. Para organizar o processo pedagógico, a professora regente da turma criou um único ambiente virtual de aprendizagem (AVEA) para todas as quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio. No entanto, os encontros síncronos aconteciam em dois dias da semana, sendo que, em cada um deles, participavam da aula os estudantes de apenas duas das quatro turmas. Assim, cada turma tinha, semanalmente, uma aula síncrona de uma hora e mais uma hora e 30 minutos de atividades assíncronas a serem realizadas por meio da plataforma Moodle.

2 Para que pudéssemos conhecer melhor os alunos, saber sobre como estavam vivendo naquele momento, suas angústias, objetivos e expectativas em relação ao estágio, elaboramos um questionário no formulário Google e a professora regente disponibilizou no AVEA da turma para que eles o respondessem.

Para melhor compreendermos essa dinâmica e o ensino de língua por meio de APNPs, no período de 08 de setembro até 20 de outubro, acompanhamos as aulas síncronas ministradas pela professora regente e as atividades assíncronas propostas por ela e realizadas pelos alunos. Ao término de cada aula, nos reuníamos com as professoras orientadora e regente da turma para conversarmos sobre a aula, esclarecermos dúvidas e obtermos indicações e sugestões, acerca do conteúdo trabalhado e também do que seria abordado pelas estagiárias-professoras. Essa etapa foi fundamental para o planejamento de nossa ação docente e foi significativamente diferente do que vivenciamos no Estágio I, uma vez que o professor regente, ao término de cada aula, precisava entrar em outra turma e não dispunha desse tempo para interação conosco. Ressalta-se que essa prática continuou no período em que assumimos a regência das aulas.

Além do acompanhamento das aulas da professora regente, realizamos um curso sobre a plataforma Moodle, ofertado pela universidade. Outras estratégias para nossa preparação foram a disponibilização, pela professora orientadora, de um espaço no AVEA da disciplina de estágio para testes, a fim de conhecermos e aproveitarmos os recursos do Moodle para a realização das aulas, e o acesso ao AVEA da disciplina de Língua Portuguesa da turma do 2º ano em uma função que correspondia à de professor, possibilitado pela professora regente da turma³. Outro recurso importante para a preparação das nossas aulas, foi a Cartilha do Docente para Atividades Pedagógicas Não Presenciais, produzida pela UFSC. Esse documento detalhou aspectos como a organização, planejamento, postura e recursos que poderiam ser utilizados para essa forma de ensino.

Considerando esse contexto, o planejamento das atividades pedagógicas não presenciais para o trabalho com a estética Rea-

3 A disciplina contava com quatro grupos de estagiários. Cada grupo teve autonomia para organizar o AVEA da turma em que atuaria.

lista e Naturalista elaborado pelas estagiárias-professoras seguiu a dinâmica da professora regente. Foram seis encontros síncronos, por meio da sala de *webconferência* da própria plataforma Moodle, e seis atividades assíncronas, disponibilizadas para serem resolvidas pelos alunos ao longo da semana.

Os encontros síncronos foram, em sua maioria, expositivos, com a apresentação do conteúdo em *slides* e complementado com recursos audiovisuais, imagens de obras de arte e trechos de obras literárias, a fim de instigar o interesse dos alunos. Na plataforma de *webconferência* era possível realizar enquetes, o que possibilitou envolver os estudantes na aula, ao mesmo tempo que permitia verificar a compreensão dos conteúdos explicados. Uma forma de interação importante nas aulas síncronas foi o *chat*, pelo qual as estagiárias-professoras provocavam a participação dos alunos a partir de questionamentos sobre o conteúdo. Em oposição à docência no ensino presencial em que é possível olhar o aluno e perceber se está ativo (ou não) no acontecimento da aula, no ensino remoto, a enquete e o *chat* nos possibilitaram identificar o envolvimento dos alunos, porque eles não costumavam participar da aula fazendo uso dos microfones (sempre desligados) e o sistema utilizado para as aulas síncronas não suportava a visualização dos estudantes através de suas câmeras.

Como complemento das aulas síncronas, as atividades assíncronas foram uma maneira de retomar o conteúdo e acompanhar o entendimento dos alunos sobre as temáticas discutidas. Algumas dessas atividades solicitadas foram comentários críticos acerca do conteúdo no fórum de discussão e, outras mais lúdicas, com o auxílio do *hot potatoes*. Outra ferramenta explorada foi o Padlet, através da produção de um mural com diferentes pinturas da estética Realista.

Como avaliação final do processo de ensino-aprendizagem, foi solicitado aos alunos que lessem um dos contos da estética Realista selecionados pelas estagiárias-professoras, com a fi-

nalidade de adaptá-los como roteiro para uma radionovela, que também foi gravada por alguns alunos. Como afirma o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (BNCC/SC) (2019, p. 213), a produção textual “[...] é um dos momentos que os alunos se envolvem ativamente no processo de produção, mobilizam conhecimentos e reconhecimentos de aspectos necessários para que com coesão e coerência construam sentido e significado em seus registros, primando pela função social da escrita”.

Entendemos que, dessa forma, demos continuidade à abordagem empregada pela professora regente, ao mesmo tempo em que experimentamos estratégias diversificadas de modo a estimular os alunos, que demonstravam estar fatigados de atividades remotas.

Estudos recentes sobre o impacto da pandemia nos estudantes da educação básica indicam o prejuízo à saúde mental desses jovens causado por alguns fatores, como o tempo de exposição às telas, a mudança na rotina e a limitação na interação social. O artigo “Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19”, publicado no final de 2022, aponta que

a ausência de rotina escolar tenha potencializado o tempo de exposição à tela e a inversão do sono, além de outras mudanças no cotidiano dos jovens, impactando no aumento dos sintomas de depressão e ansiedade. [...] Para o público jovem, a escola é um espaço que representa não só um local de estudo, é também um local de aglutinação e convivência com outras pessoas de sua idade (Vazquez; Caetano; Schlegel; Lourenço; Nemi; Slemian; Sanchez, 2022, p. 312-313).

Ficou evidente que as demandas haviam mudado, os estudantes lidavam com questões pessoais e familiares que apareciam

durante esse período, o que afetava sua saúde mental. As problemáticas vivenciadas por eles eram somadas aos conteúdos escolares a serem colocados em dia, já que a maior parte das atividades eram assíncronas. Desse modo, no planejamento de nossa ação docente procuramos elaborar atividades que pudessem ser realizadas de diferentes maneiras, como se relata na próxima seção.

4. DESCREVENDO NOSSA AÇÃO DOCENTE

Nesta seção, apresentamos como foi implementado nosso projeto de docência para o ensino remoto no período de 27 de outubro a 05 de dezembro de 2020. No primeiro encontro síncrono, a estagiária-professora responsável pela aula explicou que o tema central do projeto de docência seria o movimento artístico e literário do Realismo e Naturalismo, por meio da apresentação de suas principais características, exemplificadas com a leitura de um trecho do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Na sequência, foi apresentada aos estudantes uma contextualização do Realismo a partir da literatura contemporânea. Foi realizada uma enquête perguntando quem deles conhecia a autora Conceição Evaristo, a maioria não a conhecia. Como indicado na seção anterior, a enquête objetivava estimular a participação dos estudantes.

A partir dessa resposta, foi realizada uma breve apresentação da escritora Conceição Evaristo e foram destacadas algumas de suas principais obras. Na sequência, fez-se uma reflexão sobre o conceito de *escrevivência*, estabelecendo relação com o racismo predominante no fim do século XIX, início do movimento do Realismo. Para ilustrar, foi apresentado o curta-metragem chamado *Maria – uma obra adaptada de Conceição Evaristo*, disponível no YouTube. A estagiária-professora ressaltou algumas características do conto que se assemelham às do Realismo, como: a narrativa próxima à realidade, o enfoque sobre as classes mais

baixas ao invés das mais altas e a visão crítica sobre o racismo e outros preconceitos. Também foram apresentados materiais complementares como outros curtas-metragens, filmes e obras que representam reflexões semelhantes às suscitadas no conto.

Para finalizar, foi explicada a atividade assíncrona da semana que consistia na elaboração de um comentário crítico a partir da leitura do conto “O Cooper de Cida”, de Conceição Evaristo, no fórum de discussão no AVEA da turma. Foi solicitado que os estudantes relacionassem as suas vivências da quarentena com o enredo do conto. Essa atividade tinha o objetivo de que eles refletissem sobre questões que os afetassem a partir da leitura.

O Realismo nas artes plásticas foi introduzido no segundo encontro síncrono sob nossa responsabilidade, com o objetivo de traçar um paralelo entre os movimentos literários e de artes plásticas do final do século XIX e começo do XX. As características salientadas foram a *objetividade* e a representação fiel da realidade, sem idealizações. Para exemplificar a diferenciação entre a arte Romântica e a Realista, a estagiária-professora exibiu duas obras de arte, cada uma representando um dos movimentos, e as analisou juntamente com os alunos. As obras foram: *A Liberdade guiando o povo* (1830), de Eugène Delacroix, na qual se destacaram os aspectos da idealização e o nacionalismo; e *Em Greve* (1891), de Hubert Von Herkomer, em que se destacou o protagonismo central do trabalhador.

Após essa distinção, apresentou-se o principal pintor francês representante do Realismo, Gustave Courbet, e sua obra *Mulheres Peneirando Trigo* (1855), com destaque para a ambientação retratada e a representação do trabalho das mulheres e crianças. A estagiária-professora analisou, por meio de interação com os alunos no *chat*, mais duas obras, de dois artistas diferentes, que retratam a situação dos trabalhadores da época: *As Respiadoras* (1857), de Jean-François Millet, pintor considerado de transição, e *Os Quebradores de Pedra* (1849), de Gustave Courbet, pintor con-

siderado expoente do Realismo. Foram ressaltadas as diferenças na retratação dos planos, das cores, das figuras, dos traços e do tamanho dos quadros.

Para relacionar as características gerais do Realismo nas artes plásticas e na literatura, a estagiária-professora ressaltou a importância das descrições detalhadas que eram empregadas pelos autores Realistas. Através de uma enquête, a estagiária-professora constatou que todos os alunos presentes nessa aula não conheciam a autora Júlia Lopes de Almeida, a qual foi apresentada por meio de uma passagem inicial de seu romance *A falência*. Em seguida, foi ressaltado o uso dos adjetivos e dos substantivos que compõem a descrição detalhada da obra, retomando, desse modo, o conteúdo sobre classes de palavras, das últimas aulas ministradas pela professora regente.

Em seguida, foi explicada a atividade assíncrona, que foi a elaboração da descrição detalhada, no estilo Realista, de uma obra de arte desse período escolhida pelos próprios alunos, dentre as indicadas pelas estagiárias-professoras. Pensando em um contexto de acessibilidade, a estagiária-professora fez uma enquête para saber quantos alunos já conheciam a *hashtag* #pracegover. Nove responderam que não conheciam e cinco disseram conhecer por meio do Instagram. Em seguida, explicou à turma a função desse recurso nas redes sociais, ou seja, descrever algo para deficientes visuais. Após a realização da atividade pelos alunos, as produções foram postadas em um mural *online*, o Padlet, elaborado pelas estagiárias, para ser compartilhado com o grupo na aula seguinte.

A exibição do mural no Padlet marcou o início do terceiro encontro síncrono com a nossa turma do 2º ano. Essa exposição foi importante para que os alunos pudessem conhecer o mural e contemplassem as produções de seus colegas, observando que o trabalho feito por eles estava atingindo um objetivo na vida real, o de ser exposto e acessado.

Para que os alunos compreendessem a natureza literária da produção do período, foram apresentados alguns conceitos filosóficos e cientificistas que pautaram os acontecimentos históricos do século XIX, como o *Determinismo social*, o *Darwinismo social*, com exemplificação da *frenologia*, assim como o *Racismo* e o *Machismo*, que estruturam essas concepções. Foi comentado como, contemporaneamente, certos preconceitos ainda são baseados nesses conceitos. Em seguida, foi exibido um trecho do filme *Django Livre* (disponível no YouTube) para exemplificar a *frenologia*.

Após essa contextualização, foi apresentado o autor Aluísio de Azevedo e sua obra *O cortiço*, perguntando se os alunos sabiam o que é um cortiço, por meio de uma enquete, à qual nove alunos responderam que sim e sete que não. Em seguida, foi apresentada uma foto de um cortiço no Rio de Janeiro do século XIX. Perguntou-se aos alunos se eles acreditavam que ainda haveria cortiços no Brasil e pessoas vivendo em semelhantes condições, por meio de outra enquete, respondida por quatorze alunos, sendo treze sim e um não. Após as respostas, foi apresentada uma foto de um cortiço contemporâneo e alguns dados sobre o *déficit* de moradia e sobre a renda média brasileira. Tal apresentação e contextualização foi realizada com o objetivo de estabelecer a relação entre a realidade atual e a realidade brasileira daquele século, para que os alunos percebessem que existe um panorama histórico que nos possibilita compreender tanto a literatura do período quanto a realidade do presente. Então, a estagiária-professora falou sobre a obra d'*O cortiço*, seu enredo e os personagens principais.

Para finalizar, a estagiária-professora apresentou a atividade assíncrona da semana, que consistia em relacionar passagens das obras *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *A falência*, de Júlia Lopes de Almeida, com as vertentes cientificistas apresentadas durante a aula. Essa atividade foi realizada por meio da ferramenta *hot potatoes* no Moodle e tinha o intuito de que os alunos tivessem um contato com os textos literários selecionados e compreendessem

como esses textos estavam historicamente situados conforme a pseudociência do período.

O quarto encontro síncrono iniciou com a revisão da atividade assíncrona, para isso, a estagiária-professora compartilhou sua tela, destacando os trechos dos enredos que correspondiam aos conceitos apresentados. Após esse momento, a estagiária-professora começou a abordar o Realismo na literatura desde a sua origem, na França, por meio de um resumo da obra *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, e, também, no Brasil com *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, romance de estreia do Realismo em nosso país.

A fim de introduzir o gênero radionovela, foi realizada uma enquête para saber se os alunos tinham o hábito de assistir novelas. A maioria respondeu que não assistia. A partir disso, foi apresentada uma linha do tempo com um panorama de como a literatura evoluiu ao longo dos anos, com destaque para os principais meios de comunicação que divulgam a literatura, como os folhetins, publicados em jornais e revistas literárias; as radionovelas, exibindo um trecho da radionovela *Direito de Viver*; por último, foram destacados alguns aspectos das telenovelas, exibidas ainda hoje na televisão. Tal movimento realizado pela estagiária-professora foi fundamental para tensionar gêneros já conhecidos pelos alunos, como os seriados e filmes, demonstrando como estes gêneros circula(va)m na sociedade e a importância que têm culturalmente, ou que um dia tiveram, na disseminação de obras literárias.

Para finalizar, foi apresentada a atividade da semana, a qual consistia em ler e selecionar um dos contos entre *A cartomante* e *Uns braços*, de Machado de Assis, e *O caso de Ruth*, de Júlia Lopes de Almeida, para adaptá-lo como roteiro de radionovela. A fim de praticar a produção escrita de texto, e para auxiliar os alunos, a estagiária-professora apresentou o exemplo de um roteiro de uma radionovela fictícia e explicou como seria a elaboração de

um texto desse gênero. Ao final da aula, foi enfatizado que as estagiárias estariam disponíveis para tirar as possíveis dúvidas em relação às atividades.

O quinto encontro síncrono iniciou com a retomada da atividade assíncrona solicitada na aula anterior. Para isso, foram compartilhados com os estudantes, de forma anônima, três trechos de diferentes roteiros escritos por eles. O primeiro deles foi selecionado para mostrar a contextualização do início da radionovela, o segundo para mostrar como era possível realizar um “gancho” com o enredo e o terceiro para exemplificar as falas de personagem e narrador.

Na sequência, ocorreu a apresentação do conteúdo sobre a vida e obra de Machado de Assis. Por meio de uma enquete, foi verificado que seis alunos já haviam lido uma obra do escritor e oito nunca havia lido nada dele. Em seguida, foram apresentadas duas fotos do escritor Machado de Assis, uma em que ele está com a pele embranquecida e a outra em que ele aparece negro, isto é, com o seu tom de pele verdadeiro. A turma foi questionada sobre qual das duas fotografias se aproximavam mais da realidade. Várias respostas no *chat* indicaram a foto em que Machado aparece negro e, nesse momento, a estagiária-professora iniciou uma discussão sobre o embraquecimento histórico do escritor e sobre o racismo velado nessa situação.

A estagiária-professora apresentou um resumo da vida do autor, e também de algumas de suas obras, e explicou sobre as características presentes em sua escrita. Em seguida, foi exibido um vídeo intitulado *Machado de Assis em dois minutos* (disponível no YouTube), com uma dinâmica bastante didática de animações sobre a vida e obra do autor.

Foi compartilhado, ainda, com a turma, um *site* organizado pelo MEC junto ao Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística (NUPILL) da UFSC, que disponibiliza todas as obras

do autor em formato de arquivo PDF. Nesse *site* foi mostrada a obra *Várias Histórias*, de onde foram retirados os contos indicados para a produção do roteiro e da radionovela, *Uns Braços* e *A Cartomante*, os quais foram discutidos e resumidos brevemente na aula. Buscou-se apresentar esse *site* para demonstrar aos alunos como conteúdos de sala de aula fazem parte do mundo para além da escola e considerou-se necessário familiarizá-los com essa forma de pesquisa de obras literárias, em bibliotecas virtuais.

Para finalizar, foi apresentada a atividade assíncrona da semana: gravação da radionovela. Foram sanadas poucas dúvidas a respeito da gravação, mas, como em todas as aulas, foi enfatizada a disponibilidade das estagiárias para tirar possíveis dúvidas da turma ao longo da semana, no *chat* do Moodle.

No último encontro, a estagiária-professora apresentou, com a devida autorização, duas radionovelas gravadas pelos alunos e que foram disponibilizadas no YouTube. Na sequência, foi realizada uma revisão, organizada em *slides* e enquetes, elaboradas para que, através de questionamentos, fosse possível abordar os conteúdos trabalhados nas cinco aulas anteriores.

Para a semana também foi solicitada uma atividade assíncrona, que consistia em um caça-palavras a ser realizado no Moodle, com o objetivo de revisar os conceitos estudados durante o estágio de docência. Além disso, também foi elaborado um questionário com sete perguntas a respeito das vivências dos estudantes em relação à docência das estagiárias-professoras, para que expressassem impressões, sugestões e críticas a respeito desse período.

Por fim, os últimos momentos de aula foram dedicados às despedidas e agradecimentos das estagiárias e da professora orientadora à turma e à professora regente pelo acolhimento. Uma das estudantes habilitou o microfone para nos agradecer enquanto outros se manifestaram no *chat* do ambiente virtual, também desejando boa sorte às estagiárias.

Depois desse relato, algumas reflexões são possíveis a partir das duas experiências de estágio. A primeira delas, refere-se à possibilidade de interação com os estudantes. No ensino presencial do Estágio I, o contato direto com os estudantes iniciou ainda na etapa de observação de aulas, quando a professora regente convidava as estagiárias a participarem das aulas, auxiliando os alunos na realização das atividades e eles se mostraram abertos em relação à nossa presença em sala de aula e nos acolheram muito bem. No ensino remoto do Estágio II, não foi possível ver os alunos (o sistema não suportava que todos abrissem suas câmeras) nem ouvi-los, porque raramente utilizavam o recurso do microfone. Era possível apenas imaginá-los a partir dos relatos e descrições da professora regente que havia tido contato presencial com eles no início do ano letivo, antes do período de isolamento social. A interação limitou-se, assim, a resposta dos alunos às nossas enquetes e aos questionamentos do *chat* durante as aulas síncronas e à procura de poucos deles no atendimento no *chat* do Moodle durante a realização das atividades assíncronas e às nossas devolutivas às produções deles.

Quanto aos recursos tecnológicos, fez-se pouco uso deles no ensino presencial, uma vez que nem sempre havia essa possibilidade e disponibilidade no ambiente escolar onde realizamos o Estágio I. Por essa razão, as aulas foram planejadas para serem dialogadas a partir da exposição do conteúdo e da leitura e discussão de textos literários. No ensino remoto, houve maior facilidade para utilizar os recursos possibilitados pelas tecnologias de comunicação e informação nos encontros síncronos, particularmente vídeos, que foram utilizados como uma estratégia para possibilitar alternância de vozes durante a exposição do conteúdo e tornar a aula mais dinâmica e atrativa. No ensino presencial, a utilização de vídeos demanda a mobilização de recursos como computador, projetor, caixa de som e conectores, dificultando muito o seu uso nas aulas. Para as atividades assíncronas, fizemos uso de ferramentas que possibilitavam a discussão dos temas abordados como o Fórum de discussão ou mais lúdicas como o

hot potatoes, pela proposição de jogos pedagógicos, considerando os conteúdos abordados.

Outra reflexão diz respeito ao número de aulas ministradas e às atividades extraclasse. No estágio I, assumimos a regência de 20 horas/aula e praticamente todas as atividades eram realizadas em sala de aula. Esse tempo nos possibilitou explorar o conteúdo de forma mais detalhada, principalmente a produção textual, que pôde ser avaliada e reescrita até a sua melhor versão. No Estágio II, fomos responsáveis por seis encontros síncronos, cada um deles com duração de 1h. As horas/aula semanais de Língua Portuguesa previstas no currículo eram complementadas com atividades assíncronas no AVEA, o que demandou um tempo diferenciado, tanto dos alunos para realização como das estagiárias-professoras para o planejamento e para a devolutiva. É importante ressaltar que, mesmo no ensino presencial, o professor também dedica tempo para preparação de aulas e atividades, assim como para avaliação. No entanto, há de se considerar que a natureza distinta desses processos pedagógicos, implica diferenças no agir do professor e também do tempo dispensado para tal.

Essas diferenças não implica(ram) a necessidade de aporte teórico distinto, particularmente no que se refere à compreensão do ensino de língua. Em ambas as situações, valemo-nos da compreensão dialógica da linguagem. Considerando essa perspectiva, o gênero do discurso se constituiu no objeto e o texto na unidade de ensino de nossas aulas. Em ambas as experiências, o conto foi o gênero estruturante para as atividades de leitura. Em relação à produção de texto, no Estágio I, os alunos produziram um conto, além de roteiro de entrevista que foi realizada com a autora de um dos textos lidos. No Estágio II, os contos lidos foram a referência para a elaboração de um roteiro de radionovela, que foi gravada e disponibilizada no AVEA da disciplina. É certo que, no planejamento de nossas aulas para o ensino remoto, precisamos recorrer também a referências que possibilitaram compreender o processo

de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias de comunicação e informação, conhecimentos esses que têm contribuído para o aprimoramento de nossa prática docente como professoras de Língua Portuguesa no ensino presencial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos os períodos de estágio de docência foram essenciais para nossa formação como professoras de Língua Portuguesa. No Estágio I, vivenciamos presencialmente a realidade escolar em suas diversas atividades e em seus diferentes ambientes, visto que a docência, assim como o estágio não se efetivam apenas em sala de aula. Nesse sentido, foi de fundamental importância conhecer a dinâmica de organização e funcionamento da instituição, considerando o seu PPP, circular pelos seus espaços, como sala de professores, biblioteca, laboratórios e, principalmente, áreas de convivência coletiva, porque aproximam os professores da rotina dos estudantes e auxiliam no planejamento das atividades pedagógicas.

No Estágio II, com a pandemia de COVID-19, foi necessária a reinvenção do fazer docente para nos adequarmos ao novo contexto. Apesar das dúvidas e inseguranças iniciais, tivemos a oportunidade de conhecer outros espaços de ensino e aprendizagem, como a plataforma Moodle. Mesmo fazendo uso dessa ferramenta na graduação não conhecíamos toda a sua potencialidade. Em grande medida, até esse momento, ela era utilizada como repositório de textos. No entanto, a Cartilha do Docente para Atividades Pedagógicas Não Presenciais e os cursos ofertados pela universidade nos possibilitaram conhecimentos para que pudéssemos compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais e o acesso a recursos das tecnologias de comunicação e informação, os quais não dominávamos e, agora, como professoras, estamos utilizando em sala de aula no ensino presencial.

É certo que a vivência no espaço escolar, principalmente a interação com os alunos e com os demais profissionais da

instituição, foi significativamente dificultada. Para minimizar essas dificuldades, as professoras (regente e orientadora) não mediram esforços no sentido de criar momentos específicos para reuniões virtuais de interação para orientação e avaliação do trabalho que era realizado em número significativamente maior do que ocorreu no estágio realizado presencialmente. No que diz respeito à interação com os alunos, procuramos potencializar os recursos que o AVEA da disciplina nos possibilitava, por meio de enquetes e do *chat* durante a exposição dos conteúdos nas aulas síncronas, além do atendimento semanal aos alunos, por meio do recurso de *chat* no próprio Moodle da turma.

Revisitar as memórias dessa etapa de nossa formação para a docência – do primeiro contato com a instituição onde realizamos o Estágio I às vivências do ensino remoto no Estágio II – para a produção deste artigo foi uma experiência enriquecedora, porque nos possibilitou refletir mais uma vez sobre a dinamicidade do espaço escolar. Como aprendemos naquele momento, e agora como professoras da Educação Básica, cada vez mais se evidencia que o conhecimento da realidade, a clareza e a consistência do referencial teórico, o planejamento e as experiências em sala de aula são fundamentais para o aprimoramento de nosso fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. *A falência*. São Paulo: Martin Claret, 2019.
- ALMEIDA, Júlia Lopes de. O caso de Ruth. In: ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Ânsia eterna*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.
- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1992.
- ASSIS, Machado de. Uns braços. In: ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II, p. 12-17.
- AZEVEDO, Aluísio de. *O cortiço*. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- CAPÍTULO 1. Herança de Ódio Radionovela. Realização de Rádio Globo. Rio de Janeiro: Som Livre, 2016. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bQ0Vzu4DZ1M>. Acesso em: 17 nov. 2016.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (Santa Catarina) (org.). *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Florianópolis: CED-UFSC, 2019.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DJANGO Livre. Cena do jantar (Dublado). [S. l.]. (3 min.). 2016. Publicado pelo canal Cine Mudo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iacHLLl1bw0>. Acesso em: 07 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. O cooper de Cida. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 41-44.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 24-26.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2003.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (org.). *O que significa “ensinar” literatura?* 1. ed. Criciúma; Florianópolis: Ediunesc; UFSC, 2017. v. 1, p. 109-122.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1993.

MARIA. Uma obra adaptada de Conceição Evaristo. São Paulo: N.I, 2018. (58 seg.). P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsMbp1AXqXs>. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base da educação infantil e ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

VAZQUEZ, Daniel Arias; CAETANO, Sheila C.; SCHLEGEL, Rogerio; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andréa; SANCHEZ, Zila M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde em Debate*, [S. l.], v. 46, n. 133, p. 304-317, abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104202213304>.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, Valentin. Que é a linguagem. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930]. p. 131-156.

DESLOCAMENTOS ENTRE A MARGEM E O CENTRO: A ENTREVISTA COMO EXERCÍCIO QUE SUSCITA ‘DAR VOZ AO OUTRO’

Daniela Campregher
Waléria Nunes
Anderson Jair Goulart

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR DE IMERSÃO E A PROPOSTA DOCENTE

No último ano da graduação nos deparamos com o desafio de unificar a profunda fundamentação teórica realizada durante todo o percurso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas à prática docente. O Estágio de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura I é o momento de darmos um passo à frente na sala de aula e incorporarmos praxiologicamente as teorias estudadas à ação professoral. Desse modo, a partir deste relato de experiência, demonstraremos como nossos alicerces teóricos essencialmente bakhtinianos levaram à consolidação de uma prática docente atenta à escuta do outro como forma de concretizar o *encontro* de alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa.

Nossa primeira inserção em sala de aula enquanto professoras, sob orientação do Professor Doutor Anderson Jair Goulart, foi circunscrita ao 9ºC do Ensino Fundamental do Colégio de Aplica-

ção da UFSC, localizado na cidade de Florianópolis/SC. Durante o período de quatro semanas ininterruptas, totalizando 10 aulas de quarenta minutos para cada estagiária docente, fomos encarregadas pela professora regente de Língua Portuguesa da turma, Dra. Lisiane Vandresen¹, à elaboração de atividades didáticas acerca do gênero discursivo entrevista.

A partir de uma perspectiva de ensino situada sob um escopo histórico-cultural, realizamos um trabalho didático com a entrevista não como um conteúdo fechado, restrito à mera exposição mecânica das características que compõem esse gênero relativamente estável. Tencionamos, de outro modo, uma abordagem que levasse em conta os conhecimentos culturais, históricos, linguísticos e artísticos próprios das aulas de Língua Portuguesa, propondo uma horizontalização dos conhecimentos requeridos nesse gênero: partindo dos conhecimentos que o aluno já possui, visamos ampliar o seu repertório de saberes. A entrevista, assim, nos serviu como um meio para se trabalhar diversas competências, tendo em vista, sobretudo, a aprendizagem e as singularidades dos discentes.

Como forma de vincular o gênero discursivo entrevista a diferentes contextos de circulação desse gênero, elaboramos um tema central de onde pudesse verter as mais diversas produções culturais que queríamos que nossos alunos entrassem em contato. Portanto, postulamos como eixo central das aulas a temática *deslocamentos entre a margem e o centro*. Primeiro porque compreendemos a entrevista como uma forma discursiva que pode dar voz e colocar em destaque enunciados antes relegados à margem dos discursos hegemônicos. Em segundo lugar, porque esse tema nos permitiu trabalhar diferentes produções culturais pertencentes a movimentos artísticos e políticos historicamente marginalizados no núcleo de nossas aulas, ao lado da entrevista,

1 Docente da área de Ensino de Língua Portuguesa, vinculada ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lisiane.vandresen@ufsc.br.

a saber: o *rap*, o movimento negro, a literatura feita por mulheres e a literatura nortista.

2. UMA BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DE ENCONTROS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – DA RESSIGNIFICAÇÃO DE VIVÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

É inquestionável a relevância da atuação docente frente à formação crítica de sujeitos que se constituem leitores ao longo da vida. E aqui temos um detalhe importante: o verbo “constituir” denota a participação efetiva do professor – entendido por nós como interlocutor mais experiente dos alunos, com base no olhar vygotskiano –, diante do objeto do conhecimento que toma os processos de leitura e escrita como questão central. Isso significa que “ninguém nasce leitor”, mas se historia como tal por meio de experiências significativas em que a linguagem medeia sua participação em práticas sociais específicas. Para haver tal concretização, o professor tem papel político bastante específico, a fim de que a realidade imediata do sujeito se transforme constantemente, tanto no que concerne aos usos públicos da língua, quanto no que abrange os usos mais imediatos presentes na sua realidade cotidiana.

O olhar teórico-metodológico aqui pautado toma a linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica (com base em Vygotski, 2012 [1931]), o que nos coloca como profissionais da linguagem preocupados com a formação crítica humana por meio do “ler”, do “reler”, do “escrever” e do “reescrever”. Como formadores de opinião e de leitores ao longo das vivências de nossos alunos na escola e na universidade, entendemos a relevância de termos ciência do lugar que a teoria ocupa no nosso fazer docente. Os caminhos que nos levam à apropriação dos diferentes conhecimentos são árduos, exigem tempo, dedicação e, acima de tudo, disponibilidade. E é essa mesma “disponibilidade” que gostaríamos de problematizar para que possamos efetivamente

propiciar *encontros* (Ponzio, 2010) junto de nossos discentes. Todos os alunos estarão disponíveis a eles? Certamente não. Por isso cabe a nós, professores, um olhar sensível diante da singularidade do sujeito (Geraldí, 2010) com o objetivo de tensioná-la com o ainda desconhecido. Defendemos, assim, que a escola é lugar para experienciar o novo na relação com o já conhecido (com base em Britto, 2012), pois reside nessa tensão o lugar possível para a criticidade, para o confronto efetivo de vozes que se apõem, para a unicidade de cada um de nós que ensaja “dar voz ao outro”, conhecendo suas vivências com a língua e, por consequência, as ressignificando.

O *encontro* do qual falamos vai muito além da interação face a face, portanto. Inscritos como estudiosos no campo da Linguística Aplicada e da Literatura, temos preocupação fundante com a transformação da realidade subjetiva discente, para a qual o nosso direcionamento é altamente predominante. Para saber como agir em sala de aula na busca pelos *encontros* é preciso estar lá por inteiro. Precisamos imergir nos campos escolares com atuação de excelência por meio de nossa formação acadêmica inicial, o que acaba por nos conduzir a uma prática que é sustentada conscientemente pela teoria.

Diante da importância nodal da qual se reveste esse posicionamento, cabe-nos assumir aqui que a condução do *encontro* fica condicionada à ausculta, ao “calar fundo” no sentido bakhtiniano e ponziano do termo. A “disponibilidade” que mencionamos antes é principalmente constituída por meio das experiências linguísticas que nos são introduzidas na escola, na família e ampliadas (ou não) nos demais espaços pelos quais transitamos. Como agir em favor dela? Essa questão é complexa, mas tem cunho urgente e ressoante no modo como nos “formamos” professores nas universidades e ao longo da caminhada que cada um experiencia. Em primeiro lugar, nós precisamos nos mostrar “disponíveis” para o *encontro*, para escuta do outro a todo momento. Sem esse movi-

mento, resta-nos apenas uma posição silente (Ponzio, 2010), uma ausência de voz que não altera em nada a realidade imediata do nosso alunado, porque indisposta a qualquer abertura de diálogo e de transformação.

O caminho é, desse modo, constituído de uma “abertura ao outro”, à escuta singular daquele diferente de mim e a qual não posso ser indiferente. Exercitemos enquanto docentes esse movimento, instigando-o sempre na tensão do cotidiano e da história (Heller, 2014 [1970]), do conhecido e do novo que se dá a conhecer (Britto, 2012). “Encontraremos” nossos alunos nas aulas de Língua Portuguesa se essa “disponibilidade” subsidiar efetivamente nossa prática, do convite para experienciar o que precisamos de fato “aprender” na escola e para além dela, tornando-nos mais críticos diante da realidade que nos cerca e mais sensíveis diante das “contrapalavras” que reportaremos a ela, a fim de ressignificá-la. Entendemos ser esse o papel do professor de Língua Portuguesa e dos formadores de professores no contexto da educação brasileira. Se esse movimento dialógico estiver ausente nas práticas docentes de formação de leitores e produtores de textos, estaremos nos eximindo da responsabilidade que nos compete nos caminhos da formação cidadã, um direito a ser exercido por cada sujeito, bem como um dever de cada professor que com ele dialoga, na incessante busca pela inserção efetiva de todos em práticas de uso da linguagem.

3. PROPOSTA DOCENTE DE IMERSÃO DO ALUNO NO GÊNERO ENTREVISTA – O EXERCÍCIO DE (INTER) AGIR COM O OUTRO

Em concordância com Bakhtin (1997) acerca dos gêneros do discurso como práticas de linguagem constituídas socialmente, damos ênfase ao seu caráter histórico-discursivo, dado que sempre que são utilizados, atualiza uma história de experiências e práticas sociais, mostrando nesse processo uma questão maior

e mais profunda: a relação que há entre linguagem e sociedade (Cunha, 2005).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volóchinov, 2004, p. 127).

Nesse sentido, é necessário olhar para os gêneros a partir de sua historicidade, já que não são unidades convencionais, mas sim, tipos históricos de enunciados, possuindo a mesma natureza do enunciado – social, discursiva e dialógica (Rodrigues, 2005). Desse modo, a nossa proposta de trabalho com o gênero não é restrita a si mesma, tal como um conteúdo fechado ou uma mera categorização enquanto sua forma composicional. Não buscamos, em nossas aulas, uma exposição mecânica do que seria uma entrevista, desvinculada das esferas da atividade humana das quais faz parte. Primamos, para tanto, pelo diálogo, no sentido bakhtiniano, e pelo *encontro* de vozes, no sentido ponziano, que este gênero demanda em suas interações.

O gênero entrevista, em nosso trabalho docente, é tratado como um dispositivo de produção textual – seja oral ou escrito – partindo de uma ótica discursiva, situada sócio-historicamente e como prática de linguagem que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza. Por essa abordagem, enxergamos como necessidade aprofundar, de antemão, os aspectos sociodiscursivos do gênero, ou seja, o auditório social, as condições de produção, a esfera social em que circula para, só então, proceder à análise de suas (relativas) regularidades languageiras, correlacionadas com as regularidades da situação social de interação (Silva, 2009).

De acordo com Rojo (2005), as esferas comunicativas, em Bakhtin, são divididas em dois grandes grupos: as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circulam as ideologias do cotidiano; e aquelas dos sistemas ideológicos constituídos (moral, ciência, arte, religião, política, imprensa). Um desafio que perpassa a abordagem do gênero entrevista em sala de aula é a diversidade de esferas sociais nas quais se manifesta nas interações sociais e suas respectivas finalidades interativas. Nas interações humanas, há entrevistas com vistas à seleção de candidatos a emprego, para diagnósticos psicológicos ou clínicos ou, ainda, como instrumento metodológico de pesquisa. Para essas saídas diversas do gênero, vemos como oportunidade de trabalho a pluralidade de vozes ressoadas nesse dispositivo de enunciação, que podem tanto fazer parte das interações mais próximas dos estudantes (como a entrevista de entretenimento) ou de interações mais complexificadas (entrevistas jornalísticas, por exemplo). Dentre os diferentes objetivos e funções de cada modalidade de entrevista – divertir, informar, entreter, avaliar – amplifcamos o campo de ensino dos discentes partindo de sua realidade, mergulhando em distintas interações e, enfim, ampliando sua apropriação de conhecimentos.

Em relação à metodologia de abordagem ao gênero entrevista em sala de aula, para além do que já foi mencionado, consideramos, como pontuado por Rocha *et al* (2004), três momentos pertinentes à complexidade que esse gênero requer, sendo eles: o momento da preparação da entrevista, em que, lançando mão dos saberes que possuímos acerca da temática e do entrevistado, produzimos uma espécie de “roteiro” condutor ou de uma “interação antecipada”; o momento da realização da entrevista propriamente dita, assentada nas bases definidas pelo roteiro e atualizada sob o signo da interação entre entrevistador e entrevistado; e o momento que se segue a entrevista, situação em que o entrevistador estará em condições de definir um *corpus* a partir dos textos produzidos (Rocha *et al*, 2004).

Quando pensamos no ato de entrevistar, não podemos deixar de enfatizar a relação explícita, realizada através do diálogo, entre entrevistador e entrevistado, sendo que o texto resultante se caracteriza como co-construção dos referidos atores sociais. Desta maneira, a entrevista:

Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de *enunciação* é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepetível, como o pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização (Rocha *et al* 2004, p. 14).

O enfoque que defendemos para este trabalho representa, acima de tudo, uma opção política diante do perfil dos sujeitos, construída a partir da alteridade de cada interactante. Ao problematizar a questão ética da entrevista, pressupomos que não se anule a condição exotópica do entrevistador e do entrevistado, sempre concebendo que na interação *eu-outro* há ideologia, há seleção de palavras, de contrapalavras e de posicionamentos. Nessa constante troca enunciativa própria da entrevista, o ato de dar voz ao outro torna-se primordial.

Dessa forma, o fio condutor na entrevista é o entrevistado e seu discurso, em outras palavras, o que interessa, de fato, nesse gênero, é o entrevistado, cujo discurso, através do enquadramento feito pelo autor, é ‘encharcado’ de valoração, é desacreditado, é contestado ou enaltecido. Essa valoração dada ao entrevistado concretiza-se através de seu papel social, que é validado pelas opiniões sociais, e pelos já-ditos sobre esse objeto (entrevistado) (Silva, 2009, p. 527).

Diante da exposição de nossa envergadura teórica, nas próximas subseções elencamos nossa abordagem metodológica e atividades desenvolvidas durante o período de estágio docência circunscritas ao gênero entrevista através da temática norteadora *deslocamentos entre a margem e o centro*, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC.

3.1 O MARGINAL E O HEGEMÔNICO COMO MOTE PARA O TRABALHO COM A ENTREVISTA

Com o intuito de nos aproximarmos dos alunos e de estabelecermos relações entre os saberes tradicionais às produções culturais contemporâneas, apoiamos nossa elaboração docente em uma sondagem prévia sobre os interesses culturais dos discentes do 9ºC do Colégio de Aplicação. Em grande maioria, os alunos da turma demonstraram pouca inserção e interesse aos variados campos da produção cultural, mas grande afeição pela música, principalmente pelo *rap* e gêneros derivados deste. Desse modo, a fim de incitarmos a colaboração e o entusiasmo discente no processo de ensino e aprendizado, encontramos no documentário “Amarelo – É tudo pra ontem” (2020), idealizado pelo *rapper* Emicida, um ponto de partida para nossa proposição didática.

Assim, iniciamos nosso período de estágio, com a exibição de trechos do documentário supracitado com a finalidade de introduzir os alunos a nossa temática do *central* e do *marginal*. Isso porque, compreendemos que ao longo do documentário, Emicida desloca produções culturais situadas na borda do modernismo brasileiro pela historiografia e pela crítica literária para o palco de sua obra. O documentário realiza um resgate histórico minucioso do lugar do negro no modernismo brasileiro de forma diática, artística e permeada de *rap* e literatura. Por esses motivos, utilizamos trechos dessa obra para fomentar uma discussão sobre de que modo algumas vozes sociais são relegadas ao silêncio ou ao esquecimento

e de que forma o gênero entrevista pode ser uma produção de abertura à escuta dessas vozes silenciadas pela sociedade.

Nessa linha de desenvolvimento, elaboramos uma atividade para que os alunos se apropriassem dos conhecimentos trabalhados na aula. As perguntas que integraram a atividade foram: “(i) Qual a relação entre o samba e o *rap* proposta no documentário?; (ii) Qual a relação entre a história do povo negro do Brasil e a Semana de Arte Moderna de 1922?; (iii) A partir do título do documentário “AmarElo” é possível inferir que o amor para o idealizador da obra é composto pela ação de criar elos e pela cor amarela. Para você, de que cor é o amor e por quê?; (iv) Elabore uma pergunta em formato de entrevista ao rapper Emicida a partir de questões suscitadas pela obra”. As respostas à atividade foram bastante positivas, pois além de demonstrarem que ocorreu uma apropriação dos discentes sobre o assunto encaminhado pelas professoras, percebemos uma abertura sensível dos alunos para afetarem-se pelo trabalho realizado em sala de aula. Como evidência à sensibilidade discente ressaltamos algumas respostas à questão (iii): “Para mim a cor do Amor é um Azul claro, não sei o porque mas quando falam do amor eu imagino um Azul clarinho da cor do céu, acho que quando olho para o céu sinto uma Paz e quando alguém demonstra amor eu sinto uma Paz igual a cor do céu”; “Para mim, o amor é verde, porque quando estamos felizes nós percebemos melhor as coisas e vemos o verde do mundo, as matas, a água dependendo do dia, etc. Para mim o verde é a cor da vida”; e “Azul, pois é a cor do céu e do mar, e isso me deixa feliz quando o vejo. Grêmioo!!!”.

No seguimento das aulas procuramos adentrar nas características relativamente estáveis que compõem o gênero entrevista. Para começar a decodificação dos elementos do gênero, decidimos por exibir duas entrevistas do *rapper* Emicida em dois clássicos dos programas de entrevista de entretenimento da televisão brasileira, o *Programa do Jô* e o *Provocações*. A proposta dessa aula

era realizar uma análise do papel do entrevistador no resultado da entrevista. Para tal, propusemos a construção de um quadro comparativo acerca da criatividade, estilo, público-alvo e autoria do entrevistador. Percebemos um grande engajamento dos alunos e a consolidação da compreensão da importância do papel do entrevistador na produção de diferentes reações-respostas do entrevistado.

Para dar prosseguimento à temática *margem e centro*, continuamos com o rap, mas a partir do estudo analítico da música *Capítulo 4, Versículo 3* do álbum *Sobrevivendo no Inferno* do grupo *Racionais MC's*². A partir da apreciação da música, buscamos construir junto aos alunos ferramentas analíticas em relação ao campo musical como forma de ampliar a capacidade crítica e formal dos discentes. Além desse aspecto, o trabalho com essa música possibilitou discussões sobre o racismo persistente na sociedade brasileira e as consequências do preconceito racial na vida das pessoas pretas. As discussões suscitadas no trabalho com a música nos levaram à primeira leitura de uma entrevista escrita com os alunos. Realizamos uma leitura coletiva da entrevista “Sueli Carneiro: sobrevivente, testemunha e porta-voz”, concedida a revista *Cult* pela pensadora, filósofa e militante Sueli Carneiro³. Além de conter um conteúdo riquíssimo em relação às discussões das aulas, a partir da leitura dessa entrevista chamamos a atenção dos alunos para as características estruturais de uma entrevista escrita de cunho jornalístico, entre elas: a construção do título, a

2 Racionais MC's é um grupo brasileiro de rap formado por: Mano Brown, Ice Blue, KL Jay e Edi Rock. *Sobrevivendo no Inferno* (1997) é o álbum de maior impacto cultural do grupo. Defendido na tese de Acauam Silvério de Oliveira, “O fim da canção? Racionais MC's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro”, como o álbum responsável por mudar a percepção social sobre a identidade do sujeito periférico no Brasil. Em 2020 esse álbum foi selecionado como uma das obras obrigatórias do vestibular da Unicamp.

3 Sueli Carneiro é filósofa, escritora e ativista antirracista do movimento social negro brasileiro. É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e a primeira mulher negra a receber o título de doutora honoris causa da Universidade de Brasília. É fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil.

abertura, a foto do entrevistado, a indicação das perguntas e das respostas, entre outros.

Depois do estudo das inúmeras características do gênero entrevista, da apreciação de entrevistas audiovisuais e do trabalho com diferentes produções culturais, acreditamos ter chegado ao momento de encaminharmos os alunos à prática do gênero. Assim, propomos a eles a realização de entrevistas em duplas acerca do tema “Exclusão no ambiente escolar”. A elaboração dessa entrevista exigiu produções em diferentes etapas dos alunos: uma discussão sobre a temática, a elaboração das perguntas, a realização da entrevista, a transcrição das gravações e a correção das transcrições. Foram duas aulas de muitas atividades práticas enriquecedoras para formação de todos os envolvidos. Isso porque, além de possibilitarem uma elaboração do conteúdo ministrado até o momento – tanto do tema da marginalização como das etapas de uma entrevista que envolve embasamento, formulação, realização, transcrição e retextualização – nos mostrou na prática que quando os alunos são atores ativos do seu processo de educação, o engajamento e a aprendizagem atingem um nível de elaboração singular ainda mais profundo. Ressaltamos duas respostas à entrevista feita entre eles: “Essa exclusão social, acredito que é mais assim a questão por exemplo, a sociedade ter indivíduos nela, porém esses indivíduos não conseguem participar de tudo né, [...] e afeta sim, a vida da pessoa no futuro, porque, por exemplo, ela pode perder as oportunidades na vida de estudos, trabalho e coisas do tipo” e “Eu acho que para ajudar alguém que sente na pele isso, você tem que tentar fazer amizade com essa pessoa, você tem que tentar é, fazer essa pessoa se sentir segura para conversar”.

3.2 INTERFERÊNCIA DAS VIVÊNCIAS NA CONSOLIDAÇÃO DO ATO DE ENTREVISTAR: UMA CONVERSA COM MONIQUE MALCHER

Conectada ao fio condutor de nossa temática norteadora acerca da *margem* e do *centro*, adentramos em uma abordagem sobre a figura da mulher na esfera literária. Como ponto de partida, foram apresentadas personalidades como Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) e Rachel de Queiroz (1910-2003). As aulas expositivo-dialogadas incitavam inquietações circunscritas ao processo de marginalização da autoria feminina, sobretudo no âmbito nacional. Atualmente, a literatura feita por mulheres perpassa a conquista da identidade, mas enfrenta uma ideologia dominante que a manteve sempre nas margens da cultura literária. Superadas as necessidades de apresentar-se sob o anonimato, de usar pseudônimos masculinos e de repressão de desejos e identidades próprias, a literatura de autoria feminina engaja-se num processo de reconstrução da categoria “mulher” para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante (Teixeira, 2008).

Nesse levantamento de problematizações no domínio da marginalização cultural, chegamos, então, à Monique Malcher, escritora nortista ganhadora do prêmio Jabuti 2021 de literatura na categoria contos. A autora, após entrarmos em contato, concedeu-nos um momento de entrevista a ser realizado pela turma. Para tanto, houve um planejamento didático de preparação da entrevista: primeiro, apresentamos aos alunos uma breve biografia da paraense, além de uma entrevista realizada na Rede TVT, disponível na plataforma YouTube. Depois, demos início à imersão na obra *Flor de Gume*, que passou de mão em mão para materialização dos alunos. Foram selecionados contos lidos de forma coletiva e em voz alta em sala de aula, sempre no tensionamento em busca da interpretação textual coerente e da análise linguístico-literária. À medida que a voz de um aluno ia ecoando

as palavras da obra, fazíamos pausas, recuos, demarcações de construtos espaço-temporais, além de enfatizarmos o uso de figuras de linguagem e de vocábulos pertencentes ao dialeto do Pará. Posicionamo-nos, nesse momento, a favor de facultar aos nossos alunos o direito à infuncionalidade das aulas de português, como pensado por Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), capaz de propiciar o *encontro* (Ponzio, 2010) e a fruição da leitura.

Com o objetivo de elencarmos as características relativamente estáveis de uma entrevista jornalística escrita, além de nos aprofundarmos na vida e na obra da entrevistada, foi elaborado um mapa mental do que seria uma “entrevista estruturada”, salientando traços composicionais, temáticos e estilísticos. Após, trouxemos trechos de duas entrevistas de Monique Malcher lidas coletivamente em sala de aula: “Livros para sempre”, por Vladimir Roraima, e “Como eu escrevo”, por José Nunes.

Chegamos, aqui, ao momento de elaboração do roteiro – considerando a função social de uma entrevista na esfera jornalística. Mediamos a produção das perguntas do seguinte modo: em duplas, os alunos receberam um quadro de eixos temáticos e deveriam elaborar, de maneira condizente, perguntas à autora. Os eixos perpassavam todas as discussões realizadas até então: (i) a relação margem e centro; (ii) a mulher na Literatura; (iii) o processo de escrita e de criação literária; (iv) a obra *Flor de Gume* e os contos lidos em sala; e (v) curiosidades próprias dos estudantes.

Acentuamos nessa etapa a importância no processo de elaboração das questões, uma vez que deve-se evitar perguntas arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. Para construir o roteiro, tomamos como critério a profundidade, a pertinência e relevância dos questionamentos. Acreditamos que durante todo o processo, culminando nessa etapa, houve a materialização, por meio da produção escrita, dos assuntos e conteúdos abordados nas aulas. Houve um *encontro* (Ponzio, 2010) das palavras dos educandos e das propostas das estagiárias docentes.

Para a organização da entrevista propriamente dita, em busca de uma atividade discursiva que atendessem às razões de dizer dos estudantes, para cada discente foi designado um papel: foram treze entrevistadores, ou seja, os responsáveis por fazer as perguntas previamente roteirizadas; dois auxiliares técnicos, que ajudariam nas questões relacionadas à ligação *online*; três auxiliares de gravação, responsáveis por gravar, por meio de algum instrumento eletrônico, a entrevista; um fotógrafo, designado a registrar os momentos mais marcantes da interlocução; e os demais alunos iriam compor a plateia, com objetivo de assistir, tomar notas e participar da interação com respeito e ausculta. Foi bastante desafiador sistematizar essas funções e mediar um evento com alguém externo, junto das expectativas dos alunos e das próprias estagiárias.

Monique Malcher, que atualmente reside em São Paulo/SP, disponibilizou-se para a entrevista, que aconteceu de modo *online* com auxílio da plataforma Webconf. Após a organização do ambiente, foi projetada a ligação com a autora, de modo que todos os alunos conseguissem assisti-la. Primeiramente, a estagiária docente realizou uma mediação com a entrevistada, sendo que após uma breve apresentação de Monique, os estudantes iniciaram a entrevista. Todas as perguntas foram respondidas com ânimo pela escritora e a interação delongou-se por cerca de uma hora, sendo possível realizar todo o planejado.

Na aula seguinte, agradecemos aos alunos pela participação e cooperação no percurso da entrevista. A escritora nos retornou muito entusiasmada, esboçando, nas palavras dela, que “as perguntas eram maravilhosas”. A turma, de modo geral, portou-se nessa atividade com respeito e proatividade. Aqueles que não se sentiam confortáveis em realizar oralmente a pergunta, assumiram outras responsabilidades. Acreditamos que esse tenha sido um momento que favoreceu o *encontro*, sendo possível colocarmos em prática nosso programa formativo.

Com o objetivo de dar continuidade ao planejamento didático, mergulhamos em três aulas em que a análise linguística ganhou centralidade. A análise linguística versa não somente sobre aspectos puramente linguísticos e metalinguísticos, mas também sobre questões sociais, culturais e ideológicas que envolvem o ato de dizer (Souza; Alano; Dias, 2019). A partir de uma concepção de formação linguística crítica, os sujeitos tornam-se aptos a observar aspectos muito mais amplos. Para as aulas, de prima retomamos as discussões sobre a estrutura do gênero discursivo entrevista, salientando as quatro etapas principais desse processo: (i) a preparação e elaboração das perguntas, o que inclui um aprofundamento e pesquisa sobre a temática e o entrevistado; (ii) a entrevista propriamente dita, ato de dar voz ao outro; (iii) a transcrição; (iv) e, por último, a retextualização, objeto de enfoque nesse momento. Partindo das produções dos alunos na entrevista sobre “exclusão escolar”, relatada na subseção anterior, esboçamos trechos transcritos por eles e, conjuntamente, realizamos o processo de retextualização, orientando o uso de uma linguagem adequada para publicação jornalística. Foram abordados diversos tópicos linguístico-gramaticais, como discurso direto e indireto, fatores coesivos e de coerência e substituição de marcas de oralidade.

No último dia de docência, discutimos junto aos estudantes qual seria a proposta de atividade final. Em duplas e após todo o percurso realizado, os alunos deveriam fazer a produção escrita de uma entrevista jornalística com base na entrevista oral realizada em sala com a escritora Monique Malcher. Para isso, os alunos tinham acesso à gravação realizada e deveriam escolher ao menos uma pergunta de cada eixo temático para elaborar suas próprias entrevistas, constituindo-se como autores. Desse modo, os discentes deveriam demonstrar, nesse trabalho, a capacidade autoral de escrita, o respeito à veracidade, além de habilidades como transcrição, seleção, retextualização e construção estética requeridos em uma entrevista.

Na finalização de nosso estágio docência, entregamos uma ficha avaliativa para que os alunos esboçassem os pontos positivos e negativos diante de nossa atuação como professoras. Em certa medida, emocionamo-nos ao nos despedirmos dos alunos: foram diversos os momentos de trocas, o que, sem dúvidas, permitiu-nos o vínculo com cada estudante e a materialização de práticas pedagógicas e metodológicas sólidas e condizentes com nossa formação como professoras de Língua Portuguesa.

4. O ENTRECRUZAR DE VOZES NESSE PERCURSO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA CAMINHADA DE INÍCIO

Nossa experiência com os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC permitiu-nos criar autoconfiança e organização no encaminhamento de nossa proposta de trabalho com o gênero entrevista, consolidado na constante inter-relação entre língua e literatura por meio da reflexão gerida entre todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A maturação teórica que o presente momento de nossa formação acadêmica nos requereu foi se intensificando no processo de pensar, executar e avaliar as aulas junto do professor orientador e da professora supervisora. Esse percurso, conseqüentemente, evidencia nossa disposição em concretizar *encontros* em cada nova aula, um convite quase que incessante à escuta da palavra do outro, movimento que na entrevista se mostrou explicitamente interessante.

Esse início de docência aqui experienciado nos leva para constantes reflexões envolvendo teoria, prática e formação docente. O papel que temos frente aos encaminhamentos que constituem cada aula são parte essencial do modo como a apropriação pode (ou não) se concretizar diante de cada singularidade que ali se mostrou a nós. Diante disso, novas indagações ganham lugar, mas sem perder de vista que a escola deve permitir que os alunos

experienciem o novo, ressignifiquem o que já sabem, e possam, a partir dessas vivências, fazer escolhas. Não escolhas descontextualizadas, mas conscientes de que as palavras carregam sentidos plurais, e essa plurivocalidade que as reveste envolve cada um de nós, leitores, no percurso de pensar a vida e de construir os caminhos que a (res)significam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos*: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. (2015). A aula de português: Sobre vivências infuncionais. *Alfa: Revista de Linguística*, 59 (2), 255-279.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira Dini. *Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula*: cartas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

ROCHA, Décio Rocha; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, [S. l.], v. 8, n. 08, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 24 out. 2023.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SILVA, Nívea Rohling da. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Liliâne Vanilde de; ALANO, Natássia D'Agostin; DIAS, Sabatha Catoia. Análise linguística integrada à leitura: contribuições para a prática docente em língua portuguesa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2019.

TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges. *Escrita de mulheres e a (des)construção do cânone literário na pós-modernidade: cenas paranaenses*. Guarapuava: Unicentro, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

ITALIANO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSOS E LABIRINTOS NA BUSCA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Daniela Bunn
Telmo Clos Ambrosini

1. INTRODUÇÃO: ESTÁS DENTRO

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro.
(Fragmento do poema “Labirinto”,
de Jorge Luis Borges, 1971)

Este artigo propõe-se a pensar na potencialidade do ensino de italiano na Educação Básica, a partir de duas experiências distintas, uma teórica e outra prática. No intuito de realizar ações conjuntas e projetos de resistências autônomos para o ensino de língua italiana no contexto escolar, em situações nas quais a língua não é curricular, como é o caso da grande Florianópolis/SC, o engajamento e o empenho conjunto de muitos agentes colaboraram para que o projeto pudesse ser realizado em sala de aula. Se de um lado tivemos o empenho na pesquisa e produção de material didático no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pensando o lúdico como potencialidade e, de outro, a aplicação desse material, em uma turma de quinto ano, no Colégio de Aplicação da UFSC, no contexto da

disciplina de Biologia, não foi porque as portas desse labirinto estavam abertas, mas sim, porque os percursos escolhidos não deixaram o fio de Ariadne perder-se. No labirinto que nos apresenta Borges, pensado ao fazer docente, sabe-se que não há uma porta, estamos já dentro do labirinto e nos resta encontrar as melhores formas e parcerias para um percurso prazeroso, eficaz e significativo.

O TCC intitulado “*Il Mondo di Mariolino e Luigino*: uma sequência didática para o ensino de italiano e de hábitos saudáveis da higiene bucal para crianças do Ensino Fundamental baseada nas propostas de Gianni Rodari” (Ambrosini, 2023), apresentado ao Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do grau de Bacharel, em Língua e Literatura de Língua Italiana, teve como objetivo apresentar uma sequência didática para ensino de língua italiana como língua estrangeira para crianças das séries iniciais do ensino fundamental, pensando em situações com baixo nível de letramento, principalmente no pós-pandemia.

As atividades, inspiradas no livro *Grammatica della Fantasia – Introduzione all’arte di inventare storie* (1973), de Gianni Rodari, tiveram como insumo o livro infantil *Mariolino e Luigino* (2011), de Marta D. Martins, tradução, realizada em italiano, pelos professores Daniela Bunn e Sergio Romanelli, com revisão de Valéria Isoppo. O livro aborda a questão da higiene e da saúde bucal. Ao apresentar uma sequência didática¹, facilmente aplicável, teve-se como objetivo oferecer aos professores da língua uma ferramenta para que seus alunos tenham um contato com o italiano, conseguindo compreender algumas frases simples no idioma, formular pequenas frases que são usadas

1 Por sequência didática entende-se uma forma de organizar, metodologicamente, a sequência das atividades, e por tarefa entende-se uma “atividade que propicia o uso da LE para resolver uma situação, uma questão ou um problema colocado” (Xavier, 2011, p. 52).

no dia a dia, ter contato com um vocabulário básico do léxico cotidiano, identificar a similaridade e diferença de alguns aspectos culturais entre Brasil e Itália, conhecer e cultivar hábitos saudáveis para manter a saúde bucal e divertirem-se ao realizar as atividades criativas.

Para realizar essa produção, tomou-se como referência a observação de turmas de italiano básico do projeto de extensão *Italiano per tutti*, coordenado pela professora Daniela Bunn, realizado no Conselho Comunitário Fazenda do Rio Tavares, Bairro Rio Tavares, Florianópolis/SC, nos anos de 2019 e 2022, e tinha-se em vista necessidades reais e momentos muito distintos de observação, pré e pós-pandemia, o que impulsionou a criação de um material que pensasse o lúdico a partir das inúmeras lacunas deixadas pela pandemia e pelo isolamento.

Com o olhar no labirinto de Borges, e nas inúmeras possibilidades de percursos, seguiu-se o conselho do poeta “Não esperes que o rigor de teu caminho/ Que teimosamente se bifurca em outro,/ Que obstinadamente se bifurca em outro,/ Tenha fim. É de ferro teu destino” (Borges, 1971, p. 15), e se iniciou um projeto que pudesse colocar em prática o conhecimento teórico formulado. Dessa forma, nasceu o projeto de extensão “Língua Italiana: sensibilização, reflexão e multiculturalismo” que possibilitou a entrada do italiano, mesmo que num projeto de curto prazo, numa turma de quinto ano, num esforço coletivo de trazer a única língua das Licenciaturas da UFSC que não se apresenta de forma curricular no Colégio de Aplicação. Durante quatro semanas, a turma do 5º C, regida pela professora Lara Duarte que, sorridentemente, acolheu nosso projeto, teve a oportunidade de receber uma intervenção de sensibilização da língua italiana, que uniu italiano e a importância da saúde bucal, por meio de atividades lúdicas.

2. NA TEORIA: BIFURCAÇÕES DO CAMINHO

E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro secreto centro.
(Fragmento do poema “Labirinto”,
de Jorge Luis Borges, 1971)

Na elaboração da sequência didática, imbricou-se a observação de campo e as impressões geradas dessa experiência, a pesquisa bibliográfica e empírica como metodologia, a criação e diagramação das atividades, e a revisão e socialização da proposta por meio de um caderno de atividades e um caderno do professor. A escolha do objeto de estudo para a pesquisa do TCC nasceu, essencialmente, do desejo em continuar, de alguma forma, o trabalho inacabado no Conselho Comunitário Fazenda do Rio Tavares, no ano de 2020, dentro do projeto de extensão *Italiano per tutti*, onde seria realizado o estágio supervisionado obrigatório de italiano, num projeto voltado para saúde bucal e o ensino de italiano para crianças – que foi subitamente interrompido após as restrições de isolamento social impostas pela chegada da pandemia do Novo Coronavírus (SARS-Cov-2) no início daquele ano. O cancelamento das atividades presenciais acarretou numa mudança de rumo e o estágio foi deslocado para a modalidade remota, em uma outra escola, com alunos adolescentes e adultos, mas as observações realizadas anteriormente reverberaram em um desejo de seguir no labirinto do ensino de línguas para crianças e no escasso material produzido no contexto brasileiro, para esse público em específico. Todas aquelas experiências e desejos ficaram guardadas na memória, prontas para serem exteriorizadas em outro momento.

Na época, o projeto contava com aproximadamente sessenta crianças e, no contato com a turma, ficou perceptível o contentamento e o orgulho dos pequenos, alguns ainda em idade pré-escolar, ao falar algumas palavras ou pequenas frases na língua

italiana. Nas diversas áreas do Ensino Fundamental, a escola brasileira vem demonstrando interesse na aplicação de novos recursos pedagógicos, capazes de possibilitar contextos mais significativos de aprendizagem, buscando uma maior participação e um maior interesse por parte dos alunos nas atividades escolares.

Com o intuito de qualificar a educação, os documentos que orientam o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental alertam sobre a necessidade de selecionar textos adequados para trabalhar com os alunos a oralidade e a produção textual. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental salientam que, na hora de escolher materiais para desenvolver a produção textual e oral dos alunos, o professor de língua estrangeira deve priorizar os textos com os quais os estudantes tenham familiaridade como usuários de sua língua materna, conforme demonstrado abaixo:

Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceituais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem da Língua Estrangeira (Brasil, 2001, p. 33).

Entendemos que alargar os horizontes conceituais no ensino de uma língua pressupõe romper as fronteiras do ensinar a gramática e a estrutura do idioma. Para Brito (2017), o termo Língua Estrangeira remete à língua do outro, ao que nos é estranho, um código linguístico que pode nos causar estranhamentos e curiosi-

dades, estranhamento tão caro ao escritor Gianni Rodari. E é esse estranhamento que nos permite explorar outras características da cultura do outro, ainda que de forma lúdica, despertando o interesse e respeito pelo diferente, quebrando estereótipos e paradigmas de forma equilibrada, descobrindo assim esse diferente, como nos mostra Bunn (2020). Essa é a ideia que nos permite explorar na proposta apresentada, não só o desenvolvimento da consciência linguística, mas também a interculturalidade e formação cultural do aluno:

A interculturalidade visa a promover um espaço de encontro, onde as diferenças não sejam vistas como problemáticas ou, muito menos, algo a ser tolerado, e sim como um ponto de partida para o diálogo. [...] Logo, agirmos interculturalmente é pensar e viver com respeito mútuo, nunca optando pela indiferença, pela desigualdade ou pelo abuso de poder, preferindo, antes, privilegiar o diálogo e indo além da simples tolerância (Landulfo, 2016, p. 142).

Segundo Pereira (2022) todo o material didático disponível para o ensino do italiano como língua estrangeira é voltado preferencialmente para estudantes de língua materna anglo-saxônica e germânica, não considerando como público-alvo o falante de português. Tendo presente que para este a língua italiana apresenta dificuldades não consideradas pelo material conhecido, percebeu-se a necessidade de se produzir um material voltado para uma visão ampla de mundo, e que atendesse às particularidades do falante de português. Baccin (2016) mostra que toda vez que o aluno brasileiro que aprende italiano aqui no Brasil é beneficiado com um material didático especificamente desenhado para as suas necessidades, respeitando seus aspectos linguísticos e, principalmente, culturais, o ensino e a aprendizagem assumem uma significação mais concreta. Quanto ao processo de elaboração das

tarefas lúdicas para as aulas de italiano, tem-se a consciência de que não é um trabalho simples e exige o conhecimento de alguns princípios teóricos que embasam tal tipo de atividade e os critérios que a definem e a diferenciam de outros tipos de atividades ou tarefas. A elaboração do material baseou-se nos pressupostos teóricos e práticos sugeridos por Rodari, no livro *Gramática da Fantasia* (1982). Não há ineditismo em propostas para ensino de italiano para brasileiros inspiradas nas ideias de Rodari. Bunn (2020), por exemplo, apresenta o artigo “Jogos de linguagem e jogos de movimento: deslocamentos lúdicos na aula de língua italiana”, pensando na possibilidade de provocação de sentido e socializa duas práticas de ensino de língua italiana, orientadas em uma série de perguntas lúdicas e *nonsense*, propondo um jogo de movimento intitulado *Caccia al tesoro* (Caça ao tesouro) e uma proposta baseada na imagem *Il sasso nello stagno* (A pedra do pântano), apresentada na *Gramática da Fantasia*.

Roque *et al.* (2006) observaram uma proliferação de materiais didáticos de língua estrangeira, muitos dos quais dirigidos especificamente para o público infantil. O que é notório, porém, é a dificuldade de se encontrar, no Brasil, material didático voltado especificamente para o ensino da língua italiana para crianças e, principalmente, que seja adequado aos interesses e dificuldades de crianças falantes do português. Muitas iniciativas advindas da professora Paula Garcia de Freitas (UFPR) trazem materiais e discussões sobre o ensino de italiano para crianças. Em relação ao português e o italiano a professora afirma que, por se tratarem de línguas afins, pode-se dizer que a aprendizagem do italiano por estudantes lusófonos brasileiros implica em saber comparar, explorar e reutilizar características linguísticas relativas às duas línguas para formular generalizações e encontrar semelhanças (Garcia, 2018).

Antes de mais nada precisamos entender o pensamento de Rodari na expressão “Todos os usos da palavra a todos” – dessa

forma o autor finaliza o prefácio da sua consagrada obra *Gramática da Fantasia*, acreditando que brincar com a linguagem, produzir erros e divertir-se com eles é uma maneira eficiente de empoderar-se da língua, ao invés de ser escravizado por ela. Ele estava convencido da capacidade transformadora da linguagem, do poder que tem a palavra para projetar-se sobre todos os outros âmbitos da realidade interior e exterior do ser humano, sobretudo quando ela se libera de seus significados mais convencionais, da lógica imposta por um sistema racional e rígido de pensamento. Para Robledo (2013, s.p.),

Ordenando suas anotações e a partir de sua prática direta com as crianças, desentranha um dos segredos da arte criativa através de duas condições que lhe são inerentes: o movimento binário e rítmico: sístole, diástole e a possibilidade do estranhamento. Aqui está a tese central da pedagogia da criação de Rodari: no movimento permanente dessa conjunção binária entre a linguagem e a realidade surge a possibilidade de uma alteração. Ao modificar essa relação ao acaso, mas cuidando que o binômio seja o suficientemente sugestivo para desatar uma história, surge uma nova realidade. Porém, essa realidade nos pertence porque a criamos. A pedagogia da criação se torna ativa, a criança deixa de ser passiva e se converte em criadora. Abarca sua realidade e a transforma.

Sob o princípio do estranhamento, Rodari nos propõe vários jogos possíveis entre a linguagem e a realidade. Surge assim a hipótese fantástica, materializada no desenvolvimento de uma pergunta lançada ao acaso “O que aconteceria se...? O que aconteceria se um homem desperta transformado em um imundo inseto?” (Rodari, 1982, p. 28), exemplo que faz menção à *A Metamorfose*, de Kafka, que Rodari traz à mente para demonstrar como muita literatura não é mais que o desenvolvimento bem elaborado de

uma hipótese fantástica. Garcia (2018) diz que um argumento teórico interessante, encontrado nos escritos de Rodari é que a criatividade – assim como a liberdade e a autonomia – é algo a ser conquistado de um modo ativo, engajado e persistente. Isso envolve experiências, aprendizagens e processos, que podem ser partilhados, comparados, bem como experimentados em situações coletivas. Desse modo, na escola, criatividade, imaginação e fantasia podem ser objetos de aprendizagem em atividades coletivas. É possível identificarmos a relação do brincar com o estímulo da criatividade a partir de diferentes atividades em que as crianças se colocam em situações de imaginação e através destas brincadeiras, elaboram representações simbólicas, não só através de discursos verbais, já que nem sempre o foco de sua diversão e aprendizagem está no uso das palavras. Além das brincadeiras de faz de conta como instrumento para as representações simbólicas, é possível realizar brincadeiras nas quais a língua é explorada como eixo principal para estímulo da atividade simbólica das crianças e do desenvolvimento de sua fantasia:

‘Criatividade’ é sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, da capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo) que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo (Rodari, 1982, p. 164).

A criatividade para Rodari é uma característica humana e não um dom, reservado a poucos. Todos nascem seres criativos e essa criatividade deve ser explorada. Sob esse prisma o autor propõe

no livro as atividades que estimulam as representações simbólicas por meio da língua, sendo o “brincar com as palavras” um elemento predominante desse processo, como uma pedra lançada em um pântano, que desde o momento em que toca a superfície da água até repousar em seu fundo, produz um movimento que envolve tudo aquilo que está em sua volta, causando alterações no ambiente.

Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir (Rodari, 1982, p. 12).

Dessa forma, o autor desenvolve sua obra identificando maneiras de colocar em prática a gramática, explorando o funcionamento da palavra (língua-linguagem) em diferentes jogos que envolvem a atividade simbólica, dos quais iremos mencionar alguns, em que o foco principal em relação à linguagem é a criação, modificação, adaptação e escuta, que objetivam um movimento do pensar em que opera a criatividade na imaginação. Mesmo que os contextos de Rodari fossem pensados para sua língua materna, a linguagem da infância – o brincar e a imaginação, são universais, e bem se aplicam também aos contextos de ensino de língua estrangeira.

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, as histórias infantis contadas a partir de um texto literário podem promover o contato com a língua-alvo de forma significativa e prazerosa.

Entendemos que a criança que tem o contato com a literatura estimulada amplia consideravelmente seu repertório na língua estrangeira, sendo capaz de relacionar, interpretar e fazer inferências com maior facilidade, melhorar sua ortografia e expandir seu potencial criativo. Diadori (2014) afirma que no processo de ensino de uma segunda língua é possível observar a interação entre processos comunicativos diversos, pelos quais vêm envolvidos uma infinidade de signos diferentes. Vê-se na inserção de um livro literário infantil ilustrado a oportunidade de promover um letramento múltiplo e multimodal através do uso de imagens, sons, movimentos e gestos. Entendemos que a combinação desses aspectos é fundamental no ensino em um mundo contemporâneo globalizado que oferece múltiplas formas de modalidades e meios de comunicação, enquanto a maioria das escolas brasileiras, segundo Frederico (2016), trabalha a literatura de forma instrumental, predominando a palavra escrita, e fora dela os alunos se deparam com um complexo mundo comunicacional, principalmente na televisão e internet. Usando a história de forma a produzir a interação das linguagens verbal e visual, buscaremos criar efeitos simbólicos, metafóricos e poéticos, que colaborem de forma essencial com o estímulo pela leitura e seus benefícios, assim como o aprendizado da língua estrangeira.

O livro escolhido como insumo do trabalho foi *Mariolino e Luigino* (Martins, 2011), conta a história de Rafaelle, uma criança que gosta de conversar com objetos que fazem parte do seu dia a dia e, numa dessas conversas, encontra sua primeira escova de dentes: *Mariolino*. Certa manhã, Rafaelle está sem vontade de escovar os dentes, até que de uma divertida brincadeira com *Mariolino e Luigino*, surgem dentinhos brilhando como estrelinhas. A partir daí escovar os dentes torna-se uma grande alegria para Rafaelle. Dessa forma, o livro acabou se encaixando perfeitamente na proposta deste trabalho porque, além de contemplar a temática da saúde bucal, apresenta situações cotidianas e comuns a qualquer criança brasileira, que podem ser usadas não apenas como subsídio

didático para criar uma sensibilização para a língua italiana, mas como ferramenta para trabalhar a interculturalidade e colocar a imaginação e a criatividade no lugar de destaque que elas devem ter no processo educacional.

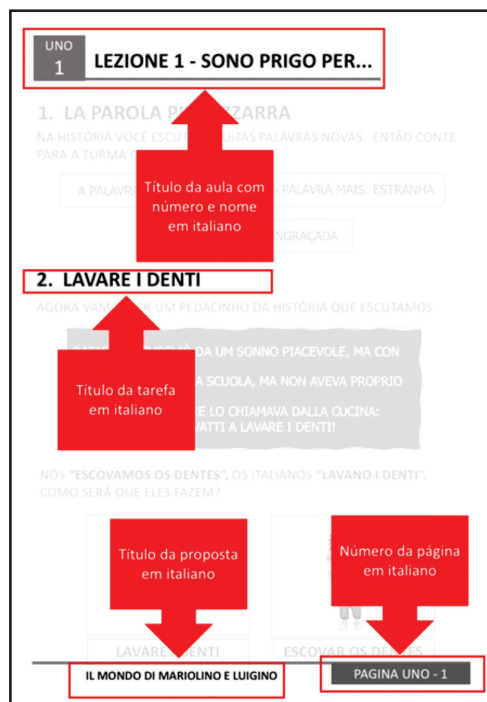
Em 2019, o Ministério da Saúde, em parceria com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizou de maneira inédita a Pesquisa Nacional da Saúde, que apresentou dados alarmantes da saúde bucal da população brasileira. No estudo estimou-se que 55% da população não faz uma consulta anual, e cerca de 10% da população sequer foi ao dentista ao menos uma vez na vida. O profissional da saúde e o educador têm contribuído para prevenção, promovendo ações educativas fora do âmbito clínico que conscientizam a necessidade das atividades preventivas. Frequentemente essas ações envolvem o lúdico, e lançam mão de recursos pedagógicos, como a contação de histórias, teatros, fantoches, desenhos animados, cartazes, dentre outros. É aqui que o livro *Mariolino e Luigino* se encaixa na nossa proposta, pois a autora contempla a temática da saúde bucal e isso nos dá possibilidade de usar meu conhecimento como odontólogo para desenvolver ações educativas preventivas na construção do material da pesquisa.

O material criado, intitulado “*Il Mondo di Mariolino e Luigino*: sequência didática para ensino de italiano e hábitos de higiene oral” (Ambrosini, 2023)², é composto de um livro de atividades e de um caderno do professor. A sequência didática contempla quatro aulas, com duração de 40 minutos cada, o que torna a proposta aplicável nas escolas que têm italiano na sua grade e oferecem uma aula no período semanal, essa é a realidade da carga horária do italiano curricular na maioria das escolas catarinenses. Entendendo que a turma observada é heterogênea e ainda no processo inicial de alfabetização, optou-se por fazer maior parte do

2 O material na íntegra pode ser encontrado no Apêndice do TCC, p. 61-84, a partir do link: https://italiano.paginas.ufsc.br/files/2023/05/TCC_Telmo_final.pdf.

material em português, inserindo o italiano nos títulos das aulas e das atividades, assim como no rodapé das páginas, conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1 – O uso da língua italiana no material



Fonte: Ambrosini (2023)

Por esse mesmo motivo optou-se pelo uso de letra de forma maiúscula, que é o primeiro tipo de letra usada na alfabetização. Em relação às fontes, a escolha foi pelas fontes *Arial*, *Tahoma*, *Verdana* e *Calibri*, tamanho 24 nos títulos, 16 nos enunciados e 14 nos textos, por se tratarem de fontes limpas, claras e sem serifa, o que facilita a leitura para alunos com dislexia ou autismo. Um material colorido seria mais atrativo para os alunos, mas a maioria das escolas não disponibiliza cópias coloridas para seus alunos e um material em preto e branco é facilmente reproduzível em

qualquer impressora ou fotocopiadora a baixo custo. As imagens utilizadas foram extraídas de bancos de imagens gratuitas Freepik, respeitando as diretrizes do uso plataforma, podendo ser reproduzidas sem fins comerciais.

Durante a preparação do material preocupou-se em trabalhar as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz é uma antiga preocupação na área da educação e o objetivo é que os alunos que estudam um idioma se tornem comunicativamente competentes, isto é, que consigam se comunicar de maneira adequada no idioma-alvo, ou seja, aprender efetivamente uma língua estrangeira significa ser apto a comunicar-se através desta. Para isso é necessário que as quatro habilidades linguísticas sejam trabalhadas de forma adequada, na sala de aula.

Segundo Leffa (2016), a integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas com o advento da abordagem direta (tradicionalmente “método direto”). O mesmo autor segue uma linha de raciocínio, explicando que, se lemos uma palavra que já conhecemos, uma palavra que já ouvimos e falamos, podemos reconhecê-la imediatamente – e reconstruir todas as associações entre aquela desfocada representação da palavra impressa na página e a rica experiência de vida que está além dela. Por outro lado, se for uma palavra que nunca vimos, não podemos saber como realmente é essa palavra e, segundo o autor, teremos uma experiência artificial da língua. Tudo isso levou ao princípio pedagógico de que, na aprendizagem da língua, as habilidades não devem ser apresentadas ao mesmo tempo, mas em sequência, dentro de uma ordem de aprendizagem. Primeiro, ouvimos a língua, depois a falamos, depois a lemos e finalmente a escrevemos. Leffa (2016) entende que em nenhuma circunstância, independente de qualquer objetivo que se possa ter, essa ordem pode ser quebrada. “O princípio [fala antes da escrita] deve ser obedecido, mesmo quando

o objetivo seja apenas ler”. Essa é uma visão do autor com a qual pactuamos e que aplicamos na elaboração da proposta.

Na organização da proposta *Il Mondo di Mariolino e Luigino*, foi necessário observar vários elementos na estruturação da aula e criação de cada atividade. Primeiramente, definiu-se que cada aula seria estruturada seguindo o padrão de aprendizagem da língua proposto por Leffa (2016). Portanto, as habilidades não seriam apresentadas ao mesmo tempo, mas seguiriam uma ordem sequencial: ouvir, falar, ler e escrever. Dessa forma, cada aula inicia-se com a leitura de uma parte do livro *Mariolino e Luigino* (2011), que trabalha a habilidade do ouvir, e a partir dela seguem-se os outros momentos onde são exploradas as demais habilidades, sempre com cuidado atencioso para nosso grupo-alvo. Estabeleceu-se, então, como critério, a sequência que na construção das atividades do falar, ler e escrever, seria priorizado criar atividades baseadas em tarefa, permitindo que os alunos trabalhassem e interagissem na língua-alvo, sempre buscado alcançar o resultado comunicativo.

Para ser considerada tarefa, deve ter as seguintes características: a) direcionar a atenção do aluno para o significado das enunciações; b) prever o uso comunicativo da LE (Língua Estrangeira); c) demandar um resultado a partir de um propósito comunicativo colocado. Trata-se, portanto, de um saber-fazer com a LE em situações indicadas nas atividades. São tarefas, por exemplo, atividades como ‘escrever cartas em que solicitem informações específicas’; ‘escrever um comentário em um post publicado em uma rede social’; ‘indicar, em um manual, quais são as instruções realmente necessárias para usar determinado eletrodoméstico’; ‘interagir na LE com o colega para comparar duas figuras e identificar diferenças entre elas’; ‘interagir na LE com os colegas para elaborar uma lista com os nomes dos integrantes da turma’;

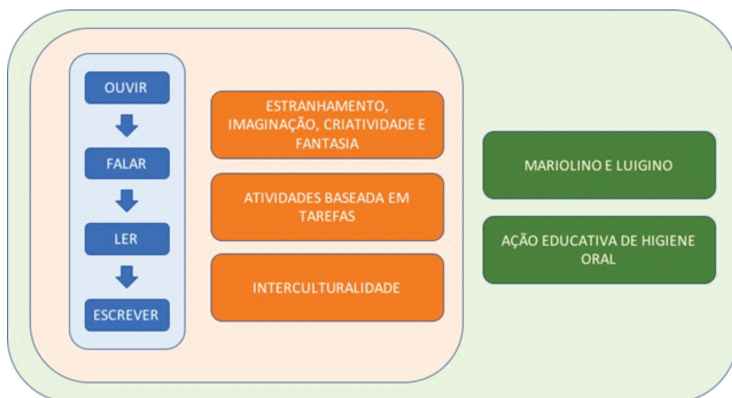
‘criar uma história na LE com base em uma sequência de imagens’ (Freitas, 2019).

O segundo ponto a ser observado é que cada aula deveria contar com a adaptação de, pelo menos, uma das atividades propostas por Rodari (1982) na *Gramática da Fantasia* e que, durante o processo de criação de cada atividade ou tarefa desta proposta, se procuraria inserir, sempre que possível o estranhamento, a imaginação, a criatividade e fantasia. O terceiro ponto é que em pelo menos dois momentos da proposta seria trabalhada uma atividade que promovesse a interculturalidade. Segundo Landulfo (2016) um professor que ensina na perspectiva intercultural conseguirá os subsídios necessários para os seus aprendizes poderem agir assumindo uma postura contra o preconceito, a discriminação e os estereótipos, além de reconhecerem o valor de sua própria cultura sem inferiorizá-la diante das outras. Dessa forma ele poderá contribuir para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Entendemos que aprender uma língua não é apenas uma questão linguística

Aprender uma nova língua não é apenas aprender a falar, a se comunicar, mas também uma maneira de entrar em contato com a cultura do outro, entender sua história e perspectivas. Dessa maneira, pode-se dizer que língua e cultura estão intimamente ligadas e não podem ser separadas. A língua faz parte do sistema social: aprender uma língua, mesmo a própria, implica também o aprendizado de hábitos e costumes de um grupo – a cultura – que também se manifesta por meio da língua (Freitas, 2010).

Definidos os três pontos que permeariam a construção das tarefas, julgou-se importante que tudo estivesse emoldurado no insumo da proposta, o livro *Mariolino e Luigino*, para podermos estimular ações positivas e ações preventivas de higiene bucal, conforme Figura 2:

Figura 2 – Orientação da proposta



Fonte: Ambrosini (2023)

Dessa maneira, traça-se o percurso teórico e, uma vez já dentro do labirinto, precisava-se enfrentar alguns Minotauros até conseguir um espaço institucionalizado na educação básica, um espaço curricular de ensino para que a proposta fosse efetivada e para que se pudesse ter uma dimensão da potencialidade da língua italiana no contexto escolar.

3. NA PRÁTICA: NADA ESPERES

Não existe. Nada esperes. Nem sequer
No negro crepúsculo a fera
(Fragmento do poema “Labirinto”,
de Jorge Luis Borges, 1971)

O interesse pela difusão da língua italiana está no âmago de cada graduando que cursa a licenciatura, cada professor que trabalha com seu ensino. Nesse ínterim, esperar por políticas públicas de incentivo e democratização de línguas é cada vez mais difícil e moroso, e a voz de Borges que ressoa “Nada esperes”, não é a mesma que diz “Nada faça”. Iniciativas como o Projeto PIBID Multidisciplinar Línguas Estrangeiras/Adicionais (UFSC), que

tem como língua participante de forma voluntária o italiano (não contemplada nos editais do PIBID/MEC) e o projeto de extensão “Língua Italiana: sensibilização, reflexão e multiculturalismo”, criado pela professora Daniela Bunn (MEN/CED) e pelo professor Sergio Romanelli (LLE/CCE), são ações coletivas que partem da iniciativa dos professores e do engajamento de outras línguas, no abraço coletivo pelo multiculturalismo.

Segundo Gilvan Muller de Oliveira, no prefácio do livro *A iniciação à docência como espaço de lutas, transgressões e pluralidades*, intitulado “Sintonia e retrato – o ensino de línguas como processo e como produto”, é pertinente na assertiva “Como ter multilinguismo, afinal, exceto em sociedades democráticas? Como construir essas sociedades democráticas sem incluir a todos através das suas línguas, sem deixar ninguém para trás?” (*apud* Oliveira; Bunn; Farias, 2023, p. 12).

Sendo assim, por que espaços como o Colégio de Aplicação não apresentam ainda esse amplo quadro de ofertas? No ano de 2023, algumas ações estão sendo realizadas a fim de entender esse processo de apagamento. De forma específica, por meio do projeto de extensão entrou-se em contato com o público-alvo e ficou evidente que a inclusão da língua italiana no Colégio de Aplicação contribui com o multiculturalismo, além de possibilitar aos licenciandos participarem de oferta de cursos num ambiente escolar em contexto real de ensino, bem como possibilitaria também a integração dos pibidianos para formação docente e para a difusão dessa língua, tão presente em nosso estado, com temáticas que não atendam somente ao campo da língua e cultura italiana, mas que promovam interculturalidade e conscientização dos alunos, na promoção do sujeito crítico nos tortuosos labirintos do letramento funcional.

A intervenção na turma do 5º C do Colégio de Aplicação da UFSC contou com 25 alunos e teve como norte a sensibilização para a língua italiana. As expectativas criadas na aula

de observação concretizaram-se e os alunos mostraram-se extremamente receptivos para o novo idioma desde o primeiro encontro. Muitos se surpreenderam ao saber que o seu próprio nome era de origem italiana, outros se divertiram ao descobrir como seu nome seria dito na Itália. Com o avançar das atividades, intuitivamente, muitos iam percebendo que já conheciam muitas palavras em italiano e tentavam falá-las, ainda que de forma estereotipada, carregando no sotaque e gesticulando com as mãos de forma exacerbada, o que nos serviu de subsídio para quebrar esses padrões de visão preconcebida dos brasileiros sobre os italianos.

Entende-se que o projeto foi favorecido ao ser executado em um ambiente privilegiado, mas compreendemos que essa não é a realidade da maioria das escolas públicas de ensino fundamental de Santa Catarina. Dentre os pontos que beneficiaram o trabalho pode-se elencar: o acompanhamento das aulas pela professora da turma (que, gentilmente, cedeu sua carga horária) ou uma professora da coordenação, uma infraestrutura adequada (sala de aula ampla, clara, climatizada, com um amplo quadro branco e recursos de mídia – que não chegamos a utilizar), alunos já em fase final de alfabetização, com um grau de letramento muito satisfatório e a familiaridade com o ensino de língua estrangeira, já que a escola disponibiliza outros idiomas na sua grade.

O estranhamento, que esteve presente em grande parte da proposta, prendeu a atenção dos alunos que, por muitas vezes, precisaram ser controlados, tamanho era o entusiasmo pelas atividades lúdicas, atestando que Rodari é uma referência peculiar para o trabalho com o lúdico. Ainda que a aula intercalasse momentos de italiano com português, a turma não teve dificuldades de compreender o contexto quando se falava em italiano. Nos momentos da leitura da história, em italiano, que tinha algumas palavras de difícil compreensão e

tempos verbais que se alternavam, a compreensão foi muito satisfatória, o que mostra o grande potencial para o ensino do italiano a esse público. Não raramente algum aluno perguntou o motivo de não ter o italiano na escola.

A proposta didática disponibilizada por meio da apostila fluiu adequadamente, com grande engajamento, sobretudo porque o material prioriza o lúdico. Em algumas atividades os alunos se mostraram um pouco temerosos ao *nonsense*, até entenderem que tinham liberdade criativa e que podiam se entregar à proposta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NO NEGRO CREPÚSCULO A FERA

No início do artigo, propôs-se pensar na potencialidade do ensino de italiano na Educação Básica, a partir de uma experiência teórica e outra prática. É perceptível a importância do papel do professor-intelectual, e a idiosincrasia desses elementos que fazem com que cada professor, em constante (trans)formação, procure cada vez reconsiderar suas metodologias em prol de cada contexto. No país, inúmeras ações individuais e coletivas são realizadas cotidianamente em prol da democratização da língua italiana, muitas silenciadas ou apagadas pelos currículos excludentes. Muitas das ações das línguas adicionais, nascem de dentro para fora, no chão das escolas. Como o programa de extensão *Felina Fábula*, coordenado pela professora doutora Carolina Pizzolo Torquato (UFSC), que articula ensino de italiano à educação socioambiental e à preservação dos felinos silvestres; como o projeto de extensão que possibilitou relacionar italiano à saúde bucal; como as ações do Núcleo de Estudos em Língua Italiana no Contexto Brasileiro (NE-LIB/CNPq), com suas várias ações por diferentes estados brasileiros. E como esses exemplos, tantos outros que percorrem inúmeros labirintos na busca pela democratização das línguas estrangeiras adicionais, pela promoção da interculturalidade, pela sensibilização e dedicação ao fazer docente.

Quando se propôs a pesquisa, sabia-se dos desafios e da complexidade de um trabalho como este. A construção de uma sequência didática para ensino de italiano para crianças extrapola a área da linguística, sendo necessário navegar por vários campos do conhecimento, passando pela literatura, tradução, educação, pedagogia e tantas outras áreas. Cada assunto abordado neste trabalho mereceria ser estudado com maior profundidade, sob uma ótica multidisciplinar, trazendo novas problemáticas e contribuições para o campo³. Ao leitor, o poema “Labirinto”, na íntegra (Borges, 1971, p. 15):

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
 E o alcácer abarca o universo
 E não tem nem anverso nem reverso
 Nem externo muro nem secreto centro.
 Não esperes que o rigor de teu caminho
 Que teimosamente se bifurca em outro,
 Que obstinadamente se bifurca em outro,
 Tenha fim. É de ferro teu destino
 Como teu juiz. Não aguardes a investida
 Do touro que é um homem e cuja estranha
 Forma plural dá horror à maranha
 De interminável pedra entretecida.
 Não existe. Nada esperes. Nem sequer
 No negro crepúsculo a fera.

3 Agradecimentos aos professores que viabilizaram a parte prática do projeto: Andréia Guerini e Sergio Romanelli (CCE/DLLE/UFSC), George França, Narcelli Piucco e Lara Duarte (CA/CED/UFSC).

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, Telmo Clos. *Il Mondo di Mariolino e Luigino*: uma sequência didática para o ensino de italiano e de hábitos saudáveis da higiene bucal para crianças do ensino fundamental baseada nas propostas de Gianni Rodari. 2023. 84 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras Italiano, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

BORGES, Jorge Luis. Labirinto. In: BORGES, Jorge Luis. *Elogio da sombra*. Poemas. Tradução de Carlos Nejar, Maria da Glória Bordini e Alfredo Jacques. Perfis; um ensaio autobiográfico. Porto Alegre: Globo, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: SEF/MEC, 2001.

BRITO, Bartolomeu Melo. Legislação e ensino de língua estrangeira moderna na educação básica. REVEXT – Revista de Extensão da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, 2(1), p. 149-164, 2017. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/revext/article/view/129>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

BUNN, Daniela; OLIVEIRA, Clarissa Laus Pereira. Relatos e depoimentos sobre a participação das línguas francesa e italiana no projeto multidisciplinar línguas estrangeiras/adicionais/UFSC: da gaveta para a escola. In: OLIVEIRA; Leandra C. de; BUNN, Daniela; FARIAS, Priscila F. (org.). *A iniciação à Docência como espaço de lutas, transgressões e pluralidades*: em foco, as línguas estrangeiras/adicionais. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 123-147.

BUNN, Daniela. Jogos de linguagem e jogos de movimento: deslocamentos lúdicos na aula de língua italiana. *Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-14, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66175>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

DIADORI, Pierangela. *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monier. Milano: Le Monnier, 2014; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

FREDERICO, Aline. O FUTURO DO LEITOR OU O LEITOR DO FUTURO: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos. Cadernos de Letras da Uff, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 101-120, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43553>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FREITAS, Paula Garcia de. *Ensinar italiano para brasileiros*: dificuldades e facilidades. [S. l.]: 2010. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/110.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2023.

FREITAS, Paula Garcia de. Ensino de língua é ensino de cultura: um glossário para o ensino intercultural de italiano LE. *Todas as Letras* – Revista de Língua e Literatura, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/2367/2796>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

GARCIA, Joe. Contar e inventar histórias com as novas tecnologias: a revolução da fantasia na escola. In: FOFONCA, Eduardo; BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Nuria Pons Villardel (org.). *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior*. 2. ed. Curitiba: Editora Ifpr, 2018. Cap. 2, p. 33. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2_Editora-IFPR-2018.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

LANDULFO, Cristiane. *Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões*. 2016. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32189>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

LANDULFO, Cristiane. (Re)significando o ensino do italiano: práticas plurais, democráticas e reflexivas. *Revista Italiano UERJ*, v. 10, n. 2, p. 98-115, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/48769>>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

LEFFA, Vilson. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2016. 324 p. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

MARTINS, Marta. *Mariolino e Luigino*. Ilustração de Estela Schaufert. Florianópolis: Cuca Fresca, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. Sintonia e retrato – o ensino de línguas como processo e como produto. In: OLIVEIRA; Leandra C. de; BUNN, Daniela; FARIAS, Priscila F. (org.). *A iniciação à Docência como espaço de lutas, transgressões e pluralidades: em foco, as línguas estrangeiras/adicionais*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

PEREIRA, Sonia Terezinha Dalpissol. *Elaboração de material didático de língua italiana para lusófonos*. [S. l.; s. d.]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1072-4.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. v. 11. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

ROBLEDO, Beatriz Helena. Revista Emília. Gianni Rodari: um defensor da vida. Um defensor da vida. 2013. Tradução de Thais Albieri. Disponível em: <https://emilia.org.br/gianni-rodari-um-defensor-da-vida/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

ROQUE, Araguaia Solange de Souza; SOUZA, Cláudia Letícia Matos de; SABINO, Marilei Amadeu; PINHEIRO, Patrícia Cazarim. Criação de material didático-pedagógico para o ensino de italiano a crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica dos Núcleos de Ensino da Unesp (PROGRAD)*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006. p. 631-640. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/criacaodematerial.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

TORTELLI, Mariele Lúcia. PIBID UFSC: a inclusão da língua italiana, fazeres pedagógicos possíveis em meio a pandemia. In: OLIVEIRA; Leandra C. de; BUNN, Daniela; FARIAS, Priscila F. (org.). *A iniciação à Docência como espaço de lutas, transgressões e pluralidades*: em foco, as línguas estrangeiras/adicionais. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

AS AVENTURAS DE ENSINAR E APRENDER ITALIANO COM *PINOCCHIO*: O ALIMENTO EM FOCO

Daniela Bunn
Jane Terezinha Stecanela Correa
Silvia Rosana De Bettio

1. PINOCCHIO EM CENA

[...] Pinocchio, col suo bravo Abbecedario nuovo sotto il braccio, prese la strada che maneva alla scuola: e strada facendo, fantasticava nel suo cervellino mille ragionamenti e mille castelli in aria, uno più bello dell'altro.
(Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, 2022, p. 55)¹

Nada do que pensamos durante os estudos das teorias, das observações dos colegas ou mesmo durante o planejamento das aulas se compara à vivência pessoal dentro de sala de aula. É somente sentindo o retorno dos alunos e acompanhando a evolução do aprendizado que podemos amadurecer e, principalmente, aprender a ensinar.

(Depoimento estagiária Silvia de Bettio)

1 “[...] Pinóquio, com o novo abecedário embaixo do braço, pegou o caminho que levava à escola. Ao longo do percurso, fantasiava em sua cabecinha mil pensamentos e mil sonhos, um mais lindo que o outro” (Collodi, 2022, p. 57).

Este artigo apresenta algumas ações desenvolvidas no projeto de Estágio Curricular de Italiano, intitulado “As aventuras de ensinar e aprender italiano com Pinóquio” (2022), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, no curso de Licenciatura em Letras – Italiano, pelas graduandas Jane Terezinha Stecanela Correa e Silvia Rosana De Bettio, com a supervisão da Professora e Orientadora Daniela Bunn, do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação. O projeto teve como objeto de ensino a língua e a cultura italiana, com a seleção de conteúdos que permitissem aos alunos uma sensibilização na língua estrangeira, por meio de atividades lúdicas, jogos e leitura de diferentes gêneros textuais, sendo o fio condutor do trabalho a obra *Le avventure di Pinocchio*, escrito em 1883, pelo italiano Carlo Lorenzini, mais conhecido pelo pseudônimo Carlo Collodi. A obra literária foi explorada em capítulos, associando os conteúdos ao cotidiano dos alunos, com o objetivo de estimular o conhecimento de outras culturas, ampliando seus horizontes de expectativas e suas fronteiras locais. O trabalho é relevante e peculiar porque, embora pensado coletivamente pelas autoras do artigo, foi aplicado em duas realidades distintas, o que gerou mudanças significativas nos percursos e conteúdos, a partir de cada especificidade.

Com turmas mistas, de faixas etárias e situação de vulnerabilidade social similares, os desafios do ensino de italiano para crianças usando o lúdico e a fantasia eram muitos. Como base teórica usou-se a obra *Grammatica della Fantasia*, de Gianni Rodari (1973)². Cabe ressaltar que, embora seja uma obra datada, sua contemporaneidade e eficácia são relevantes no desenvolvimento das atividades em sala de aula, seja para língua estrangeira, seja para língua materna. O tema alimentar surgiu com força no projeto,

2 Gianni Rodari foi educador, escritor, jornalista e poeta. Nasceu na Itália em 1920 e faleceu em 1980. Foi reconhecido como o maior autor infantil italiano, várias de suas obras já são consideradas como clássicos da literatura infantil, inclusive foi ganhador do prêmio Hans Christian Andersen em 1970, considerado o Nobel da literatura infantil. Uma de suas obras mais conhecidas é a *Gramática da Fantasia*, que propõe exercícios para a criação de histórias, desenvolvendo a criatividade e a imaginação de alunos e professores.

por interesse dos próprios alunos, dessa forma, vários sentidos foram explorados, do paladar ao tato, com mais profundidade, com base em experiências estéticas e sensoriais. Dentre as tantas temáticas trabalhadas, escolhemos essa como foco para comparar algumas experiências entre os dois campos de atuação. Experiências com degustação de frutas às cegas, plantio e ressignificação de legumes por meio da arte de Arcimboldo, foram momentos muito significativos. Para alguns alunos era a primeira vez que degustavam frutas como morango ou melão, por exemplo. Como *Pinocchio*, que apenas recebia seu Abecedário, o projeto tomava corpo a cada semana e novas perspectivas eram lançadas e imaginadas. O projeto teve como participantes os alunos da Casa São José, no Bairro da Serrinha, e do Centro Comunitário Fazenda do Rio Tavares, no Bairro Rio Tavares, ambos localizados na cidade de Florianópolis/SC, com turmas no matutino e no vespertino.

A prática de uma língua estrangeira pode ser caracterizada como um dos fatores que auxiliam o ingresso do aluno na vida acadêmica e, para que isso se tornasse possível, o material de auxílio foi produzido pelas estagiárias levando em consideração situações concretas de comunicação, com o auxílio de diversas fontes primárias de pesquisa como internet, revistas, jornais e livros (Balboni, 2014, 2015). Além disso, foram utilizados também materiais extras como músicas, vídeos, jogos, imagens de obras de arte, procurando sempre aproximar a língua italiana aos alunos. O projeto foi desenvolvido ao longo de um ano, dividido em dois semestres acadêmicos, perfazendo as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CAMPOS DE ESTÁGIO E DAS TURMAS

A Casa São José é uma organização da sociedade civil, que atua desde 2003 na Comunidade da Serrinha, Carvoeira, no maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis. A Casa atende no contraturno

escolar 190 crianças e adolescentes de 06 a 17 anos. Realizam atividades educativas por meio de expressões artísticas, esportivas e culturais, além de oferecer cinco refeições diárias e atendimentos especializados com pedagogas, psicóloga e assistente social. São oferecidas aos alunos oficinas socioeducativas na área de empreendedorismo, artesanato, recreação, apoio pedagógico, sapateado, dança, informática, educação física, jiu-jitsu, cultura da paz e cinema. O italiano, porém, é restrito a turmas específicas³.

O Conselho Comunitário Fazenda do Rio Tavares é uma entidade Jurídica de caráter privado, sem fins lucrativos, fundada em março de 1985, na escola da Fazenda do Rio Tavares, na cidade de Florianópolis. Desde sua fundação o conselho é muito atuante na comunidade, oferecendo atividades como: capoeira, dança de salão, supletivos, yoga, atividades do posto de saúde, encontros e festas de igrejas e a festa da fazenda⁴. O Centro Comunitário ainda apoia o grupo de distribuição de sopas, oferece curso de violão e apoia o projeto *Italiano per Tutti*, da UFSC, oferecendo curso de Italiano básico para as crianças da Escola Porto do Rio Tavares, nos contraturnos matutino e vespertino e também aulas à noite para adultos. No segundo semestre de 2022, o Centro Comunitário recebeu o Projeto Bairro Educador, da Prefeitura Municipal de Florianópolis, oferecendo para toda a comunidade, além do apoio pedagógico, outras atividades esportivas, culturais e de lazer e também incrementando a estrutura do local com móveis, carteiras, computador, acesso à internet, entre outras melhorias.

O estágio na Casa São José foi efetuado em duas turmas, visto que os horários de cada oficina, como são chamadas as atividades, são divididos em 45 minutos cada, com alunos na faixa etária entre 10 e 12 anos no período matutino, chamado de G3 Matutino, e à

3 Informações disponíveis em: <https://paroquiadatrindade.com/trabalhos-sociais/casa-sao-jose/>.

4 Dados retirados do Relatório de Estágio intitulado “Relatório de Estágio Supervisionado: jogando, brincando e aprendendo italiano”, de Maristela Falconi Vieira (2019).

tarde, alunos na faixa etária entre 8 e 10 anos, turma chamada G2 Vespertino. No período da manhã a turma não tinha professora regente e, no período da tarde, tínhamos a professora Marizete De Marchi, grande entusiasta da língua italiana e apoiadora do projeto. Os alunos da Turma G3 Matutino apresentaram um pouco de resistência no início das aulas, fazendo contestações, tentando entender a necessidade de conhecer uma nova língua e cultura, mas no decorrer das aulas se mostraram bastante interessados e participativos, e a relação de confiança foi sendo construída. Alguns alunos ainda apresentavam dificuldades na leitura, e outras ainda não estavam alfabetizadas; quando a escrita do material exposto durante as aulas estava em cursiva, não conseguiam reconhecer a palavra.

No Centro Comunitário Fazenda do Rio Tavares, tivemos turmas heterogêneas, com crianças de idades entre 09 e 14 anos, com encontros de 1h30 e com diferentes níveis de letramento, o que resultou em um dos desafios a serem enfrentados em relação ao planejamento das aulas e atividades, pois o entendimento dos alunos maiores tanto na explicação como na realização das atividades era mais rápido, enquanto os alunos menores tinham mais dificuldades para acompanhar, demandando um atendimento pessoal e diferenciado. No início das atividades todos se mostraram muito tímidos em relação à participação quando incentivados a falar em italiano e observou-se que alguns foram se soltando gradativamente e outros não. Apesar da pouca participação oral nas aulas, nas demais atividades escritas e em grupo percebeu-se que todos tinham muito interesse e reagiam positivamente quando desafiados a responder algum questionamento fora do grande grupo. As ex-estagiárias do Projeto *Italiano per Tutti*, Maristela Falconi e Carmem Munhoz continuaram, de forma voluntária, as aulas do projeto, e auxiliaram, juntamente com a orientadora, durante todo o processo.

2. O LÚDICO E A LITERATURA COMO DIRETRIZ

Italo Calvino, em *Perché leggere i classici* (2017), afirma que os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. Por isso, o livro escolhido como base ainda tem muito a dizer às nossas crianças. Oferecer o contato com uma língua estrangeira é uma experiência que vai além de ensinar regras gramaticais e conjugações verbais. Consiste em proporcionar interesse e curiosidade sobre o novo, uma abertura para o desconhecido, uma aventura para novas descobertas, outras visões de mundo, outros hábitos e modos de vida. Como afirma Bunn (2016, p. 51), “o professor pode ajudar também o aluno a saborear, pois, o gosto é cultural, pode e deve ser melhorado, faz parte de uma reeducação alimentar redescobrir os mais intensos sabores dos textos literários”. Diante disso, um dos objetivos do projeto foi despertar nos alunos essa curiosidade pela leitura literária, pelo respeito pelo outro, proporcionando conexões entre as culturas, comparações com o cotidiano e desenvolvimento de novas habilidades. Além dos saberes técnicos, é a experiência de vida tanto dos professores quanto dos alunos, o contexto, as características afetivas e intelectuais dos falantes que contribuem para a troca de conhecimentos e enriquecimento das relações durante a aprendizagem, cabendo ao professor orquestrar essa troca, pois esta abordagem

defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões (Leffa, 1988, p. 226).

Leffa também nos lembra que a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação (1988). Saber como, e de que forma usar a língua no momento da fala, é tão importante (ou até mais) quanto saber a forma gramatical. No que concerne ao ensino da língua italiana para alunos de uma comunidade, a proposta de trabalho foi além do foco na língua em si, buscando na literatura uma estratégia para se trabalhar outros aspectos considerados relevantes para a formação e o desenvolvimento das crianças, reforçando a aprendizagem de uma segunda língua usando o lúdico, jogos, a autonomia, a socialização, o imaginário da criança, num exercício contínuo de reflexão, usando a língua italiana como um instrumento de transformação dos indivíduos e suas perspectivas, inclusive trabalhando com a criatividade. E sobre o conceito de criatividade, Rodari explica que ‘Criatividade’ é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência (2021, p. 170).

Em 1994, Kumaravadivelu publicou um artigo no qual estabelecia as bases do que ele chama de Condição Pós-Método. Ele definiu essa condição como um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método. Esse(a) professor(a) deve conhecer a teoria e, a partir de sua prática, ser capaz de refletir sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente, esclarecida e que é capaz de se reconstruir e se adaptar às situações, aos contextos e aos objetivos específicos daquela comunidade. O pós-método preconiza que o conteúdo aprendido em relação à realidade dos aprendizes é mais importante que as prescrições de métodos. A condução de uma aula através dos princípios do pós-método permite que se aprenda relacionando conteúdo e as situações cotidianas, para que o aluno consiga também analisar sua realidade e provocar mudanças. O professor poderá inverter a ordem estabelecida, utilizando *input* linguístico por meio de perguntas, de comparação de realidades diferentes no país desta

outra língua, pois a educação deve ser vista como espaço no qual se questiona a formação de identidade e a transformação social.

A fim de atingir nossos objetivos, as aulas foram ministradas seguindo sequências didáticas guiadas por partes da história do Pinóquio, adaptadas para cada encontro, flexível com cada contexto trabalhado, usando a língua materna (português) e a estrangeira (italiano) durante as aulas. Ao longo do processo aumentamos a utilização da língua italiana, para que as estruturas linguísticas fossem internalizadas de modo gradativo e o mais espontâneo possível. As atividades propostas foram em sua maioria interativas e lúdicas, estimulando a autonomia, para criar um ambiente mais descontraído, diminuindo assim o filtro afetivo dos alunos para que se sentissem confortáveis em se expressar, tirar dúvidas e participar das aulas, pois, segundo Bunn (2020, p. 13),

Atividades de linguagem permitem trabalhar fonética, fonologia, semântica, morfologia, e as de movimento, como exemplificado, além do uso da língua oral e da aquisição de vocabulário, promovem entrosamento e (re)conhecimento de pares no microuniverso da sala de aula. E não podemos esquecer que o professor tem papel fundamental na mediação dessas atividades lúdicas, a fim de experienciá-las, reinventá-las, reestruturá-las, deslocá-las com base na escolha de textos vivos que promovam e estimulem a criatividade.

As atividades, que partiam de situações cotidianas, foram propostas para que a aprendizagem da língua ocorresse a partir de contextos comunicacionais, trabalhando conteúdos textuais que dialogassem com o conteúdo de cada aula seguindo uma progressão gradual, com elementos culturais italianos e brasileiros e outras formas artísticas, como pintura, literatura, fotografia, utilizando de elementos intertextuais e lúdicos como estratégia

metodológica. Na seção a seguir, veremos como o lúdico entrou em cena, juntamente com o tema alimentar.

3. O ALIMENTO EM CENA

No campo da gastronomia, além de serem levados elementos para degustação, trabalhou-se com a temática alimentar no qual os temas *frutas* e *verduras* foram explorados, tanto no primeiro semestre, como no segundo, de formas diferentes em cada campo de estágio, levando em consideração o tempo de aula e a estrutura física disponível para o planejamento e realização das atividades.

No primeiro semestre, foi pensado em apresentar o tema frutas com a proposta lúdica, a partir do método dedutivo de aprendizagem, utilizando os sentidos na descoberta de sabores. Na Casa São José, a aula com o tema frutas ocorreu da seguinte forma: a aula foi iniciada na sala de aula para explicar como seria desenvolvida a aula do dia. Foi informado que a aula seria no refeitório, em forma de gincana, que eles se dividiriam em duas equipes e, se desejassem, poderiam escolher o nome da equipe, algum nome relacionado com a história do Pinóquio. Foi enfatizado que se alguém não quisesse participar poderia ficar sentado, observando. Ninguém era obrigado a participar. Ao chegar no refeitório, viram as frutas e se alegraram. A escolha da realização da aula no espaço do refeitório se deu em função de ser um espaço grande com disponibilidade de mesas, cadeiras e espaço para circulação, como era requerido durante a atividade. Para os alunos foram preparadas duas mesas redondas que acomodassem os integrantes de cada equipe, que se formaram de acordo com o desejo de cada aluno. Foi percebido que a turma G3 Matutino, que é composta de alunos na faixa etária de 10 a 13 anos, se dividiram por sexo, formando uma equipe de meninos que escolheram para a equipe o nome *Nuvola* e as meninas

escolheram o nome *Le belle*. Na turma G2 Vespertino, formada por alunos na faixa etária de 8 a 10 anos, a divisão ocorreu de forma mista.

Para a primeira atividade foram organizadas mesas em linha reta e expostos seis tipos diferentes de frutas sem os referidos nomes, somente numeradas de um a seis. A turma foi dividida em duas equipes e cada uma ocupou sua mesa. Para cada equipe foram entregues oito triângulos feitos em cartolina nas cores amarelo para Equipe 1 e azul para Equipe 2, com o nome de oito frutas em italiano. O desafio proposto era de que, após discutirem em equipe e chegarem a um acordo, colocassem o triângulo com o nome em italiano junto a fruta exposta. Teriam que selecionar entre os oito nomes de frutas constantes nos triângulos. Dois nomes deveriam ser excluídos e os outros seis deveriam ser colocados junto à fruta exposta, usando método de dedução. Os alunos tinham liberdade para realizar suas hipóteses e fazer suas escolhas. As equipes conduziram a atividade de forma diversa. Os meninos dispuseram os triângulos com os nomes das frutas em sequência e começaram a fazer a escolha dos seis nomes que eles achavam correto. As meninas não conseguiram se organizar e apresentaram grau maior de dificuldade para excluir dois nomes. Ao final, as duas equipes deduziram que as palavras corretas seriam as que possuem grafia parecida com o português. Quando terminou o tempo, solicitamos que um integrante de cada equipe, com o nome da fruta de número um na mão, se dirigisse até a mesa e colocasse o nome escolhido junto à fruta um e voltasse para a sua equipe. Repetimos até a disposição do nome da fruta seis. Cada equipe tinha mais de seis participantes. Estavam em oito meninos e sete meninas. Conseguiram se organizar de forma participativa e democrática para escolher os seis integrantes que deveriam levar o nome até a fruta.

Após essa tarefa, foi feita a leitura em voz alta dos nomes que cada equipe escolheu para cada fruta, mas não foi informado

se estavam corretos. Na sequência, foi entregue para cada equipe uma folha A4 colorida com o desenho das frutas e o seu nome em italiano, inclusive o desenho das duas frutas que constavam nos triângulos, mas não estavam expostas, como um gabarito. Os alunos deveriam, ao fazer a leitura do material distribuído, realizar suas próprias descobertas, constatando se haviam acertado ou não em suas escolhas. Mais uma vez foi realizada a leitura do nome de cada fruta, enfatizando o som da palavra em italiano, as diferenças com o nome das frutas nas duas línguas. A atividade foi bastante participativa, pois os alunos desejavam argumentar as razões de suas escolhas. Eles tinham a fruta melancia e a palavra *arancia* em italiano e a escolha foi colocar o nome *arancia* para identificar melancia, com a lógica de que eram palavras com grafia parecida (Figura 1). Mais uma vez foi mostrado a fruta e falado seu nome em italiano, solicitando que todos repetissem para fixação, pois na próxima atividade da gincana era muito importante saber o nome da fruta em italiano.

A segunda atividade da gincana foi a realização de degustação às cegas. Para tanto, foram preparados os mesmos tipos de frutas apresentadas na atividade anterior, dessa vez cortados em pedaços bem pequenos. Um aluno de cada equipe deveria sentar-se em uma cadeira localizada mais a frente e seus olhos eram vendados com uma faixa de pano escura para que não enxergasse a fruta que iria ser ofertada para provar. Com o auxílio de um garfo, era oferecido um pedaço de fruta para provar, o aluno deveria reconhecer pelo cheiro e sabor e dizer seu nome em italiano, com o objetivo de que os alunos utilizassem outros sentidos como olfato e paladar no processo de aprendizagem, e se colocassem no lugar de pessoas que não possuem a visão.

Aproveitamos para incluir palavras novas do léxico italiano, como *assaggiare*, e explicamos a tradução; após o aluno provar a fruta incluímos a pergunta: *Che frutta hai assaggiato? Ti piace questa frutta? Non ti piace?* E explicamos o significado e quando

usamos essas palavras. A atividade encerrou com a realização de um lanche coletivo, degustando todas as frutas. Um aluno que, normalmente, se opunha a participar das atividades em sala foi o primeiro voluntário da degustação. A metodologia utilizada para apresentar o tema conseguiu atrair a atenção; os alunos se envolveram e estavam felizes. Uma das alunas, que a princípio havia dito que não faria aula de italiano porque estava cansada, falou em voz alta que havia sido “a melhor aula da vida”. Alguns alunos encontraram dificuldades na aprendizagem da palavra *anguria*, e na palavra *fragola*, incluíram a letra N, que passou a ser *frangola*. Sempre que surgia a fruta morango, a primeira resposta era *frangola* e, depois, corrigiram para *fragola*. Era algo a ser trabalhado com esses alunos, o que foi conseguido ao trabalhar o tema Verduras. Junto com várias mudas de verduras, foi incluído muitas mudas de morango e, ao plantarmos, foi repetido o nome, fazendo com que fosse assimilado por todos.

Figuras 1 e 2 – Gincana das frutas – Nomes das frutas escolhidos pelos alunos durante a gincana



Fonte: Foto do acervo da Professora Daniela Bunn

Na Fazenda do Rio Tavares, a atividade proposta foi uma competição lúdica para a descoberta do nome em italiano de algumas frutas, dispostas em uma grande mesa e numeradas de 01 a 14. O grupo foi dividido em duas equipes, eles tiveram a liberdade de escolher os membros e observamos que, naturalmente, eles têm a tendência de se separarem entre meninos e meninas. Cada equipe

ficou localizada em uma mesa separada. Foram distribuídos entre as equipes os nomes das frutas, cada um escrito em um cartão (na cor verde para uma equipe e na cor amarela para a outra) para que fossem dispostos por eles após a discussão em cada equipe e ao comando da professora.

Percebemos que a equipe das meninas teve a liderança de uma das alunas mais velha, organizou-se com agilidade escolhendo os nomes e colocando-os na ordem que as frutas estavam dispostas na mesa, facilitando assim a preparação para a próxima etapa da competição. Já a equipe dos meninos teve um pouco mais de dificuldade para se organizar, porém, após uma intervenção da professora, explicando melhor como executar a tarefa de escolher e organizar os nomes, acabaram conseguindo se preparar para a etapa de distribuição dos cartões na mesa das frutas.

Na segunda etapa da competição eles foram orientados a colocar os nomes escolhidos, um a um, à medida que fosse chamado o número da fruta e, ao final, foi realizada a conferência. Foi uma grata surpresa constatar que, das 14 frutas dispostas, a equipe dos meninos acertou o nome de dez frutas e a equipe das meninas acertou o nome de oito frutas, demonstrando que eles perceberam algumas semelhanças com o nome das frutas em português e, também, de forma dedutiva e intuitiva, fizeram a relação correta da fruta e seu respectivo nome, permitindo assim, internalizar a informação de forma lúdica. Podemos acompanhar na Figura 3 a disposição proposta pelos alunos. Ao final da atividade as frutas foram degustadas por todos e percebemos que as frutas preferidas foram a melancia, abacaxi e morango.

Figura 3 – Suposições em relação aos nomes das frutas



Fonte: Foto do acervo da Professora Daniela

No segundo semestre, iniciamos trabalhando o tema verduras, com a criação de material didático igual, porém com dinâmica de apresentação diversa em cada campo de estágio. Na Casa São José, o léxico das frutas e verduras foi explorado com a plantação de mudas na horta da casa e, na Fazenda do Rio Tavares, foram propostos trabalhos de criação de imagens com as frutas e verduras *in natura* baseados na obra de Arcimboldo, e assim o léxico foi memorizado de forma lúdica e prática.

Na Casa São José existe um projeto de aproveitamento de parte do terreno para realização de uma horta, inclusive existe uma oficina desenvolvida com os alunos que se chama “Mãos na Terra”. Foi aproveitado esse espaço e a terra já existente no local para realizarmos a atividade das Verduras. O local para plantio, as mudas e sementes foram preparadas com antecedência e durante o horário da aula os alunos foram conduzidos até a horta para, além de plantar, também valorizar e cuidar dos espaços comuns da Casa São José. Foi uma atividade onde se percebeu o envolvimento dos alunos (Figura 4).

Figura 4 – Plantio de verduras e morango



Fonte: Foto do acervo da professora Daniela

Já no Centro Comunitário da Fazenda do Rio Tavares propusemos a revisão da atividade das frutas, realizada na última aula do primeiro semestre, mostrando um vídeo⁵ muito animado, com o nome das frutas para que os alunos pudessem relembrar. Logo após, realizamos uma dinâmica de jogo de argolas, dividindo a turma em três equipes. As figuras das verduras, vistas anteriormente em uma folha disponibilizada aos alunos, estavam dispostas na ponta de palitos espetados em uma base colocada no chão para serem acertados com as argolas. À medida que a equipe acertava uma figura, dizia o nome da verdura e marcava ponto. Foi uma brincadeira bem aceita pelos alunos, que participaram ativamente e observamos que algumas crianças são bem competitivas, o que é uma característica positiva em dinâmicas de jogos, pois estimula a participação de todos.

Dando continuidade ao estudo das frutas e verduras, foi apresentado aos alunos o pintor italiano Giuseppe Arcimboldo, por meio do calendário criado por alunos do Projeto *Italiano per Tutti* no ano anterior, e de *slides* com a sua obra, para que os alunos se familiarizassem com os quadros pintados usando elementos da natureza como frutas, verduras, peixes, livros, e foi proposto que cada um criasse uma figura, inspirados na obra de Arcimboldo,

5 La frutta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyFiCHxZ8qY>.

usando frutas e verduras *in natura* disponibilizados pela professora. Essa atividade foi muito bem recebida por todos, despertando a criatividade e participação dos alunos que criaram várias figuras diferentes usando o material disponível. Os trabalhos foram fotografados e usados na aula seguinte como material para relembrar o nome das frutas e verduras utilizadas, além de ficarem expostos em sala de aula (Figuras 5 a 8), no varal estético.

Figuras 5 a 8 – Trabalhos inspirados em Arcimboldo



Fonte: Foto do acervo da Professora Silvia

4. IMPRESSÕES GERAIS: FLEXIBILIDADE E SIMPLICIDADE

O estágio na Casa São José foi realizado em turmas diferentes e os resultados alcançados também foram diferentes. Com a turma G3 Matutino fez-se necessário a alternância de técnicas didáticas para conseguir entrar no universo dos alunos, no seu modo peculiar de aprendizagem, com suas próprias características e maneiras de se abrir ao aprendizado de uma nova língua. O tempo definido para cada aula, de 45 minutos, é bastante limitado para desenvolver atividades com alunos dessa faixa etária. Ao final de cada aula era preciso analisar o retorno dos alunos às atividades desenvolvidas, pensar com o pós-método e adaptar atividades a serem propostas nas aulas seguintes para que todos se sentissem incluídos, cada um

com seu tempo de aprendizagem, de descoberta; dar continuidade a atividades lúdicas como a montagem do Pinóquio, onde os alunos fossem os protagonistas. Era necessário propor atividades que os levassem a realizar essa descoberta, priorizando o lúdico, as imagens, a leitura e a repetição. Quando envolvesse escrita, escolhiam-se palavras e frases curtas, respeitando o nível de alfabetização e letramento apresentado por cada aluno, para que as atividades fossem prazerosas e mais fáceis de assimilar.

Para a definição das atividades a serem propostas no Estágio II, foi muito importante realizar a leitura e análise dos dados apresentados no questionário aplicado ao final do Estágio I, onde 23,5% dos alunos da Casa São José e 42,1% do Rio Tavares manifestaram o interesse na área de gastronomia (Bettio; Correa, 2022). Era necessário analisar as razões dessa concentração de interesse. Antes de iniciar o Estágio I, realizamos duas aulas de observação nas aulas da turma G3 Matutino. Em uma conversa que a professora desenvolveu com os alunos, foi solicitado que elencassem os motivos pessoais que os fazem permanecer na Casa São José. A resposta da maioria dos alunos se referia a alimentação recebida, principalmente o almoço bastante farto e que em casa, de acordo com os alunos, só tinham arroz e farinha. Diante dessas respostas, procuramos levar para nossas aulas alimentos para efetuar a degustação. Na aula onde o tema era fruta, foram apresentadas frutas *in natura*; algumas inteiras, outras já cortadas para que após a aula todos pudessem comê-las. E após saciados, afirmavam que havia sido a melhor aula da vida. Na aula em que o tema foi *picnic* e apresentados alguns ingredientes do café da manhã na Itália, com o objetivo de perceber as diferenças culturais, também aproveitamos os alimentos para fazermos um lanche comunitário, degustando *cornetto*, sucos, alguns provando a Nutella, doce italiano, pela primeira vez. Algumas crianças afirmaram que provaram morango e melão pela primeira vez durante a aula de frutas.

A insegurança alimentar fez parte do cotidiano de muitos alunos, principalmente, durante o período da pandemia – e ainda

perdura. As escolas foram fechadas e a Casa São José também. Dessa forma, os alunos não tinham mais acesso a três refeições diárias, apesar do esforço desenvolvido pela equipe pedagógica na distribuição de cestas básicas. O alimento está ligado ao conceito de cuidado, de que cozinhar é um gesto de amor. Os meios de comunicação divulgam mesa farta, família feliz e próspera, diferente da realidade de muitos de nossos alunos no Brasil.

Ao final do Estágio II, quando solicitado aos alunos que falassem uma palavra em italiano que haviam aprendido, 70% das palavras mencionadas faziam parte do léxico da gastronomia, quer seja da aula de frutas ou do *picnic*. Durante essas aulas, além de terem degustado os alimentos, o processo de aprendizagem deu-se com a utilização dos cinco sentidos que usamos para perceber o ambiente em que estamos inseridos, e compreender se há algum perigo no mundo à nossa volta. Em relação aos aspectos cognitivos, pode-se perceber que, quando o aluno realiza atividades que utilizam os cinco sentidos, o processo de absorção de conteúdo ocorre de forma mais prazerosa e intensa, pois ele foi o agente ativo de sua própria aprendizagem, totalmente envolvido na atividade, lembrando Paulo Freire.

Na Fazenda do Rio Tavares percebemos que, em grande parte, nosso objetivo inicial foi alcançado, uma vez que a maioria dos alunos demonstrou grande interesse pela língua e cultura italiana, o que confirma que estávamos conseguindo, ainda que a passos lentos, sensibilizá-los para o aprofundamento dos estudos na língua italiana. No segundo semestre, tivemos a oportunidade de planejar aulas mais voltadas para o tema de maior interesse dos alunos, que foi a alimentação, e assim exploramos de maneira lúdica, com aulas práticas, como a construção de imagens inspiradas em Arcimboldo e voltadas para maior participação dos alunos, como a montagem de pizzas, focadas na absorção do conhecimento da nova língua de forma leve, prática e prazerosa. Apesar de não termos usado instrumentos tradicionais de

avaliação, percebemos, por meio de observação, que os alunos evoluíram gradativamente em relação à aquisição da língua italiana, principalmente no que diz respeito às formas mais simples de uso cotidiano, como as saudações, expressões de tempo, cores e o léxico gastronômico apresentado, comprovando assim que os objetivos iniciais de despertar o interesse pela língua e cultura italianas foram atingidos.

Também percebemos que a literatura italiana apresentada com a obra de Collodi deixou bons frutos, despertou a curiosidade, aguçou percepções e aflorou a sensibilidade entre os alunos, pois todas as vezes em que a história do Pinóquio foi revisitada houve muita participação e interesse pela versão original da história. Como encerramento dos trabalhos do segundo semestre, propusemos aos alunos a construção de fantoches com materiais recicláveis inspirados nos personagens da história do Pinóquio, e nessa atividade tivemos uma grande surpresa.

Um dos trabalhos chamou a atenção pela criatividade e simplicidade, pois quando o aluno foi questionado sobre qual era o personagem da história criado por ele, prontamente respondeu: “é o ‘legno’ professora!”. Ele usou um rolinho de papel higiênico e imaginou ali um pedaço de lenha, como aquele que deu origem ao Pinóquio e então criou um machado para “entalhar a madeira”, demonstrando o quanto são importantes os pequenos detalhes de uma história e como cada pessoa os percebe. Foi na simplicidade de uma ideia que pudemos compreender o poder da literatura, pois ela abre caminhos para o pensar e o sentir das formas mais inesperadas e desenvolve a sensibilidade de uma maneira única, criando memórias afetivas que farão diferença na formação das crianças.

Para esse projeto procuramos desenvolver práticas pedagógicas estudadas durante as disciplinas de Metodologia, Didática e Psicologia e aplicar no ensino da língua italiana por meio de atividades lúdicas, tendo como fio condutor a história de Pinóquio, de Carlo Collodi. Para isso, procuramos desenvolver ativi-

dades criativas e de interesse dos alunos para que tivessem um primeiro contato com a língua italiana e pudessem se interessar, participando sem bloqueios ao aprender uma nova língua. Durante o período do estágio, percebemos que aprendemos a cada dia uma nova maneira de abordar cada tema e de construir uma relação com os alunos. Alguns alunos possuem história de vida bastante peculiar, o que não impediu em nenhum momento o desejo de aprender. Em nosso planejamento havíamos pensado em conteúdos programáticos e desenvolvimento de aulas em uma sequência lógica com atividades concatenadas para atingirmos o objetivo final, porém percebemos a cada dia que nossos planos de aula precisavam ser revistos e adequados aos interesses dos alunos e tomamos flexibilidade como palavra-chave, conforme havíamos discutido nas aulas de Metodologia do Ensino. Ensinar uma língua estrangeira é muito mais do que conhecer a estrutura linguística, ensinar palavras ou verbos, é preciso ter a sensibilidade de perceber as diferentes realidades e contextos, adaptando os conteúdos a fim de que faça sentido para o aluno.

No segundo semestre, iniciamos trabalhando o tema verduras, com a criação de material didático igual, porém com dinâmica de apresentação diversa em cada campo de estágio. Na Casa São José o léxico das frutas e verduras foi explorado com a plantação de mudas na horta da casa e, na Fazenda do Rio Tavares, foram propostos trabalhos de criação de imagens com as frutas e verduras *in natura* baseados na obra de Arcimboldo, e assim o léxico foi trabalhado de forma lúdica e prática.

Como descrito anteriormente, as práticas pedagógicas adotadas nesse curso de italiano buscaram desenvolver uma comunicação com base na oralidade, utilizando atividades lúdicas e jogos que despertam o interesse dos alunos e reforçam os vocabulários e conteúdos aprendidos através da prática e interações sociais desenvolvidas nas aulas. As atividades e temas foram pensados visando a aprendizagem de conteúdos relevantes, fruto da vida

cotidiana tanto italiana quanto dos alunos, procurando traçar um paralelo entre as duas culturas. Buscamos também estabelecer uma relação de diálogo com os estudantes, para que todos estivessem envolvidos no processo e para que todos pudessem (re) pensar as práticas educacionais, acreditando em uma educação dialética enriquecedora para ambas as partes e, dessa forma, tornando nossa prática mais democrática e libertadora possível, diferentemente do que ocorreu no período da pandemia, quando muitos dos alunos sequer tiveram acesso aos estudos.

Muitos alunos não realizavam leitura se o material apresentasse estivesse escrito em letra cursiva, pediam que o material fosse apresentado em letra de imprensa, e até mesmo apresentavam dificuldades em conseguir juntar letras para formar palavras e solicitavam ajuda, perguntando como se escrevia esta ou aquela palavra em português. Pediam: “Escreve em caixa alta, professora!”. Os alunos que apresentaram essa necessidade foram os que mais demoraram a se entregar ao processo de aprendizagem de novos conteúdos da língua italiana. Apesar de terem sido submetidos a todo esse processo exclusivo, que durante uma crise como a pandemia de COVID-19 deixou claro que vivemos em um país que não prioriza investimentos, principalmente na área da educação para a população mais vulnerável com o objetivo de diminuir as diferenças sociais, os alunos do projeto são protagonistas de suas histórias: inteligentes, amorosos, que querem dedicar seu tempo para algo que lhes traga alegria. Encerramos assim o processo, com muito orgulho do percurso escolhido e seguido, e com a mesma simplicidade do rolinho de papel que simbolizava o pedaço de madeira no qual foi entalhado Pinóquio, seguimos nos próximos projetos com sensibilidade e flexibilidade⁶.

6 Agradecemos à Coordenadora da Casa São José, Michelle Karine Setubal e à professora Marizete De Marchi, à Coordenadora da área do Italiano no Centro Comunitário Fazenda do Rio Tavares, Maristela Falconi, e à professora voluntária Carmem Munhoz, pela acolhida.

REFERÊNCIAS

- BALBONI, Paolo. *Didattica dell'Italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher Editore, 2014.
- BALBONI, Paolo. La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento. *El.Le*, Venezia, v. 4, n. 1, p. 1-20, mar. 2015.
- BETTIO, Silvia Rosana De; CORREA, Jane Terezinha Stecanela. *Relatório de Estágio Supervisionado: as aventuras de ensinar e aprender italiano com Pinóquio* 2022. 420 f. Curso de Letras Italiano, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- BRITO, Bartolomeu Melo. Legislação e ensino de língua estrangeira moderna na educação básica. *REVEXT – Revista De Extensão Da Universidade Estadual De Alagoas – UNEAL*, 2(1), p. 149-164. 2017.
- BUNN, Daniela. Jogos de linguagem e jogos de movimento. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 38, p. 01-14, 14 2020.
- BUNN, Daniela. *O alimento na literatura: uma questão cultural*. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.
- CARMINATI, Helena Bressan; FIDELIS, Samira. *Relatório de Estágio Supervisionado: o lúdico e a literatura no ensino e aprendizagem da língua italiana*. 2018. 170 f. Curso de Letras Italiano, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- CALVINO, Italo. *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori, 2017.
- COLLODI, Carlo. *Le avventure di Pinocchio*. Ilustrado por Carlo Chiostri. Cotia: Pandorga, 2022.
- COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. Tradução de Letícia Maria Neves, Rafael Ferreira da Silva. Ilustrado por Carlo Chiostri. Cotia: Pandorga, 2022.
- LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- ORTALE, Fernanda Landucci; FERRI, Solange Aparecida Cavalcante; SILVA, Marcos Airam Ribeiro. A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. *Revista de Italianística*, 2021, n. 42, p. 176-189. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p176-189>.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 2021.

VIEIRA, Maristela Falconi. *Relatório de Estágio Supervisionado: jogando, brincando e aprendendo italiano*. 2019. 188 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras Italiano, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

Leandra Cristina de Oliveira: doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutorado no El Colegio de México (COLMEX). Coordenadora do Núcleo CEEMO/UFSC e do Projeto *Estudo sobre as implicações da variação linguística e seus efeitos de sentido sob uma interface entre Linguística, Literatura e Estudos da Tradução*, financiado pelo CNPq, e membro do Grupo de Pesquisa Línguas e histórias. Presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (2022-2024). Editora-chefe da Revista *Abehache* (2020-2024).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5585294405425860>.

E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br

Atilio Butturi Junior: doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Realizou estágio pós-doutoral no IEL/UNICAMP (2014-2015), sob supervisão do Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, e estágio pós-doutoral na Faculdade de Filosofia da Ciência da Universidade Nova de Lisboa (2017-2018), com bolsa da CAPES-Brasil. É professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina, líder do Grupo de Estudos no Campo Discursivo (UFSC CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa *A condição Corporal* (PUC-SP CNPq). Desde 2015, é editor-chefe da revista *Fórum Linguístico*, docente do Programa de Pós-

-Graduação em Linguística da UFSC (que coordenou entre 2018 e 2020). Atualmente, é coordenador do projeto *É só mais uma crônica*, financiado pela FAPESC, com pesquisa voltada ao dispositivo crônico da aids no Brasil e à construção de uma análise neomaterialista dos discursos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1901170463141361>.

E-mail: atilio.butturi@ufsc.br.

Carolina Parrini Ferreira: doutora e Mestre em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília. É docente do curso de Graduação em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. Seus interesses de pesquisa estão voltados para as representações linguístico-discursivas de gênero e raça em materiais didáticos e textos midiáticos, sob escopo dos Estudos Críticos do Discurso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5522488146041996>.

E-mail: carolparrini@hotmail.com

Donesca Cristina Puntel Xhafaj: Doutora em Estudos da Linguagem pela UFSC (2011). Professora Adjunta no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e colaboradora do PPGI (Programa de Pós-Graduação em Inglês) na Universidade Federal de Santa Catarina. Desenvolve atividades de docência (língua inglesa e linguística aplicada, predominantemente) e pesquisa (O trabalho em pares como caminho para a metalinguagem). No momento, seus principais interesses de pesquisa são consciência metalinguística (como gatilho para desenvolvimento de segunda língua), o papel do feedback na escrita em segunda língua e a abordagem de ensino embasada em tarefas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3276257731017544>.

E-mail: donescax@gmail.com.

Eduardo Lacerda Faria Rocha: doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência nas áreas de Ensino de Língua Alemã e de Linguística, com ênfase em Linguística Românica, Linguística Comparada e Linguística Histórica. L

attes: <http://lattes.cnpq.br/3618412279457227>.

E-mail: lacerda.eduardo@ufsc.br

Leonardo da Silva: doutor em Inglês/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). É Professor do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência com ensino de inglês e português como línguas adicionais e seus interesses de pesquisa incluem: a abordagem baseada em tarefas, a Pedagogia Crítica no ensino de línguas, tarefas críticas, e questões de identidade e interseccionalidade (raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência, geração) no ensino de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7865306957193962>

E-mail: leonardo.silva.l@ufsc.br

Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely: doutora em Linguística Aplicada, na sub área de Aquisição de Segunda Língua. É professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina. É coordenadora do Projeto Pibid da subárea de Inglês, e também coordena o projeto de pesquisa AQUILES (Aquisição de Inglês como Língua Estrangeira). Seus maiores interesses estão atrelados às questões de ensino-aprendizagem - presencial e virtual de Inglês como língua adicional em uma perspectiva do Ensino Baseado em Tarefas; tarefas críticas, diferenças individuais em aquisição, produção oral e processos metacognitivos na atuação oral; e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6108582415836151>

E-mail: raqueldely@gmail.com.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Lemos Pizzio – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Doutora em Linguística.

E-mail: alinelemospizzio@gmail.com.

Aline Nunes de Sousa – Professora doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Departamento de Libras.

E-mail: alinesousa@cce.ufsc.br.

Anderson Jair Goulart – Professor Adjunto III da área de Letras – Língua Portuguesa, vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino (UFSC).

E-mail: anderson.goulart@ufsc.br.

Anna Carolina de Oliveira Campos – Estudante do Curso de Graduação em Letras – Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: accampos805@gmail.com.

Atilio Butturi Junior – Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Interdisciplinar em Ciências Humanas.

E-mail: atilio.butturi@ufsc.br.

Bianca Franchini da Silva – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: revisaobifranchini@gmail.com.

Bruna Rosseti Meneghin – Estudante do Curso de Graduação em Letras – Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: brumeneghin@gmail.com.

Camila Gesser dos Santos – Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: milagesser@gmail.com.

Dandara Silveira Monteiro – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: dandara.s.monteiro@gmail.com.

Daniela Bunn – Professora do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutora em Literatura.

E-mail: daniela.bunn@ufsc.br.

Daniela Campregher – Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: danielacampregherferreira@gmail.com.

Danton Henrique Santos D’Almeida – Licenciado em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES.

E-mail: dantonhenrique18@gmail.com.

Gabriel Walter Fuchsberger – Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é mestrando em Linguística na Unicamp.

E-mail: gabrielwfschberger@gmail.com.

Geisielen Santana Valsecchi – Professora doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Colégio de Aplicação.

E-mail: geisielenvalsechi@gmail.com.

Helena Loch de Oliveira – Graduanda na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: oliveirahelena068@gmail.com.

Isabela Roque Loureiro – Doutora em Letras Neolatinas (Literaturas Hispânicas) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

E-mail: isabela.loureiro@cefet-rj.br.

Isabella Flud Pacheco – Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestranda em Linguística na Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: isabellaflud@gmail.com.

Jane Terezinha Stecanela Correa – Graduada em Letras – Italiano pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pós-graduanda em Catequese e Pedagogia Catecumenal.

E-mail: stecanela.jane@gmail.com.

João Tsaputai – Professor na Escola Estadual Indígena Myhyinymykytee Skiripi – município de Brasnorte (Brasil).

E-mail: joaotsatuti@gmail.com.

Juliana Schütz Ferreira – Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: julianasf98@gmail.com.

Juliana Tasca Lohn – Professora mestra da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Departamento de Libras.

E-mail: jujutlsurda@gmail.com.

Laiara Machado Serafim – Graduanda na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: laiara.serafim@gmail.com.

Larissa Fernandes Dias – Estudante do curso de graduação em Letras – Libras Licenciatura, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: diaslarissa67@gmail.com.

Leandra Cristina de Oliveira – Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) e do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Linguística.

E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br.

Luciana Posca Doria – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduanda do curso de Letras – Libras Bacharelado.

E-mail: luciana.poscadoria@gmail.com.

Luiza Regina Ferreira da Costa – Pós-graduanda no Programa de Pós-Graduação em Inglês, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: luizarfcosta@gmail.com.

Luizete Guimarães Barros – Professora Associada do Departamento de Letras Modernas (DLM), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Letras Neolatinas.

E-mail: lgbarros@uem.br.

Maria Izabel de Bortoli Hentz – Professora aposentada do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: mihentz@gmail.com.

Nathalia Müller Camozzato – Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: nathy.rigby@gmail.com.

Noeli Vailones de Andrade Menegaz – Graduanda do curso de Letras – Libras Bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: noelivandrade@gmail.com.

Roberta Pires de Oliveira – Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora 1C-CNPq.

E-mail: ropiolive@gmail.com.

Sandra Quarezemin – Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CNPq-1D, processo 316375/2021-7.

E-mail: sandra@cce.ufsc.br.

Silvia Rosana De Bettio – Graduada em Letras – Italiano pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: srbettio@gmail.com.

Simone Guesser – Doutora e mestre em Linguística pela Università di Siena (Itália) e Bacharel em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal de Roraima.

E-mail: simoneguesser@yahoo.com.br.

Taciana Boeira Auler Rodrigues – Licenciada e bacharela em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é mestranda em Linguística na mesma instituição.

E-mail: professorataciauler@gmail.com.

Tâmara Aguiar dos Santos – Licenciada e bacharela em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: tamara.aguiars08@gmail.com.

Telmo Clos Ambrosini – Mestrando em Educação (PPGE/CED) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduado em Letras – Italiano e Cirurgião-dentista.

E-mail: telmo.ambrosini@gmail.com.

Ronald Taveira da Cruz – Professor Doutor da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr).

E-mail: ronaldtaveira@gmail.com.

Vitor Hochsprung – Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorando em Linguística pela mesma instituição. Bolsista CNPq.

E-mail: hochsvitor@gmail.com.

Waléria Nunes – Bacharela em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGLit) pela UFSC com bolsa CAPES.

E-mail: nuneswaleria@gmail.com.

