

Linguística e Formação Docente na Amazônia

Regis José da Cunha Guedes
Carlene Ferreira Nunes Salvador
Ana Paula Martins Alves Salgado
(Organizadores)

Linguística e Formação Docente na Amazônia

Regis José da Cunha Guedes
Carlene Ferreira Nunes Salvador
Ana Paula Martins Alves Salgado
(Organizadores)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Universitária da UFRA, Tomé-Açu

L755

Linguística e formação docente na Amazônia [e-book] / Organizadores Regis José da Cunha Guedes, Carlene Ferreira Nunes Salvador, Ana Paula Martins Alves Salgado - Tomé-Açu/PA: GELFOR, 2021.
166 f. : il.

ISBN 978-65-00-36972-4

1. Linguística. 2. Formação Docente. 3. Docência – Ensino. 4. Análise do discurso.
I. Guedes, Regis José da Cunha, *org.* II. Salvador, Carlene Ferreira Nunes, *org.* III.
Salgado, Ana Paula Martins Alves, *org.*

CDD 410



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOMÉ-AÇU
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

Profa. Dra. Herdjania Veras de Lima

Reitora

Jaime Viana de Sousa

Vice-reitor

João Almiro Corrêa Soares

Pró-Reitor de Ensino

Vicente Filho Alves Silva

Pró-Reitor Adjunto de Ensino

Profa. Dra. Aline Medeiros Lima

Diretora do *campus* de Tomé-Açu

Prof. Dr. Magnun Antonio Penariol da Silva

Vice-diretor do *campus* de Tomé-Açu



GRUPO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DOCENTE - GELFOR

PESQUISADORES INTEGRANTES

Prof. Dr. Regis José da Cunha Guedes (UFRA) (Líder)
Profa. Dra. Ana Paula Martins Alves Salgado (UFRA) (Vice-líder)
Profa. Dra. Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino (UFRA)
Profa. Dra. Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)
Prof. Dr. Elias Maurício da Silva Rodrigues (UFRA)
Profa. Dra. Flávia Marinho Lisboa (UFRA)
Prof. Dr. Jany Éric Queirós Ferreira (UFRA)
Prof. Me. Marílio Salgado Nogueira (UFRA)
Profa. Dra. Raquel Maria da Silva Costa Furtado (UFPA)
Profa. Dra. Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa (UFPA)
Profa. Dra. Maria Sebastiana da Silva Costa (UFRA)
Prof. Me. Walber Gonçalves de Abreu (UFRA)
Profa. Dra. Thaís Fernandes de Amorim (UFRA)

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof. Dr. Abdelhak Razky (UFPA/UnB)
Profa. Dra. Brayna Conceição dos Santos Cardoso (UEPA)
Prof. Dr. Claudemir Sousa (IFMA)
Profa. Dra. Eliane Oliveira da Costa (SEDUC/UFPA)
Profa. Dra. Maria Elías Soares (UFC)
Profa. Dra. Maria José Bocorny Finatto (UFRGS)
Profa. Dra. Maria Luísa Ortíz Alvarez (UnB)
Profa. Dra. Marilucia Barros de Oliveira (UFPA)
Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (UFC)
Profa. Dra. Rejane Umbelina Garcez Santos de Oliveira (UFPA)
Profa. Dra. Renata Adriana de Souza (Unicentro)
Profa. Dra. Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA)
Prof. Dr. Romário Duarte Sanches (UEAP)
Prof. Dr. Valter Pereira Romano (UFSC)
Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa (UFPI)
Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior (UFPA)

CORPO EDITORIAL

Prof. Dr. Abdelhak Razky (UFPA/UnB)
Profa. Dra. Brayna Conceição dos Santos Cardoso (UEPA)
Prof. Dr. Claudemir Sousa (IFMA)
Profa. Dra. Eliane Oliveira da Costa (SEDUC/UFPA)
Profa. Dra. Marilucia Barros de Oliveira (UFPA)
Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (UFC)
Profa. Dra. Rejane Umbelina Garcez Santos de Oliveira (UFPA)
Profa. Dra. Renata Adriana de Souza (Unicentro)
Profa. Dra. Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA)
Prof. Dr. Romário Duarte Sanches (UEAP)
Prof. Dr. Valter Pereira Romano (UFSC)
Profa. Dra. Vânia Soares Barbosa (UFPI)
Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior (UFPA)

Sumário

<i>Apresentação</i>	8
---------------------------	---

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

<i>A compreensão do mapeamento semântico de verbos realizada por crianças em processo de alfabetização</i>	10
--	----

Samira Mendonça de Oliveira e Ana Paula Martins Alves Salgado

<i>Agrupamentos lexicais diatópicos nos dados do Atlas Léxico Semântico do Pará – ALeSPA</i>	20
---	----

Regis José da Cunha Guedes

<i>A variação diarreferencial nos dados do projeto Atlas Linguístico-etnográfico do Vale do Acará – ALEVA</i>	32
---	----

Regis José da Cunha Guedes e Marcia Lopes Freitas

<i>Estudo acústico do parâmetro de duração nas variedades de Cametá (PA), Mocajuba (PA), Parintins (AM) e Borba (AM)</i>	32
--	----

Maria Sebastiana da Silva Costa

<i>Fraseologia dialetal do futebol no Vale do Acará/PA</i>	50
--	----

Carlene Ferreira Nunes Salvador e Davi Pereira de Souza

<i>Mano(a) e a dimensão estilística da variação no português falado entre os estudantes do ensino médio de Cametá</i>	66
---	----

Raquel Maria da Silva Costa Furtado e Karina Pereira Castro

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO

<i>A gramática do Design Visual em materiais didáticos no contexto da EAD para o ensino de línguas</i>	80
--	----

Marílio Salgado Nogueira

<i>As experiências de formação docente no programa residência pedagógica dos alunos de Letras Língua Portuguesa - UFPA/Cametá</i>	95
---	----

Raquel Maria Da Silva Costa Furtado e Maria Marques Fonseca de Araújo

<i>A Sociolinguística e a produção de material didático no ensino remoto</i>	109
--	-----

Maria Michelle Lima da Silva de Oliveira e Maria Sebastiana da Silva Costa

<i>Conexões possíveis entre a Sociolinguística Educacional e os estudos de Atitudes Linguísticas: uma proposta de ensino</i>	123
--	-----

Jany Éric Queirós Ferreira e Douglas Afonso dos Santos

Educação especial: a aprendizagem de alunos surdos e/ou autistas em debate135

Jacyellen Maciel da Silva, Odiléia de Souza Batista e Thais Fernandes de Amorim

CULTURA E ANÁLISE DO DISCURSO

A ordem em discurso na universidade e as políticas afirmativas para indígenas e quilombolas na UFRA.....147

Flávia Marinho Lisboa, Puyr Tembé e Salomão Santos

As desigualdades raciais: uma análise do discurso a partir das músicas violeta e a carne.....158

Antonio Alves Cavalcante Junior, Nilzi Regina Santos Cunha e Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino

APRESENTAÇÃO

Linguística e Formação Docente da Amazônia é uma obra produzida por pesquisadores do Grupo de Estudos em Linguagem e Formação Docente (GELFOR), grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA (campus Tomé-Açu, Belém, Capanema e Paragominas) e à Universidade Federal do Pará - UFPA (campus de Cametá e Abaetetuba). O objetivo desta obra é apresentar à comunidade acadêmica alguns resultados das pesquisas que vêm sendo realizadas pelos membros do GELFOR.

Neste *E-book* são apresentados 13 capítulos de autoria individual ou conjunta dos membros do GELFOR com orientandos e/ou parceiros de pesquisa. O conjunto de textos organizados, enfoca, sobretudo, o papel e a atuação do pesquisador/docente no contexto amazônico, refletindo sobre o caráter humanístico da Linguística, sobre a dimensão ética, estética e política que envolvem de um lado, as identidades sociais e, por outro lado, ressaltam os desafios da formação e atuação docente no contexto amazônico, sob o ponto de vista do profissional de letras. Desta forma, abordam-se as características geográficas continentais da região; o baixo índice de desenvolvimento humano; o baixo acesso ao ensino superior de qualidade e o trabalho do professor nesse contexto. A temática escolhida celebra a criação do GELFOR, que se deu a partir do encontro de professores, doutores e mestres, atuantes nas duas universidades federais (UFRA e UFPA), no interior e na capital do Estado do Pará. Ademais, a temática central dos textos, busca refletir sobre os caminhos, seguidos e a perseguir, na pesquisa linguística e na formação de novos profissionais da área de Letras na Região Amazônica.

Por fim, gostaríamos de agradecer a todos os pesquisadores que empreenderam esforços para a realização tanto do I SELFOR quanto das publicações oriundas do evento. Além disso, cabe salientar, que questões relativas à autoria e ineditismos dos textos são de responsabilidade dos autores. Desejamos a todos uma boa leitura!

Os Organizadores.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

A COMPREENSÃO DO MAPEAMENTO SEMÂNTICO DE VERBOS REALIZADA POR CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Samira Mendonça de Oliveira (UFRA)

samiramendoli@gmail.com

Ana Paula Martins Alves Salgado (UFRA)

anamarinsalves@ufra.edu.br

Resumo

Neste estudo, compreender o mapeamento semântico dos verbos envolve entender como a criança reage à quebra de expectativa com relação à compreensão que os verbos se propõem a ter. Por exemplo, ao lermos/escutarmos a sentença “O menino bebeu a janela”, percebemos uma quebra de expectativa com relação a semântica do verbo “bebeu”, visto que se espera que o objeto da frase esteja referenciando algo que se possa beber. Nesse contexto, esta pesquisa teve por escopo analisar a compreensão do mapeamento semântico de verbos realizada por crianças em processo de alfabetização. Para tanto, realizamos um estudo experimental de compreensão de sentenças no qual participaram 30 crianças com desenvolvimento típico da linguagem e em processo de alfabetização, com idade entre 5 e 7 anos. A tarefa experimental consistiu na audição de sentenças e identificação de imagens. O desenho experimental continha 30 frases experimentais, divididas em 3 condições: 1) frases com violação semântica no argumento em posição sintática de sujeito (ex.: A mesa bateu no menino); 2) frases com violação semântica no argumento em posição sintática de objeto (ex.: O menino dirigiu a mochila); 3) frases sem violação semântica (ex.: A criança comeu o bolo). Os resultados evidenciaram que crianças das três idades investigadas podem apresentar dificuldades para compreender a restrição semântica do verbo, atribuindo animacidade para os seres inanimados e funções diferentes para alguns seres. Acreditamos que isso se dá em virtude de, nessas idades, no período pré-operatório, as crianças estarem propensas a produzir pensamentos fantasiosos.

Palavras-chave: Semântica verbal; mapeamento semântico; alfabetização.

Introdução

O universo conceptual humano está dividido em duas grandes áreas: a do verbo e a do nome. A área do verbo compreende estados e eventos, além de ser central; ao passo que a área do nome, sendo mais periférica, designa “coisas”. Sendo a classe verbal um universal linguístico, a natureza semântica do verbo determina como a sentença deverá ser formada, ou seja, determina que nomes podem acompanhar o verbo; que relação sintática esses nomes mantêm com o verbo, seja de sujeito, objeto etc.; e que papel temático tais nomes podem desempenhar (CHAFE, 1975).

Segundo Almeida e Manouilidou (2015 apud Morato, 2016), o verbo não deve ser considerado apenas uma categoria genuinamente gramatical, mas sim uma categoria gramatical que possui propriedades semânticas.

Neste estudo, compreender o mapeamento semântico dos verbos envolve entender como a criança reage à quebra de expectativa com relação à compreensão que os verbos, isoladamente, se propõem a ter. Por exemplo, ao lermos ou escutarmos a sentença “O menino bebeu a janela”, ocorre uma quebra de

expectativa com relação a semântica do verbo “bebeu”, visto que se espera que o objeto da frase esteja referenciando algo que se possa beber, no caso, “janela” não é algo que se ingere. Igualmente, observamos a quebra de expectativa na relação entre a semântica que é proposta pelo verbo e o sujeito na sentença “*A mesa bateu no menino*”, uma vez que, sendo a mesa um ser inanimado, ela não pode, literalmente, bater em algo ou alguém.

De modo geral, as crianças em processo de alfabetização têm idade correspondente a 5, 6 e 7 anos. Segundo Piaget (1967), nessa idade, a criança está no estágio *pré-operatório*, momento em que a criança pode dar vida a seres/objetos inanimados, o que Piaget (1967) nomeia como “animismo”. Por exemplo, se a criança escuta/lê “*O guarda-roupas comeu o gato*”, por estar no estágio pré-operatório, ela pode atribuir a animacidade - de *comer* - ao guarda-roupas, que no sentido literal, não pode realizar a ação de comer, pois é inanimado.

A partir da compreensão piagetiana, buscamos compreender como é realizado o processamento semântico de sentenças, observando se as crianças atribuem sentido real para as frases ou se atribuem sentidos fantásticos.

Isto posto, o objetivo da pesquisa é analisar a compreensão do mapeamento semântico de verbos realizada por crianças em processo de alfabetização, observando em qual das posições sintáticas (de sujeito ou de objeto da sentença) os participantes apresentam dificuldade para perceber a quebra de expectativa com relação a restrição semântica estabelecida pelo predicador.

Diante disso, nossa questão de pesquisa é: a criança atribui sentido à sentença, mesmo diante da quebra de expectativa na relação entre a semântica do verbo e os demais elementos da sentença? Nossa hipótese básica é a de que crianças em processo de alfabetização processam com dificuldade sentenças em que ocorre quebra de expectativa na relação entre a semântica do verbo e os demais elementos da sentença, em posição de sujeito e de objeto.

Este artigo segue a seguinte estruturação: primeiramente, realizamos um breve levantamento teórico sobre a aquisição da linguagem e aquisição de verbos, a fim de deixar o leitor familiarizado com o tema que estamos investigando. Em seguida, apresentamos a metodologia adotada neste trabalho, no esforço de explicar os procedimentos adotados esta pesquisa para obter os dados aqui expostos. Posteriormente, realizamos a análise e discussão dos dados, momento em que evidenciamos os achados desta investigação. E, por fim, realizamos nossas considerações finais, nas quais expomos as nossas impressões acerca do resultado da pesquisa.

1. Aquisição da linguagem segundo as perspectivas inatista e construtivista

Compreendemos que processo de aquisição da linguagem pode ser explicado a partir de diferentes perspectivas. Contudo, em nosso empreendimento investigativo, tomamos por base os pressupostos

teóricos inatistas, considerando, também, a hipótese construtivista. Com isso, para os limites deste trabalho, apresentamos, mesmo que forma não profunda, as duas hipóteses supracitadas.

Destacando a criatividade no comportamento linguístico como o aspecto fundamental que distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal, Chomsky (1957) introduziu na Linguística uma nova forma de pensar a aquisição da linguagem.

Para Chomsky (1957), o comportamento linguístico humano não é completamente determinado pelo mundo exterior, meio social, como afirmava a Teoria Behaviorista, mas, sobretudo, é resultado de uma capacidade genética, um dispositivo inato, interno ao organismo humano.

Essa disposição inata para o uso consciente de produzir e de compreender sentenças ficou conhecida como Faculdade da Linguagem, a capacidade de dominar, naturalmente, o sistema linguístico de uma língua natural. Assim, para a hipótese inatista, o meio social cumpriria o papel de acionar o dispositivo responsável pela aquisição da linguagem.

A teoria inatista questiona a capacidade de o ser humano formular, com certa “facilidade”, uma língua que apresenta um teor de complexidade considerado alto.

De acordo com Kenedy (2016), crianças de 3 ou 4 anos já possuem a incrível capacidade de compreender e produzir frases diversas, construídas de formas consideradas complexas, sem precisarem de um grande esforço cognitivo para isso, sendo um processo que acontece naturalmente. O autor afirma que adquirir a linguagem presente no ambiente ao seu redor, não é uma questão de escolha, mas sim um processo natural.

Chomsky (1998, p. 23) faz uma comparação da aquisição da linguagem, sendo como os órgãos vitais, “algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz”, ou seja, algo completamente natural e involuntário. Salienta, ainda, que o meio ambiente importa, sim, para esse processo de desenvolvimento, mas destaca que “o curso geral do desenvolvimento e os traços básicos do que emerge são pré-determinados pelo estado inicial”.

Para Chomsky (1957), a complexidade da linguagem humana se difere, em muito, de qualquer outro tipo de sistema de comunicação, como o dos animais, por exemplo. Em sua obra *Linguagem e Mente* (1998), o autor salienta a grandiosidade do processo de aquisição da linguagem humana.

As crianças pequenas adquirem palavras numa proporção de cerca de uma para cada hora acordada, com exposição extremamente limitada e em condições altamente ambíguas. As palavras são compreendidas de modos sutis e intrincados que vão muito além do alcance de qualquer dicionário e estão somente começando a ser investigados (CHOMSKY, 1998, p. 23).

Em outras palavras, a capacidade linguística do ser humano vai muito além daquilo a que lhe é exposto, visto que crianças, em processo de aquisição da linguagem, são capazes de apresentar um

comportamento linguístico que ainda não lhes foi manifesto e, se foram expostas a estas palavras, poderiam ser palavras que continham um certo nível de ambiguidade. E, ainda assim, são capazes de produzir palavras cujo significado não lhes foi apresentado.

Nesse contexto, “Chomsky afirma que existe uma Gramática Universal, que é uma matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que as crianças aprendem a falar” (CEZARIO; MARTELOTTA, 2011, p. 208).

Apesar de ser exposta a uma fala desorganizada, fragmentada, caótica e cheia de sentenças incompletas, a criança é capaz de internalizar a gramática de uma língua em um tempo muito curto de vida. De acordo com Chomsky (1957) e seus seguidores, isso ocorre devido ao dispositivo inato, que é acionado em contato com o ambiente social, mobilizando o conhecimento linguístico prévio, geneticamente herdado, e que levará a criança a falar.

Todavia, acreditando que a linguagem não é fruto de um treinamento repetitivo, nem de uma capacidade inata, outros estudiosos da área apresentaram novas hipóteses para a aquisição da linguagem, baseadas na interação social.

O construtivismo, que tem como principal teórico Jean Piaget (1967), defende que a aquisição da linguagem se dá a partir da interação do organismo do ser humano com o meio.

Segundo Piaget, o conhecimento não está no *sujeito-organismo*, tampouco no *objeto-meio*, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget *todo o pensamento se origina na ação*, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto (FERRACIOLLI, 1999, p. 181).

É a partir dessa perspectiva construtivista, de que o conhecimento (inclusive linguístico) advém da constante interação entre o organismo e o meio, que Piaget (1967) determina quatro períodos responsáveis pelo processo de construção da aprendizagem da criança.

O primeiro período determinado por Piaget (1967) é o *sensório-motor*, que acontece entre 0 e 2 anos, em que a criança compreende o mundo à sua volta somente por meio das sensações e dos movimentos (por isso, *sensório-motor*). Nesse período, aproximadamente até os 8 meses de idade, a criança contempla as coisas ao seu redor não como objetos, mas como se fossem uma sequência de imagens que não se relacionam entre si, e que podem “sumir” a qualquer momento. Com o passar dos meses, aproximadamente os 2 anos de idade, criança começa a compreender as coisas ao redor como objetos que podem permanecer, e adquirem, ainda, a capacidade de representação mental.

O segundo período é o *pré-operatório* (2 a 7 anos). Nesse estágio, a representação mental e simbólica da criança se apresenta com maior força, se comparado ao final do estágio anterior. Nesse período, a criança pode ter um pensamento egoísta, não compreendendo o outro, por isso, muitas crianças são muito

incompreensivas nessa idade. Piaget (1967) acredita que, nesse estágio, a criança pode atribuir animacidade a seres/objetos inanimados e é nesse estágio que a criança produz um pensamento mágico, ou seja, a explicação de tudo está na sua imaginação, não precisa ter necessariamente uma lógica, a realidade das coisas são os sonhos e os desejos da criança.

O terceiro período é o *operatório concreto* que ocorre entre 7 e 12 anos. Nesse período, as crianças começam a ter a noção de tempo, de causa. Mas, conforme Piaget (1967 apud FERRACIOLLI, 1999, p. 184), “o pensamento concreto é a representação de uma ação possível...” por isso, a “concretude” desse período.

O quarto e último período determinado por Piaget (1967) para esse processo de construção da aprendizagem, é o período *operatório formal*, período que abarca o início da adolescência, a partir dos 12 anos de idade. Nesse período, a criança já tem conhecimento do real, não está presa a coisas concretas e visíveis, mas é capaz de libertar a sua mente para criar hipóteses e teorias (FERRACIOLLI, 1999).

É essa constante mudança na aprendizagem humana que Piaget (1967) defende, como se para cada fase existisse uma nova descoberta, possibilitando a mudança/transformação de pensamentos e de aprendizagens anteriores, dando base ao construtivismo.

Esta foi uma teoria muito útil para a nossa pesquisa, considerando o fato de que os nossos participantes tinham idades correspondentes ao período definido por Piaget (1967) como *pré-operatório*, em que as crianças podem atribuir animacidade para seres inanimados. Pautamo-nos nessa ideia piagetiana para investigar se as crianças compreendiam a semântica do verbo, ou se atribuíam animacidade a seres inanimados, violando a semântica proposta pelo predicador da sentença.

2. Aquisição de verbos

Atualmente, a aquisição de palavras tem sido fortemente relacionada à aquisição de conceitos. Autores como Waxman (2004) afirmam que, quando crianças começam seu aprendizado das palavras, elas já se encontram equipadas com uma vasta expectativa de relacionar palavras e conceitos, de forma que, ao iniciar o processo de aquisição lexical, já demonstram capacidade de estabelecer relações entre as formas gramaticais e seus significados associados.

Desse modo, aos nove meses de idade, as crianças já apresentam capacidade linguística de identificar e reconhecer palavras isoladas no fluxo de fala e, ao final do primeiro ano, capacidade de categorizar as diversas palavras por meio da distinção entre formas gramaticais. Segundo o autor, esse conhecimento evidencia que a criança tem noção de que os fatores conceituais e linguísticos são relacionados (WAXMAN, 2004).

Kail (2013) afirma que a aquisição precoce dos substantivos, com relação aos verbos, se dá por conta de que, para se adquirir os verbos, a criança necessita apoderar-se de nomes aspirantes à posição de predicado, ou seja, a criança precisa dispor de um certo número de palavras, para assim, desenvolver ou adquirir a classe gramatical verbal. A autora reforça, sobre os verbos, que “sua utilização pressupõe a existência de um argumento nominal implícito ou explícito” (KAIL, 2013, p. 37). Isso, porque os verbos carregam em si uma variedade semântica, e sua importância está para além do ponto de vista morfológico, que o classifica como uma das classes gramaticais/de palavras.

Lopes, Cáceres e Araújo (2007), por sua vez, afirmam que os verbos possuem vasta variedade, tanto na relação de sentido quanto na gramatical, o que posterga a sua rápida generalização; logo, é necessário que as crianças sejam expostas muitas vezes ao mesmo verbo para aprenderem suas propriedades”. Percebemos, na posição das autoras, a necessidade de as crianças serem expostas a muitas repetições dos verbos, a partir da interação, para que haja a assimilação e internalização. Destacam, ainda, que a maior dificuldade de se adquirir as propriedades semânticas dos verbos, se dá ao fato de que a fala materna tem a tendência de privilegiar os substantivos, pois é mais fácil nomear objetos que ações. Diante disso, os próprios pais incentivam mais a aquisição de substantivos que a verbal, mesmo que inconscientemente.

Sinigaglia (2006), embasado em um estudo de caso com uma criança de 20 meses, constatou que a utilização de verbos se equipara a utilização de substantivos. A autora afirma não ser verdadeira a ideia de que substantivos surgem antes dos verbos, pois quando a criança começa a utilizar dois léxicos por enunciado, entende-se que ela já compreende e possui a habilidade de distinguir o substantivo do verbo.

Similarmente, analisando amostras de fala de sessenta crianças de 2 a 5 anos de idade, Befi-Lopes *et al.* (2007) examinaram a relação entre o uso de substantivos e de verbos na fala espontânea de crianças e analisaram a classificação dos verbos presentes na amostra. As autoras concluíram que as crianças participantes utilizavam mais verbos que substantivos desde o segundo ano de vida, sendo que os verbos intransitivos são mais frequentes em todas as faixas etárias, seguidos pelos verbos de ligação, no segundo e terceiro anos de vida, e pelos verbos transitivos no quarto ano.

Diante disso, compreendemos que o peso semântico presente nos verbos não interfere ou posterga a sua aquisição, pois crianças de 2 anos conseguem ter o domínio dessa classe em sua fala, além de construir sentenças que obedecem a posição sintática em que o verbo propõe estar.

Todavia, vale destacar que o fato de a criança produzir verbos em uma construção sintática adequada não significa que já compreenda o aspecto semântico com relação a essa classe.

3. Metodologia

Pautados nos pressupostos da pesquisa experimental, uma vez que realizamos um experimento no qual observamos os efeitos sobre o objeto de estudo, a partir de formas de controles e observações em

condições pré-estabelecidas, realizamos um estudo de compreensão de sentenças com verbos no qual participaram 30 crianças com desenvolvimento típico da linguagem e em processo de alfabetização, com idade entre 5 e 7 anos.

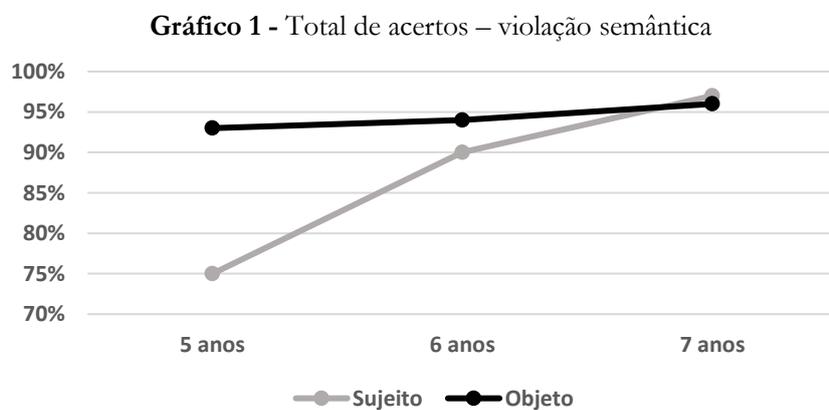
A tarefa experimental consistiu na audição de sentenças e identificação de imagens. Diante de um computador, as crianças escutavam uma sentença, que era reproduzida em caixas de som acopladas ao computador, e, concomitantemente, visualizavam imagens na tela que referenciavam a sentença ouvida. As frases continham violações da seleção semântica realizada pelo verbo ou não. Ao escutarem o áudio, as crianças foram questionadas sobre o sentido da frase, questões do tipo: “*O que você acha da frase que escutou?*”.

O desenho experimental continha 30 frases experimentais, divididas em 3 condições experimentais: 1) frases com violação semântica no argumento em posição sintática de sujeito (ex.: *A mesa bateu no menino*); 2) frases com violação semântica no argumento em posição sintática de objeto (ex.: *O menino dirigiu a mochila*); 3) frases sem violação semântica (ex.: *A criança comeu o bolo*).

4. Resultados e discussão

Nossa análise pautou-se na observação da compreensão de sentenças com violação semântica, ora na posição sintática de sujeito ora na posição de objeto, para compreendermos a percepção de crianças quanto a quebra de expectativa na relação entre o predicador e seus argumentos. É importante pontuar que, para este estudo, compreendemos como “erro” a não compreensão da quebra de expectativa presente nas frases experimentais, ou seja, se a criança atribuiu sentido às frases em que houve a quebra de expectativa é porque não percebeu a violação semântica.

Ao analisar os dados da pesquisa, observamos que 66% das crianças, em algum momento do teste, não compreenderam a restrição semântica do verbo. Todavia, de modo geral, os participantes apresentaram um excelente desempenho. Pudemos observar o resultado da performance dos participantes, índice de compreensão da quebra de expectativa no Gráfico 1.



Fonte: Dados da pesquisa

Como esperado, as crianças de 5 anos acertaram menos que as outras duas faixas etárias, considerando a violação nas duas posições sintáticas. Os participantes dessa idade, foram os que apresentaram maior dificuldade para compreender as restrições semânticas do verbo, além de ter sido a faixa etária que mais atribuiu animacidade para os seres inanimados, apresentando justificativas como: “*O cachorro está sorrindo, então acho que o armário gosta dele*”; “*O tapete é voador, por isso foi visitar a menina*”; “*A cama pode falar com a menina, eu já vi*”.

No entanto, foi possível observar comentários como: “*acredito que a mesa bateu mesmo no menino, porque ele está triste*”, entre os participantes com 7 anos, o que nos faz refletir sobre a influência da fantasia criada pela criança, fazendo-a acreditar que a ação de bater fosse realmente possível de ser realizada por um ser inanimado como a mesa. Nessa faixa-etária, a criança está saindo do *estágio pré-operatório* e entrando para o *estágio operatório concreto*, conforme Piaget (1967) nos apresenta em seus estudos sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo infantil.

Decerto que, no estágio pré-operatório (2 a 7 anos), a criança pode atribuir a animacidade para seres inanimados, com isso, podemos supor que esses participantes, por estarem na fase final desse estágio, não têm tanta dificuldade para compreender a violação semântica.

O Gráfico 1 revela ainda que as crianças com 5 anos erraram mais vezes quando a violação semântica se dava na posição sintática de sujeito, indicando que a compreensão da violação semântica é menos custosa na posição sintática de objeto.

É importante pontuar que os participantes, independente da faixa etária, muitas vezes, justificavam suas repostas ao compreenderem que havia uma quebra de expectativa na relação semântica entre o predicador e seus argumentos. Justificativas como “*o padeiro não pode comer a nuvem, ela mora no céu e ela não é algodão doce*” ou, ainda, “*a mesa não tem mão para bater no menino, ela só fica parada*” eram recorrentes quando as crianças compreendiam a violação semântica. Desse modo, comentários como “*isso só pode acontecer se for na imaginação*” demonstram a compreensão da restrição semântica presente no verbo.

Ao analisar as frases que não continham violação semântica, frases sintática e semanticamente corretas, percebemos que todas as crianças obtiveram 100% de acertos, indicando que tais sentenças foram, aparentemente, de fácil compreensão.

Considerações Finais

Com o intuito de analisar a compreensão do mapeamento semântico de verbos realizada por crianças em processo de alfabetização, falantes nativas do português brasileiro, realizamos um estudo experimental, com a participação de 30 crianças com idade entre 5 e 7 anos.

Nossa investigação evidenciou que crianças das três idades investigadas (5, 6 e 7 anos) podem apresentar dificuldades para compreender a restrição semântica do verbo, atribuindo animacidade para os seres inanimados e funções inadequadas para alguns seres, confirmando nossa hipótese básica que advoga que as crianças apresentam dificuldade na compreensão da violação semântica dos verbos. Acreditamos que isso se dá em virtude de, nessas idades, no período pré-operatório, as crianças estarem propensas a produzir pensamentos fantasiosos, sejam os desenhos animados, novelas infantis ou, até mesmo, os personagens que são tidos por elas como reais, como o Papai Noel, ou os próprios personagens de desenhos, principalmente, as crianças mais novas.

Os resultados evidenciaram, ainda, que a dificuldade de compreender a restrição semântica do verbo se apresenta, em maior número, em frases em que a quebra de expectativa está na relação entre a semântica proposta pelo predicador para o argumento externo, em posição de sujeito da sentença. Nessa posição, percebemos que foi maior o número de atribuições fantásticas às frases.

Identificamos, também, que as crianças que apresentaram um número maior de incompreensões das restrições semânticas, sem estranhar a quebra de expectativa presente em algumas sentenças, foram as crianças mais novas, as de 5 anos, com a diferença notória do aumento de erros, se comparados aos das crianças de 6 e de 7 anos.

Isto posto, podemos perceber o quanto o processo de aquisição da linguagem, em geral e dos verbos, e suas propriedades semânticas, podem variar entre as crianças, mesmo com idades muito próximas. No entanto, conforme a criança cresce, ela vai perdendo de forma gradativa, a sua capacidade de fantasiar as coisas.

É importante salientar que as conclusões aqui realizadas foram baseadas em dados experimentais de um estudo com poucos participantes. Sendo interessante, portanto, para uma melhor precisão, uma expansão deste estudo, no qual se possa ter uma conclusão baseada em uma amostragem estatisticamente mais significativa.

Não obstante, ressaltamos que os resultados deste estudo apontam para importantes informações a respeito da compreensão do mapeamento semântico de verbos de crianças em processo de alfabetização. Reforçamos, contudo, que ainda há muito para ser explorado nessa área, e até mesmo em estudos com essa mesma perspectiva, podendo ser aprimorados com a variável *tempo de reação*, e outras mais que possam ser tidas como relevantes para esse tema.

Referências

- BEFI-LOPES, D. M.; CÁCERES, A. M.; ARAÚJO, K. de. Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. **CEFAC**, São Paulo, v. 9, n.4, p. 444-542, out./dez.2007.
- CHAFE, W. **Significado e estrutura linguística**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.

- CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- KAIL, M. **Aquisição da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MORATO, R. Processamento e representação verbal: estudos sob a ótica das ciências cognitivas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 437-444, 1º sem. 2016.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- SINIGAGLIA, J. **Emergência dos verbos no português do Brasil**. Florianópolis: CNPq/Pibic; 2006. Relatório de Iniciação Científica. CNPq/Pibic, 2006.
- WAXMAN, S. Everything had a name, and each name gave birth to a new thought: links between early word learning and conceptual organization. In: HALL, G.; S. WAXMAN (eds.) **Weaving a lexicon**. Bradford Books, 295-335, 2004.

AGRUPAMENTOS LEXICAIS DIATÓPICOS NOS DADOS DO ATLAS LÉXICO SEMÂNTICO DO PARÁ – ALeSPA

Regis José da Cunha Guedes (UFRA)

regis.guedes@ufra.edu.br

Resumo

O presente estudo objetivou mapear uma parcela do *corpus* coletado para a elaboração do Atlas Léxico Semântico do Pará (ALeSPA), o que demonstrou a existência de agrupamentos lexicais diatópicos na zona rural do Estado do Pará. O presente estudo apresenta esses agrupamentos a partir da leitura de cartas experimentais elaboradas com dados do Questionário Semântico Lexical (QSL) do ALeSPA, como os das questões 105 Lagarto; 107: Louva-deus/Punha a mesa; 142: libélula/jacinta dentre outras. Os pressupostos teórico-metodológicos da Dialetoлогия e da Geografia Linguística foram adotados na discussão dos dados. É adotada a abordagem da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional (RADTKE; THUN, 1996) e da Geossociolinguística (RAZKY, 1998) que estudam as variáveis Diastrática, Diagenérica, Diageracional e outras, além da Diatópica, tradicionalmente estudada pela Geolinguística, como mostram os estudos de Aragão (2009), Razky (2010) e Cardoso (2011). Foram mapeados dados lexicais da fala de 48 informantes pertencentes a doze pontos de inquérito representativos das seis mesorregiões político-administrativas paraenses: Baixo Amazonas, Marajó, Mesorregião Metropolitana de Belém, Nordeste, Sudoeste e Sudeste. Os resultados apresentados demonstram a diversidade linguística na zona rural do Estado do Pará, na medida em que apresentam a configuração da distribuição geográfica das lexias registradas pelo território paraense. A leitura das cartas linguísticas demonstra a existência de agrupamentos lexicais diatópicos de três tipos: 1. Sudeste *versus* Demais mesorregiões; 2. Sudeste e Sudoeste *versus* Demais mesorregiões; 3. Sudeste, Sudoeste, Baixo Amazonas *versus* Demais mesorregiões.

Palavras-Chave: Agrupamentos lexicais. Dialetoлогия. Geossociolinguística

Introdução

O presente estudo objetivou mapear dados lexicais pertencentes ao *corpus* coletado para a elaboração do Atlas Léxico Semântico do Pará (ALeSPA). O mapeamento seguiu o modelo teórico-metodológico da Moderna Dialetoлогия e o método Geolinguístico. Além disso, levou-se em consideração as perspectivas da Dialetoлогия Pluridimensional e Reacional de Radthe e Thun (1996), e da Geossociolinguística (RAZKY, 1998). As cartas linguísticas elaboradas demonstraram a variação diatópica, diagenérica e diageracional dos itens *libélula*, *louva-a-deus* e *lagarto*, pertencentes ao Questionário Semântico-Lexical - QSL do ALeSPA, no léxico do português falado na zona rural do estado do Pará.

O projeto ALeSPA está sediado em um projeto de âmbito maior, inicialmente denominado Projeto Atlas Geossociolinguístico do Para - ALIPA¹, que foi criado em 1996 objetivando mapear a variação linguística do português paraense, sob a ótica da geossociolinguística, esta que é por assim dizer, uma

¹O projeto coordenado pelo prof. Abdelhak Razky na UFPA foi nomeado como GeoLinTerm (Geossociolinguística e Socioterminologia), mudança motivada pela ampliação, tanto no aspecto espacial (que agora envolve diversos estados como: Pará, Amapá, Amazonas, Rondônia e Acre), quanto no âmbito das pesquisas realizadas pelo grupo que, desde 1999, incluem trabalhos em Terminologia e Socioterminologia.

Geolinguística preocupada em controlar variáveis sociais como sexo, idade, escolaridade, renda, dentre outras, além da variante geográfica, tradicionalmente estudada. Os estudos de Radthe e Thun (1996), por seu turno, preveem o estudo de um leque de variáveis sociais, ao lado da variável geográfica, que inclui sexo, idade, escolaridade, classe social, renda, contexto de fala, religião dentre outras variáveis.

Dessa feita, a abordagem geossociolinguística se constitui como uma interface entre a Geolinguística e a Sociolinguística, nascida nos Estados Unidos na década de 1960, a partir dos estudos de Labov. Nessa interface entre a Geolinguística e a Sociolinguística, Razky (2010, p. 172) ressalta que “uma perspectiva geossociolinguística é necessária para compensar os limites de cada uma das duas disciplinas: A Sociolinguística cuja maior parte dos trabalhos no Brasil se detém na dimensão social e local; e a Geolinguística, que se ocupa com o aspecto espacial com uma estratificação social mínima”.

Assim, entende-se que a Dialetoлогия e a Sociolinguística são duas perspectivas de observação e análise da língua que não se opõem, mas se encontram e se completam. É o que afirma Callou (2010, p. 33-35), para quem “a metodologia da Dialetoлогия tradicional rural sofreu adaptações para dar conta da análise linguística nos grandes centros urbanos [...] vindo esta dialetoлогия urbana a confundir-se com a Sociolinguística”.

Foi sob essas perspectivas que me detive a registrar e discutir esta parcela dos dados lexicais pertencentes ao *corpus* do projeto ALeSPA, na produção de minha dissertação de mestrado, defendida em 2012. As cartas lexicais produzidas demonstraram que algumas lexias se agrupavam em áreas distintas do espaço geográfico do estado, fato este que suscitou a criação do termo “agrupamentos lexicais diatópicos”, que vem sendo utilizado em diversos estudos geolinguísticos desde então, como em Razky (2003), Razky e Guedes (2005), Razky, Coimbra e Costa (2017), Guedes (2017), Guedes, Razky e Costa (2018), Sanches e Razky (2021) dentre outros.

O presente capítulo está organizado em cinco subseções, quais sejam: Introdução, Agrupamentos lexicais diatópicos, Métodos e Instrumentos da Pesquisa, Apresentação e Discussão dos dados e Considerações finais.

1 Agrupamentos Lexicais Diatópicos

A noção de agrupamentos lexicais diatópicos surge da necessidade de descrever a configuração da distribuição das ocorrências de lexias em um determinado espaço geográfico. Como afirmamos em Guedes, Razky e Costa (2018)

Observamos que algumas lexias se agrupavam em determinados espaços do território, nos quais era maior a frequência de ocorrências, o que não excluía o registro dessas mesmas lexias em outras áreas, mas, em menor frequência. Classificamos esses agrupamentos em macro-agrupamentos e micro-agrupamentos a depender das áreas de

abrangência de uns em relação a outros, ou das interseções espaciais formadas entre eles (GUEDES, RAZKY; COSTA, 2018, p. 176).

Essa concepção vem de encontro da concepção de linhas isoglossas, que faz parte da tradição dos estudos dialetológicos desde a sua gênese. Como afirmam Ferreira e Cardoso (1994, p.12), “por isoglossa entende-se uma linha virtual que marca o limite, também virtual, de formas e expressões linguísticas”.

Consideramos que o avanço das tecnologias de transporte e comunicação promoveram maior interação e integração entre cidades e zonas rurais nos últimos séculos, de modo que a proposição de linhas isoglossas para descrever a configuração geográfica da variação linguística, na atualidade, constitui uma tarefa infrutífera, uma vez que os limites geográficos entre as línguas e os falares ou dialetos estão cada vez mais diluídos em diferentes níveis. Dessa forma não é possível representá-los de forma eficiente utilizando-se apenas de um plano de visual, mas se faz necessário considerar e representar esses fenômenos de forma pluridimensional.

Como afirmamos na fala dos autores:

Nos estudos dialetológicos tradicionais, especialmente na segunda metade do século XIX, os dialetólogos estavam interessados em descrever comparativamente os limites geográficos dos dialetos e línguas. É neste período que se difunde a proposição de isoglossas². Entretanto, na atualidade a concepção de linhas isoglossas tem se tornado obsoleta para a representação da variação diatópica, uma vez que a homogeneidade que essas linhas imaginárias se propunham a representar tem se tornado, cada vez mais, dados históricos (GUEDES, RAZKY; COSTA, 2018, p. 175).

É nesse contexto que o conceito de agrupamento lexical se apresenta mais eficiente que o de isoglossa, visto que, por meio desse método é possível demonstrar as sobreposições, interseções dos agrupamentos de ocorrência de uma determinada lexia no espaço geográfico, como veremos nas análises das cartas linguísticas propostas neste estudo.

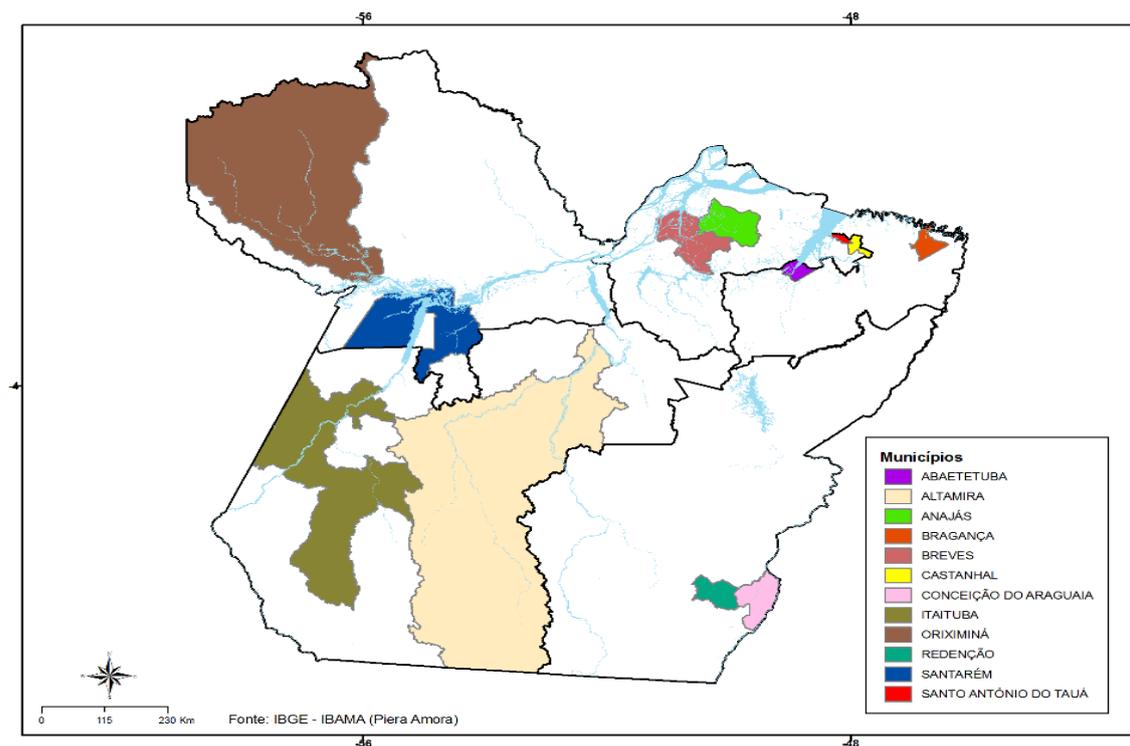
Foi justamente no intuito de compreender e representar a variação lexical no português falado na zona rural do estado do Pará, a partir dos dados do ALeSPA, que na dissertação de mestrado de Guedes (2012), surge a proposta de classificar como agrupamentos lexicais a distribuição geográfica de determinados itens lexicais, como os que mapeamos e apresentamos no presente estudo: *libélula*, *louva-a-deus* e *lagarto*.

A partir dessa concepção de agrupamentos lexicais em Guedes (2012), diversos estudos têm sido elaborados e publicados considerando esse método, como se pode ver em Razky e Guedes (2015), Guedes (2017), Razky e Coimbra (2017), dentre outros, inclusive com ampliação desse conceito para o de agrupamento fonético diatópico, como em Guedes, Razky e Costa (2018).

2 Métodos e Instrumentos da Pesquisa

Para este estudo, foram cartografados em cartas experimentais dados de doze pontos de inquérito pertencentes às seis mesorregiões do Pará (Figura 1), controlando as variáveis diatópica, diagenérica e diageracional.

Figura 1 - Pontos de Inquérito/Mesorregiões Político-administrativas do Pará



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os informantes estão estratificados da seguinte forma: são quatro informantes por localidade; todos têm escolaridade igual ou inferior ao quarto ano do ensino fundamental; um informante do sexo masculino e outro do sexo feminino, entre 18 e 30 anos, e um informante do sexo masculino e outro do sexo feminino, entre 40 e 70 anos, para cada uma das localidades.

O Questionário Semântico-lexical (QSL) utilizado na coleta de dados para o ALeSPA foi elaborado tendo como base a primeira versão do QSL elaborado para o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), acrescido de itens dos questionários usados para a construção do Atlas Linguístico do Estado de São Paulo e do Atlas Linguístico do Paraná, e ainda de outros itens acrescentados pela equipe do projeto ALIPA.

Os informantes foram submetidos a um Questionário Semântico-lexical (QSL) composto por 257 questões, sendo 256 *perguntas* e uma *solicitação* para que os informantes fizessem um relato de experiência pessoal. As perguntas estão distribuídas em 14 campos semânticos, quais sejam: *Natureza e acidentes*

geográficos; Fenômenos atmosféricos; Astros e tempo; Flora; Atividades agro-pastoris; Fauna; Corpo humano; Cultura e convívio; Ciclos da vida; Religiões e crenças; Festas e divertimentos; Habitação; Alimentação e cozinha; e Vestuário.

Para facilitar a leitura das cartas, atente-se para as seguintes siglas presentes na cruz de estratificação social e nas caixas de legendas:

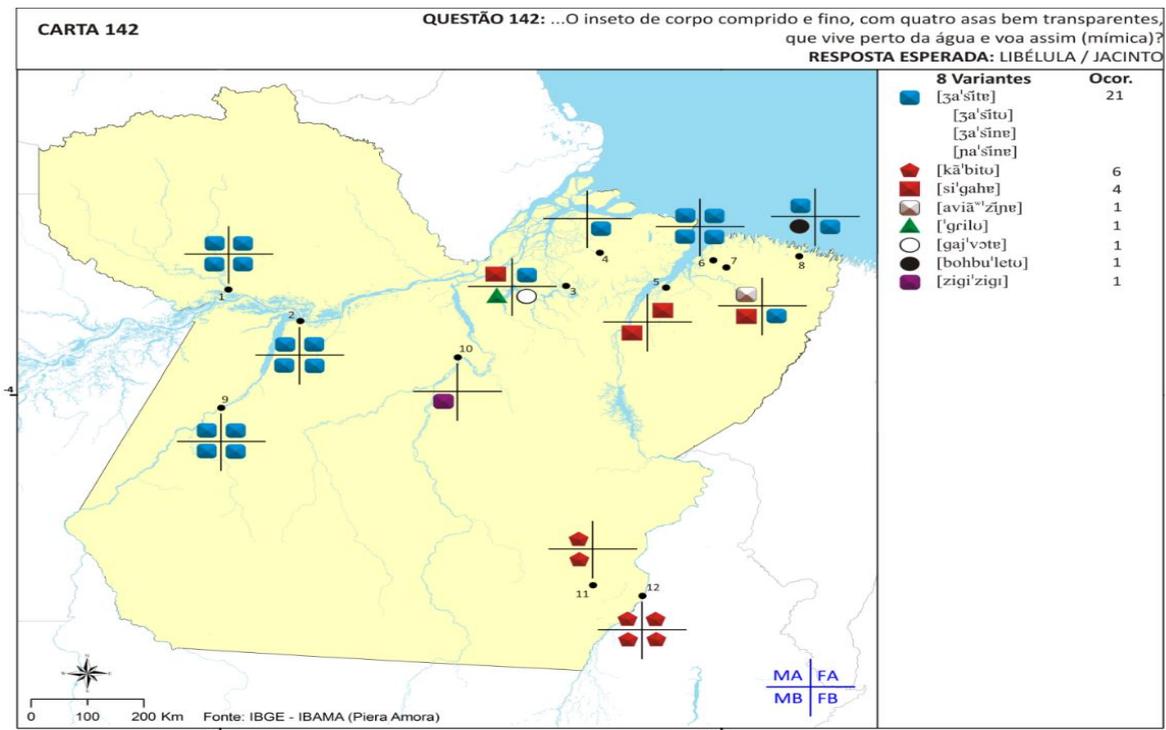
- MA – Sexo Masculino/ Primeira Faixa Etária (A)
- MB – Sexo Masculino/ Segunda Faixa Etária (B)
- FA – Sexo Feminino/ Primeira Faixa Etária (A)
- FB – Sexo Feminino/ Segunda Faixa Etária (B)
- Ocor. – Número de ocorrências das lexias

3 Apresentação e Discussão dos Dados

Nesta seção, apresentamos três das cartas experimentais elaboradas a partir do mapeamento dos doze pontos de inquérito selecionados, quais sejam: carta 142 *Libélula/Jacinto*; carta 107 *Louva-deus/Punha a mesa* e carta 105 *lagarto*. Em seguida fazemos uma leitura dessas cartas, discutindo a distribuição geográfica das lexias, e depois apresentamos uma proposta de representação cartográfica dos agrupamentos lexicais diatópicos encontrados nos dados mapeados.

Na carta 142 (figura 2) obtivemos 8 variantes lexicais, sendo a lexia *jacinta* a mais recorrente (com 21 ocorrências).

Figura 2 - Carta 142: Libélula/Jacinto

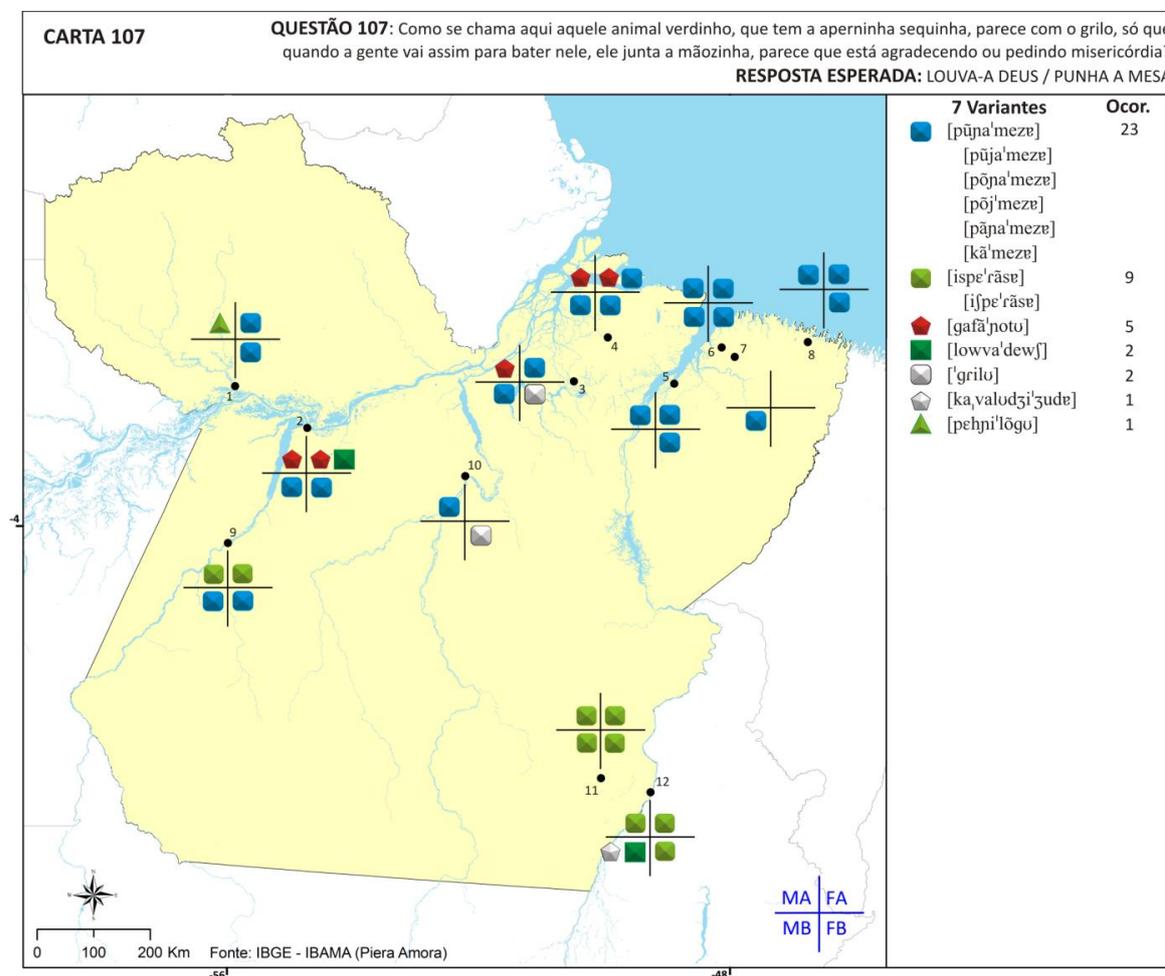


Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição diatópica das variantes lexicais para designar *libélula/jacinto* apresenta uma tendência de uso das lexias *jacinta* e *cambito* em duas áreas distintas. A lexia *jacinta* ocorreu nas mesorregiões Baixo Amazonas (pontos 1 – Oriximiná e 2 - Santarém), Sudoeste (pontos 9 - Itaituba e 10 - Altamira), Marajó (pontos 3 - Breves e 4 - Anajás), Metropolitana e Nordeste (pontos 5 - Abaetetuba, 6 – Santo Antonio do Tauá, 7 - Castanhal e 8 - Bragança). Para a mesorregião Sudeste (pontos 11 – Redenção e 12 – Conceição do Araguaia), por outro lado, a carta projeta uma imagem que indica um predomínio da lexia *cambito*.

Na carta 107 (Figura 3), a seguir, foram registradas 7 variantes lexicais, a lexia *punhamesa* foi a mais recorrente (23 ocor.), seguida de *esperança* (9 ocor.). Observando a distribuição diatópica dessas duas lexias verificou-se que a lexia *punhamesa* predomina na zona Norte/Noroeste e enquanto a lexia *esperança* predomina no Sudeste do Estado. Ambas ocorrem no ponto 9 (Itaituba) com dois registros cada.

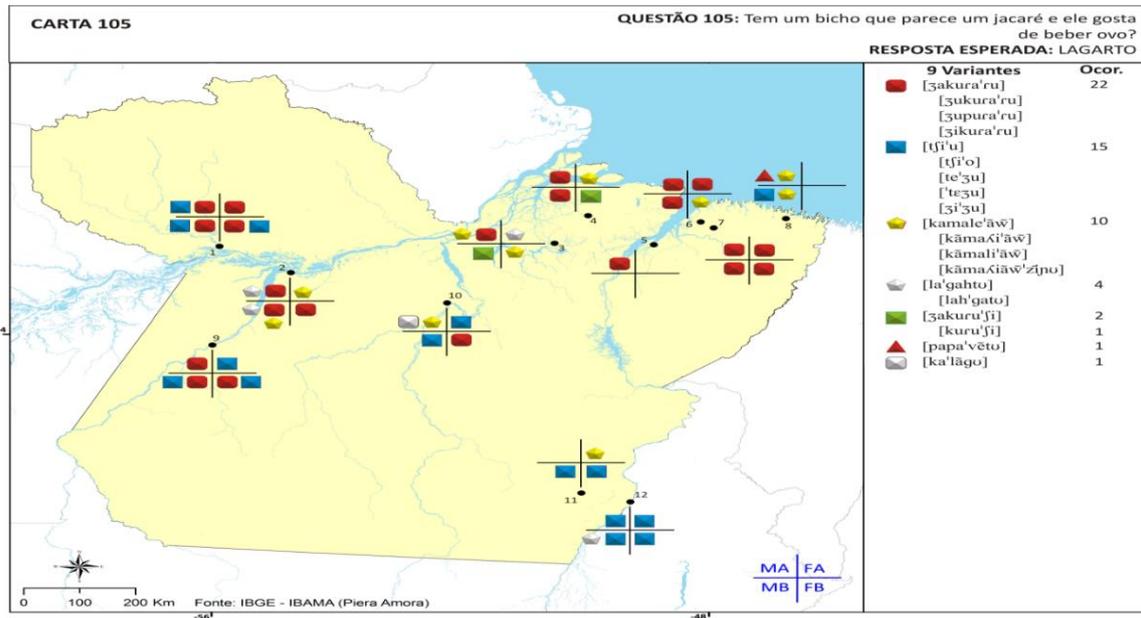
Figura 3 - Carta 107 Louva-deus/Punha a mesa



Fonte: Elaborado pelo autor.

A carta 105 (Figura 4), a seguir, apresentou um total de 9 variantes lexicais, sendo as lexias mais recorrentes: *jacurararu* (22 ocorrências), *tiú* (15) e *camaleão* (10). A lexia *tiú* é variante de teiú, dicionarizada por Cunha (1997, p. 760) como forma genérica, de origem tupi, para lagarto.

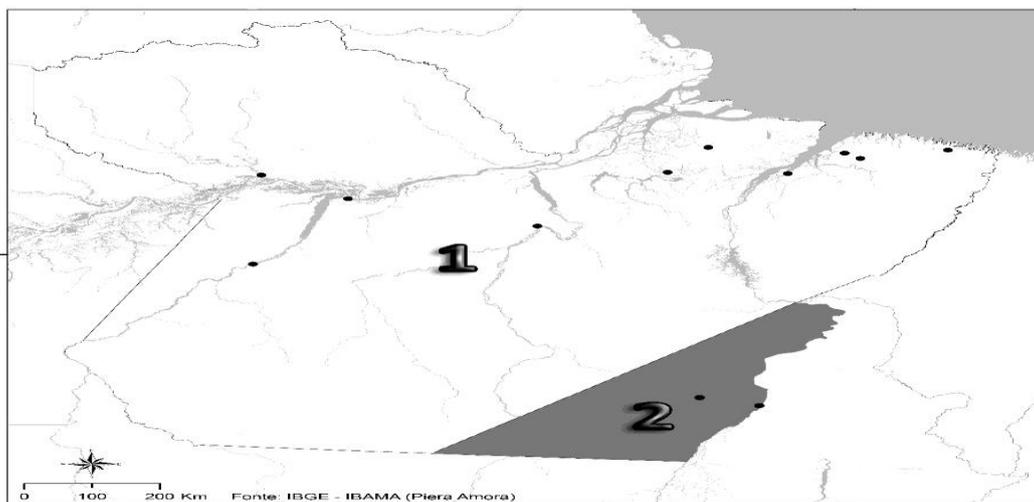
Figura 4 - Carta 105 Lagarto



Fonte: Elaborado pelo autor.

Controlando-se a distribuição diatópica das lexias cartografadas nas cartas apresentadas, observou-se que o mapeamento dos dados apresentou agrupamentos lexicais de três tipos, como se pode observar nas figuras a seguir (Figuras 5, 6 e 7). No entanto, ressaltamos que esses agrupamentos não constituem isoglossas, como mencionado anteriormente neste capítulo, os dados apontam para a existência de agrupamentos de determinadas lexias em zonas diferentes do estado, isto é, em algumas cartas há predominância de algumas lexias em uma ou em outra zona do estado, mesmo em cartas nas quais outras lexias ocorrem em praticamente todos os pontos de inquérito. A frequência significativa dessas ocorrências nos levou a mapeá-las no intuito de abrir caminhos para estudos posteriores que possam investigá-las de forma mais específica.

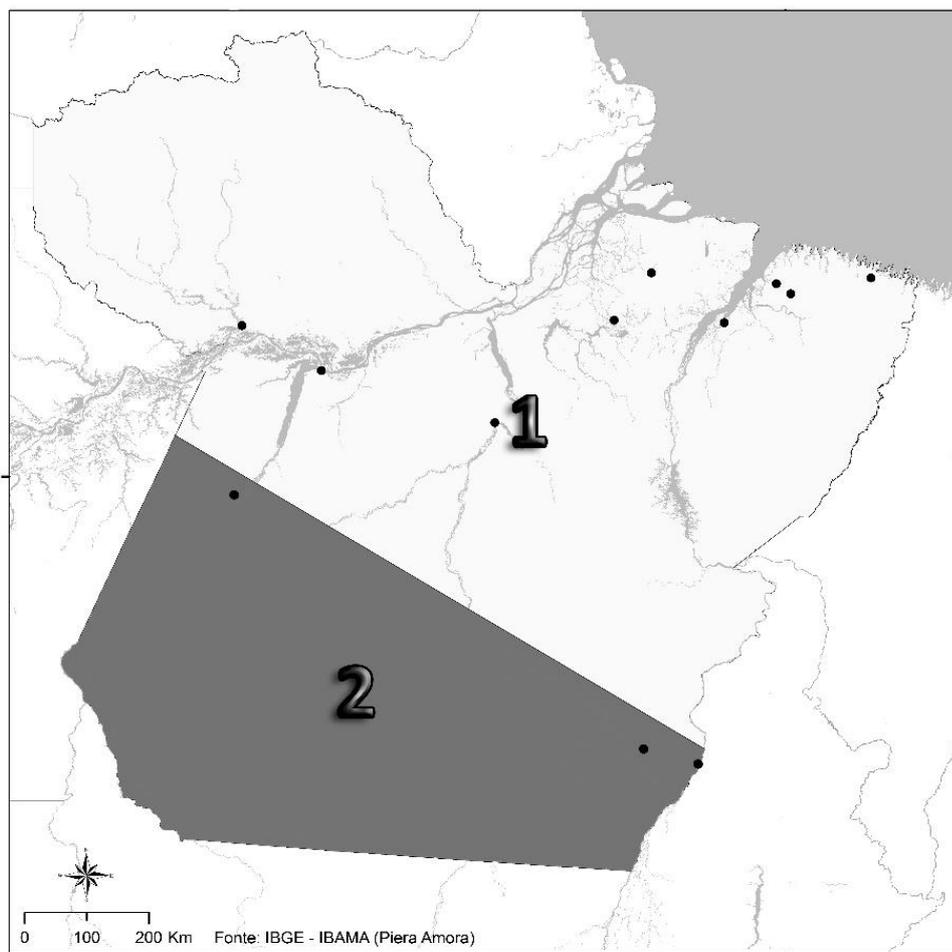
Figura 5 - Agrupamento Lexical Tipo 1



Elaborado pelo autor.

O agrupamento lexical tipo 1 (Figura 5) pode ser observado na carta experimental 142 (Figura 2). Nela pode-se observar que o item lexical *cambito* ocorre somente na Mesorregião Sudeste do Estado (pontos 11 e 12). De outro lado, o item *jacinta* ocorre em todas as demais mesorregiões do estado. Essa distribuição diatópica também pode ser observada em outras cartas experimentais² não apresentadas aqui, são elas: 106 (*osga*), 123 (*picota/cocar*), 157 (*desdentado*), 177 (*canguino*), 208 (*tiron tiuma*), 210 (*estilingue*), 222 (*panema*), 229 (*tisna*) e 252 (*corpete*).

Figura 6 - Agrupamento Lexical Tipo 2



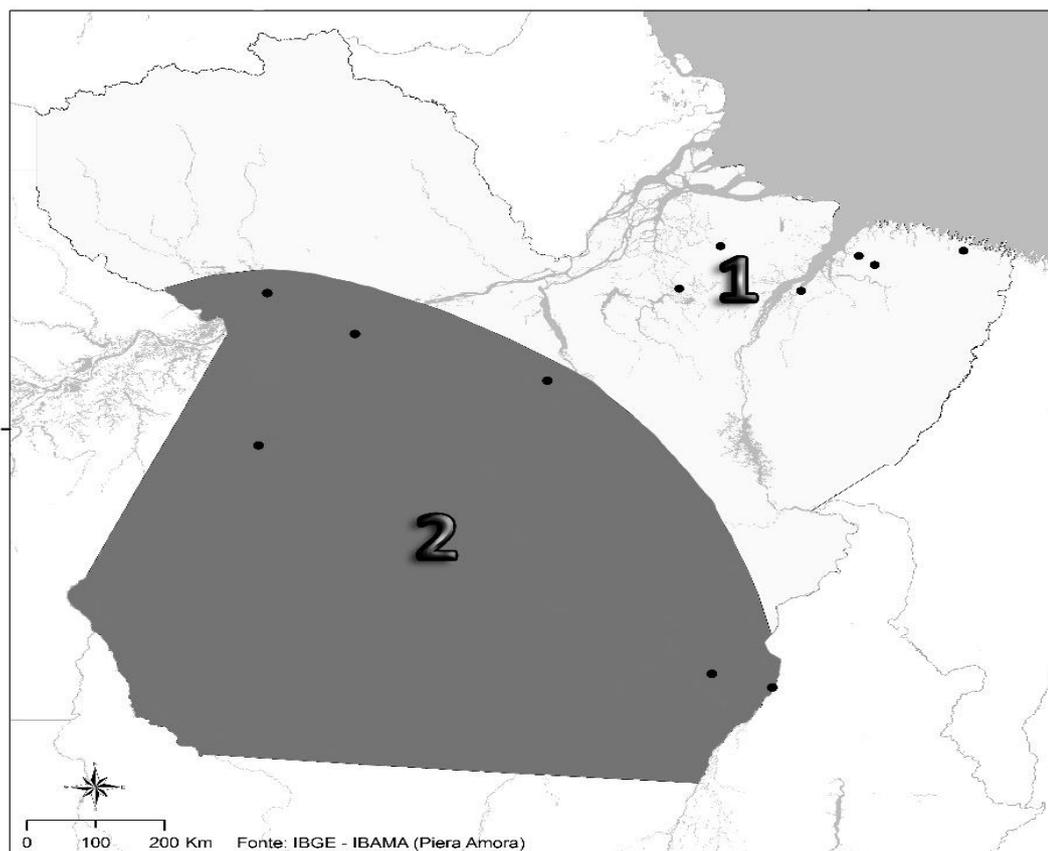
Fonte: Elaborado pelo autor

O agrupamento lexical tipo 2 (Figura 7) é projetado pela carta experimental 107 (Figura 3). Nesta carta a lexia *esperança* ocorre no ponto 9 (Mesorregião Sudoeste) além dos pontos 11 e 12 (Mesorregião

² Cartas linguísticas elaborados para minha dissertação de mestrado, defendida em 2012 pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL/UFPA, intitulada Estudo Geossociolinguístico da Variação Lexical na Zona Rural do Estado do Pará. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4731>.

Sudeste), demonstrando um primeiro estágio de espraiamento em direção à mesorregião Baixo Amazonas (pontos 1 e 2) que configura o agrupamento tipo 3, como veremos a seguir. A mesma configuração lexical foi observada cartas: 009 (*rebojo*), 089 (*jacá*) e 127 (*gambá/mucura*).

Figura 7 - Agrupamento Lexical Tipo 3



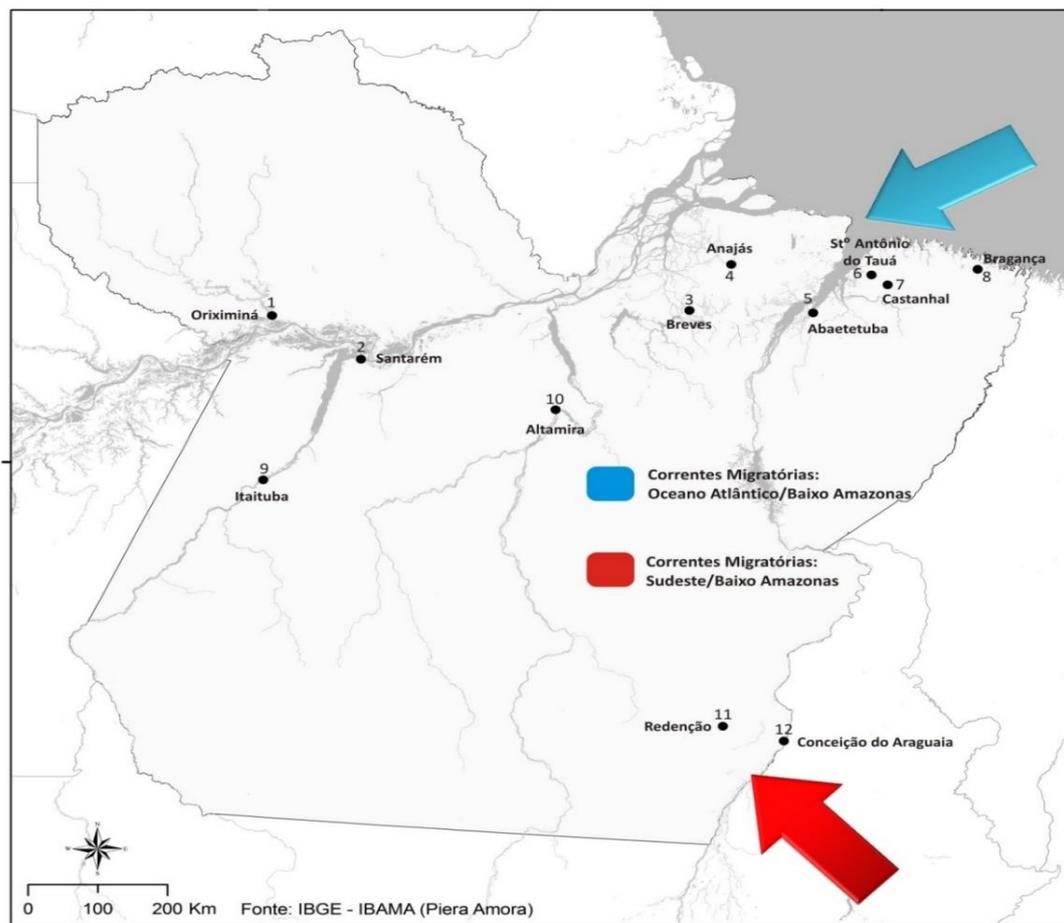
Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, o agrupamento lexical tipo 3 foi projetado pela carta 105 (Figura 4). Nesta verifica-se a distribuição diatópica da lexia *tiú* que deve ter se espraiado a partir da mesorregião Sudeste (pontos 11 e 12) para o Sudoeste (pontos 9 e 10) chegando até a mesorregião Baixo Amazonas (ponto 1). O agrupamento lexical tipo 3 pôde ser constatado também nas cartas: 208 (*carambela/cambalhota*), 015 (*maresia*), 126 (*sorô*), 236 (*pé inchado/papudinho*) e 256 (*pregador*).

Diante dessas hipóteses é válido observar que a mesorregião Sudeste, representada nesta pesquisa pelos pontos de inquérito 11 (Redenção) e 12 (Conceição do Araguaia), está localizada na confluência de duas regiões distintas do Brasil: Centro-oeste e Nordeste, fazendo fronteiras ao sul com o Estado de Mato Grosso, ao Sudeste com o Tocantins, e a Leste com o Maranhão. Os municípios dessa mesorregião receberam e ainda recebem fluxos de imigrantes vindos de outras regiões motivados por diversos fatores, dentre eles os investimentos e incentivos fiscais do governo em diversos seguimentos da economia, como: agricultura, pecuária e mineração.

A partir de um levantamento de dados histórico-sociais dos doze municípios em questão, verificou-se que a distribuição diatópica das lexias cartografadas nesta pesquisa, que configuram os agrupamentos lexicais supracitados, pode estar diretamente relacionada às formas de povoamento da região. Fazendo-se uma leitura atenta da distribuição diatópica das lexias supramencionadas, mapeada nas cartas 142 (Figura 2), 107 (figura 3) e 105 (Figura 4), é possível traçar duas setas imaginárias (Figura 8) representativas das principais correntes migratórias ocorridas para o estado em épocas diferentes, que apresentam dois pontos irradiadores donde partem os principais fluxos migratórios ocorridos no Estado: i) os fluxos migratórios ocorridos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, por conta do ciclo da borracha; ii) os fluxos migratórios ocorridos a partir década de 60 do século XX, em virtude da política de povoamento da Amazônia realizada pelos governos militares por meio da implementação dos chamados Grandes Projetos na área de mineração no Sudeste e Sudoeste do Estado.

Figura 8 - Correntes Migratórias



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do comportamento observado na distribuição dessas lexias poder-se-ia levantar a hipótese de que no passado havia uma divisão do Estado em duas grandes Zonas Isoléxicas, a saber: Zona

Norte/Noroeste e Zona Sudeste/Sudoeste. A primeira zona (Norte/Noroeste) estaria representada pelas mesorregiões Nordeste, Metropolitana de Belém e Marajó, e, em algumas cartas, tomaria parte da Mesorregião Baixo Amazonas, num fluxo similar ao do curso do Rio Amazonas no sentido Oceano Atlântico/Baixo Amazonas, e uma segunda zona (Sudeste/Sudoeste) que seria composta essencialmente pela mesorregião Sudeste, e que, em algumas cartas, comportaria também a Mesorregião Sudoeste, e parte do Baixo Amazonas, com fluxo no sentido Sudeste/Baixo Amazonas. Contudo, hoje, com o processo de mudança em curso a favor de uma variação lexical não estável devido aos fatores de ordem diagenérica, diageracional que foram levados em conta aqui, essa hipótese permanece num campo de pouca probabilidade empírica. Acredita-se, inclusive que o fator diastrático, se levado em conta nessa metodologia, acentuaria a variação no mesmo espaço geográfico.

Ressaltamos ainda que, por uma questão de escolha metodológica, os dados coletados para compor o *corpus* do ALeSPA são de origem rural, assim sendo, muito provavelmente as hipotéticas zonas isoléxicas não refletiriam a realidade do português falado na zona urbana do estado, em virtude da configuração linguística mais complexa dos centros urbanos. Por outro lado, a inter-relação dos dados coletados para a elaboração dos atlas do Pará e do Brasil poderia gerar resultados muito interessantes, que refutem ou confirmem a hipótese tratada.

Considerações Finais

O presente estudo ratifica a relação intrínseca existente entre fatores de ordem histórica, como o povoamento de uma região, e os fatos linguísticos encontrados nela. A configuração de ordem diatópica da variação lexical mapeada nessa parcela de dados do *corpus* do ALeSPA demonstrou a existência de agrupamentos lexicais de três tipos: 1. Sudeste *versus* Demais mesorregiões; 2. Sudeste e Sudoeste *versus* Demais mesorregiões; 3. Sudeste, Sudoeste, Baixo Amazonas *versus* Demais mesorregiões.

O mapeamento dos dados lexicais propiciou a projeção de uma imagem mais ampliada da variação no léxico no Pará. Nesta imagem, nota-se que a diversidade lexical mapeada no Estado não é totalmente estratificada como vêm mostrando outros atlas regionais monodimensionais e bidimensionais.

As cartas apresentadas neste estudo apesar de projetarem alguns agrupamentos lexicais que poderiam sustentar uma hipótese de zonas isoléxicas, mostram que as dimensões diatópica, diageracional e diagenérica vêm derrubando o mito da homogeneidade lexical em zonas rurais, essas que tradicionalmente apresentavam esse caráter.

Acredita-se que a mobilidade social constante e os contatos frequentes entre a zona rural e a zona urbana, além do fluxo crescente de informações que atingem a zona rural contribuem para essa mudança em curso nas grandes áreas dialetais.

Referências

- ARAGÃO, M. do S. S. de (Org.). **Estudos em lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia**. Fortaleza, 2009.
- CALLOU, D. M. I. Quando dialetologia e sociolinguística se encontram. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 41, p. 33- 35, jan./jun. 2010, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, UFBA, 2010.
- CARDOSO, S. A. M. A geolingüística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional? **Revista do GELNE** (UFC), Fortaleza, v. 4., n. 1/2 p. 215-223, 2006. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no2-12.pdf>. Acesso: 10 dez. 2011.
- FERREIRA, C.; CARDOSO, S. A. M. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.
- GUEDES, R. J. da C. **Estudo Geossociolinguístico da variação lexical na zona rural do estado do Pará. 2012**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2012.
- GUEDES, R. J. da C. **Perfil geossociolinguístico do português em contato com línguas tupi-guaraní em áreas indígenas dos estados do Pará e Maranhão**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2017.
- GUEDES, R. J. C.; RAZKY, A.; COSTA, E. O. Agrupamentos fonéticos diatópicos no português falado no estado do Pará: o contínuo de fala entre áreas indígenas e comunidades envolventes. In: SÁ, Edmilson José de; OLIVEIRA, Marilúcia Barros de; SANCHES, Romário Duarte. (Org.). **Diversidade Linguística em Comunidades Tradicionais**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 171-192.
- RADTKE, E.; THUN, H. Nuevos caminos de la geolingüística románica. Un balance. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald. **Neue Wege der Romanischer Geolinguistik**. Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49.
- RAZKY, A. O Atlas geo-sociolinguístico do Pará: Abordagem metodológica. In: AGUILERA (Org). **A geolingüística no Brasil: Caminhos e perspectivas**. Londrina: UEL, 1998.
- RAZKY, A. Uma perspectiva geo-sociolinguística para a análise do status da variável < s > em contexto pós-vocálico no nordeste do estado do Pará. In: **Estudos Linguísticos e Literários**. n. 41, Salvador, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, PPGLC da Universidade Federal da Bahia, jan/jun., 2010.
- RAZKY, A.; COIMBRA, D.; COSTA, E. O. da. Variação léxico-semântica e agrupamento lexical do item cambalhota no Atlas Léxico-Sonoro do Pará (ALESPA). **Línguas e Instrumentos Linguísticos** – N° 40 – jul-dez 2017. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao40/cronicas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- RAZKY, A.; COIMBRA, D; COSTA, E. O. da. Variação léxico-semântica e agrupamento lexical do item cambalhota no Atlas Léxico-Sonoro do Pará (ALESPA). **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, N° 40, jul. dez, 2017.
- RAZKY, A.; GUEDES, R. J. C. Le continuum des regroupements lexicaux dans l'Atlas Geossociolinguístico do Pará (ALiPA). **Géolinguistique (Grenoble)**, v. 15, p. 149, 2015.
- SANCHES, R. D.; RAZKY, A. Análise geossociolinguística das designações para fanhoso nas capitais brasileiras. **D.E.L.T.A.**, 37-2, 2021 (1-22). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352337315_Analise_geossociolinguistica_das_designacoes_para_fanhoso_nas_capitais_brasileiras. Acesso em 15 dez. 2021.

A VARIAÇÃO DIARREFERENCIAL NOS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO-ETNOGRÁFICO DO VALE DO ACARÁ – ALEVA

Regis José da Cunha Guedes (UFRA)
regis.guedes@ufra.edu.br

Marcia Lopes Freitas (UFRA)
marcialf94@gmail.com

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar um mapeamento geolinguístico da variação diarreferencial de uma parcela do *corpus* do projeto Atlas Linguístico-Etnográfico do Vale do Acará (ALEVA). O estudo apresenta dados sobre comentários metalinguísticos e comportamentos linguísticos em duas comunidades indígenas do município de Tomé-Açu, no nordeste paraense. O aporte teórico-metodológico adotado baseou-se no fazer da dialetologia pluridimensional e relacional de Radtke e Thun (1996), Razky (1998), Margotti (2004) e Guedes (2017). Esse mapeamento se deu a partir de dados coletados por meio de um Questionário Sociolinguístico (QS), composto por vinte e uma perguntas, que objetivou o registro de comentários metalinguísticos e dos comportamentos linguísticos dos colaboradores. Os colaboradores dessa pesquisa são doze indígenas da etnia Tembê, pertencentes a dois pontos de inquérito (Teknay e Kunawaru). Esses colaboradores foram estratificados em três faixas etárias (10 a 12 anos; 18 a 30 anos; 50 a 75 anos). Os resultados deste estudo estão expressos nas análises de cartas linguísticas e gráficos com percentuais das respostas mais produtivas registradas a partir da aplicação do QS. Os dados demonstram que os colaboradores tem uma percepção positiva da própria competência nas línguas faladas na comunidade (Português e Tembê), embora dados obtidos nesta pesquisa demonstrem que o desempenho dos colaboradores na língua Tembê é maior entre os mais velhos e menor entre os mais jovens, o que dá indícios de que o bilinguismo da comunidade está em declínio.

Palavras-chave: Variação Diarreferencial; Dialetologia Pluridimensional e Relacional; Comportamentos Linguísticos; ALEVA.

Introdução

O presente estudo se ocupou do mapeamento geossociolinguístico da variação diarreferencial das línguas em contato (Português-Tembê) nas aldeias Teknay e Kunawaru, da terra indígena Turé-Mariquita, do município de Tomé-Açu, no nordeste paraense. O aporte teórico-metodológico adotado baseou-se no fazer da Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Radtke e Thun (1996), Razky (1998), Margotti (2004) e Guedes (2017).

Esta pesquisa enfoca as atitudes e comportamentos linguísticos dos colaboradores, o que, no âmbito da dialetologia pluridimensional e relacional (RADTKE; THUN, 1996), é denominado de variação diarreferencial, que se relaciona à percepção de competência linguística que um indivíduo tem sobre as línguas faladas em sua comunidade.

Este estudo se baseou na metodologia adotada por Margotti (2004) e Guedes (2017), bem como na perspectiva geossociolinguística adotada nos projetos de atlas: Atlas Geossociolinguístico do Pará

(ALiPA), Atlas Linguístico do Português em Áreas Indígenas (ALiPAI) e Atlas Linguístico-Etnográfico do Vale do Acará (ALEVA), projetos de cunho linguístico-etnográfico que mapeiam aspectos do falar regional paraense.

Este estudo está interligado ao Projeto de Pesquisa GeoFala – Geossociolinguística dos Falares Amazônicos, e objetivou mapear uma parcela do *corpus* coletado para a elaboração do Atlas Linguístico-Etnográfico do Vale do Acará (ALEVA), projeto sediado na Universidade Federal Rural da Amazônia, *campus* de Tomé-Açu.

A nossa hipótese de pesquisa é a de que os colaboradores têm uma percepção positiva sobre a própria competência tanto em português, quanto em Tembé, apesar de apresentarem baixo desempenho na língua Tembé, a exemplo do que Guedes (2017) constatou entre os Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá. Cabe ressaltar que a língua Tembé foi classificada como “definitivamente em perigo” pelo Atlas UNESCO de las Lenguas del Mundo en Perigo (2011).

Este estudo está estruturado em 5 seções, sendo esta introdução, seguida das seguintes seções: Revisão Teórica, Metodologia, Apresentação do Resultados e Considerações Finais.

1. Revisão Teórica

O presente estudo enquadra-se entre os estudos dialetológicos, portanto, abordaremos alguns conceitos fundamentais e estudiosos da área, com enfoque na dialetologia pluridimensional e relacional (RADTKE; THUN, 1996) e na Geossociolinguística (RAZKY, 1998; GUEDES, 2017).

A dialetologia pluridimensional e Relacional (RADTKE; THUN, 1996) preconiza o estudo da variação linguística levando-se em consideração os fatores sociais, como sexo, idade, escolaridade, classe ou estrato social, religião, etnia dentre outros fatores, além do fator geográfico, este que era objeto de estudo primordial da dialetologia tradicional.

Entre as variáveis mapeadas no âmbito da dialetologia pluridimensional está a dimensão diarreferencial, que é a variação na qual são estudados as atitudes e comportamentos linguísticos, os comentários metalinguísticos e epilinguísticos, as impressões pessoais do falante sobre as línguas ou as variedades das línguas que são faladas em sua comunidade. Fazendo um estudo sobre a variação diarreferencial em comunidades indígenas brasileiras, Guedes (2017) afirma:

A língua, sendo uma realidade heterogênea, cuja variação no espaço geográfico, na ordem social e em suas funções está relacionada à história, às crenças e valores culturais e ideológicos das comunidades de fala, passa a ter papel preponderante no processo de distinção étnica. Neste sentido, estudar a percepção que os falantes têm da(s) língua(s) faladas em sua comunidade de fala colabora para a compreensão da etnicidade dessas comunidades (GUEDES, 2017, p. 69).

2. Atitudes e Comportamentos Linguísticos

As atitudes linguísticas, para Tarallo (1985 apud GUEDES, 2017, p. 51), “são armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado”. Krung (2004 apud GUEDES, 2017, p. 52), afirma que:

O comportamento linguístico é concebido como uma manifestação da interação comunicativa do falante; no entanto, é bem mais que uma simples codificação de uma mensagem. Este comportamento expressa a identificação com o interlocutor com quem estamos interagindo. A intenção comunicativa ultrapassa a interpretação da mera mensagem, pois é através da comunicação que moldamos o que somos perante o outro e vice-versa. Sob esse ponto de vista, podemos dizer que o falante bilíngue transmite não apenas mensagens, mas também, valores e julgamentos (KRUNG, 2004 apud GUEDES, 2017, p. 52).

Nessa perspectiva, atitudes e comportamentos linguísticos constituem aspectos relevantes para compreender o fenômeno da variação linguística em comunidades indígenas brasileiras, uma vez que identidade cultural e bilinguismo são elementos centrais no processo comunicativo dessas comunidades de fala.

3. Metodologia

No projeto ALEVA adota-se o método geolinguístico, a partir do mapeamento das variáveis diatópica (espaço), variação diagenérica (sexo), variação diageracional (faixa etária) e variação diarreferencial (comentários metalinguísticos/epilinguísticos). Para a formação do banco de dados deste projeto foram entrevistadas doze (12) colaboradores por ponto de inquérito, estratificados por sexo e idade. Para o presente estudo foram considerados seis (06) colaboradores de cada uma das aldeias indígenas já pesquisadas (Teknay e Kunawaru), ambas pertencentes à Terra Indígena Turé-Mariquita, localizada no município de Tomé-Açu, no nordeste do estado do Pará.

3.1 Pontos de Inquérito

A rede de pontos de inquérito deste estudo é composta por duas aldeias indígenas: Teknay e Kunawaru. A aldeia Teknay possui 42 habitantes e está localizada no ramal Vila São João, espaço rural a 26 km do distrito Quatro-Bocas, no município de Tomé-Açu/PA. Os indígenas que residem nessa aldeia são da etnia Tembé. Todos são descendentes do primeiro casal de indígenas Tembé que migrou para a bacia do rio Acará por volta de 1940, como constatamos nos relatos orais coletados na comunidade.

A aldeia Kunawaru está localizada a 14 km da cidade de Tomé-Açu, no ramal Areal, na zona rural do município. Essa aldeia é considerada uma extensão da aldeia Cuxiú-Mirim, que contabiliza 118 habitantes indígenas na comunidade em geral, sendo 76 habitantes só na aldeia Kunawaru. Os indígenas são da etnia Tembê e têm como meio de subsistência a agricultura e a pesca.

3.2 Perfil dos Colaboradores

O perfil dos colaboradores entrevistados para este o projeto ALEVA composto por: um menino e uma menina com idades entre 10-12 anos, matriculados na escola; um homem e uma mulher com idades entre 18-30 anos, não escolarizados ou escolarizados até o 9º ano; um homem e uma mulher com idades entre 50-75 anos de idade, não escolarizados ou escolarizados até o 9º ano. Nas cartas linguísticas apresentadas neste estudo, os colaboradores são identificados pelos códigos presentes no quadro a seguir.

Quadro 1 - Código dos colaboradores em relação ao sexo e faixa etária

Sexo	Faixa etária	Código
Masculino	Primeira faixa etária de 10 a 12 anos	MC
	Segunda faixa etária de 18 a 30 anos	MA
	Terceira faixa etária de 50 a 75 anos	MB
Feminino	Primeira faixa etária de 10 a 12 anos	FC
	Segunda faixa etária de 18 a 30 anos	FA
	Terceira faixa etária de 50 a 75 anos	FB

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.3 Recursos da Pesquisa

Para a coleta dos dados para o projeto ALEVA utiliza três tipos de questionário: Questionário Semântico Lexical – QSL (202 perguntas); Questionário Fonético Fonológico – QFF (159 perguntas) (elaborados pelo Comitê do Projeto ALiB, 2001), além de um Questionário Sociolinguístico – QS, contendo vinte e uma (21) perguntas, elaborado por Guedes (2017), baseando-se em Margotti (2004). Para o presente estudo, levou-se em consideração informações coletadas a partir do QSL e do QS. Para projetar e estudar o desempenho linguístico dos colaboradores nas duas línguas faladas pela comunidade

(português e tembé) foram quantificadas as respostas dadas por esses colaboradores à aplicação do Questionário Semântico Lexical – QSL, com a seguinte adaptação: a cada pergunta acrescenta-se “e na língua indígena, como isso se chama”. O QS utilizado é composto de perguntas que instigam o colaborador a avaliar sua própria competência linguística nas línguas faladas na comunidade, por exemplo, pergunta-se como o colaborador avalia que “fala, entende, lê, escreve, canta, imita, xinga, reza, pensa e sonha” em ambas as línguas faladas na comunidade (português e tembé), admitindo-se as seguintes opções como resposta: *bem, razoável, mal e nunca*. O QS possui também perguntas relacionadas ao bilinguismo da comunidade e à preservação da língua e cultura indígena.

Foram analisadas as respostas e não respostas obtidas em tembé à aplicação de um Questionário Semântico-Lexical (QSL) de 202 perguntas para adultos, e de 192 perguntas para as crianças, com o propósito de mensurar o desempenho de cada colaborador na língua tembé. A aplicação desse questionário se deu em forma de entrevistas (com duração aproximada de 03 horas cada), gravadas com gravador de áudio profissional. Os dados foram coletados *in loco*, sendo necessárias várias incursões à terra indígena para a realização das entrevistas. Os dados foram triados, transcritos, organizados em planilhas e mapeados em cartas experimentais, utilizando-se os *softwares* ArcGIS e CorelDraw.

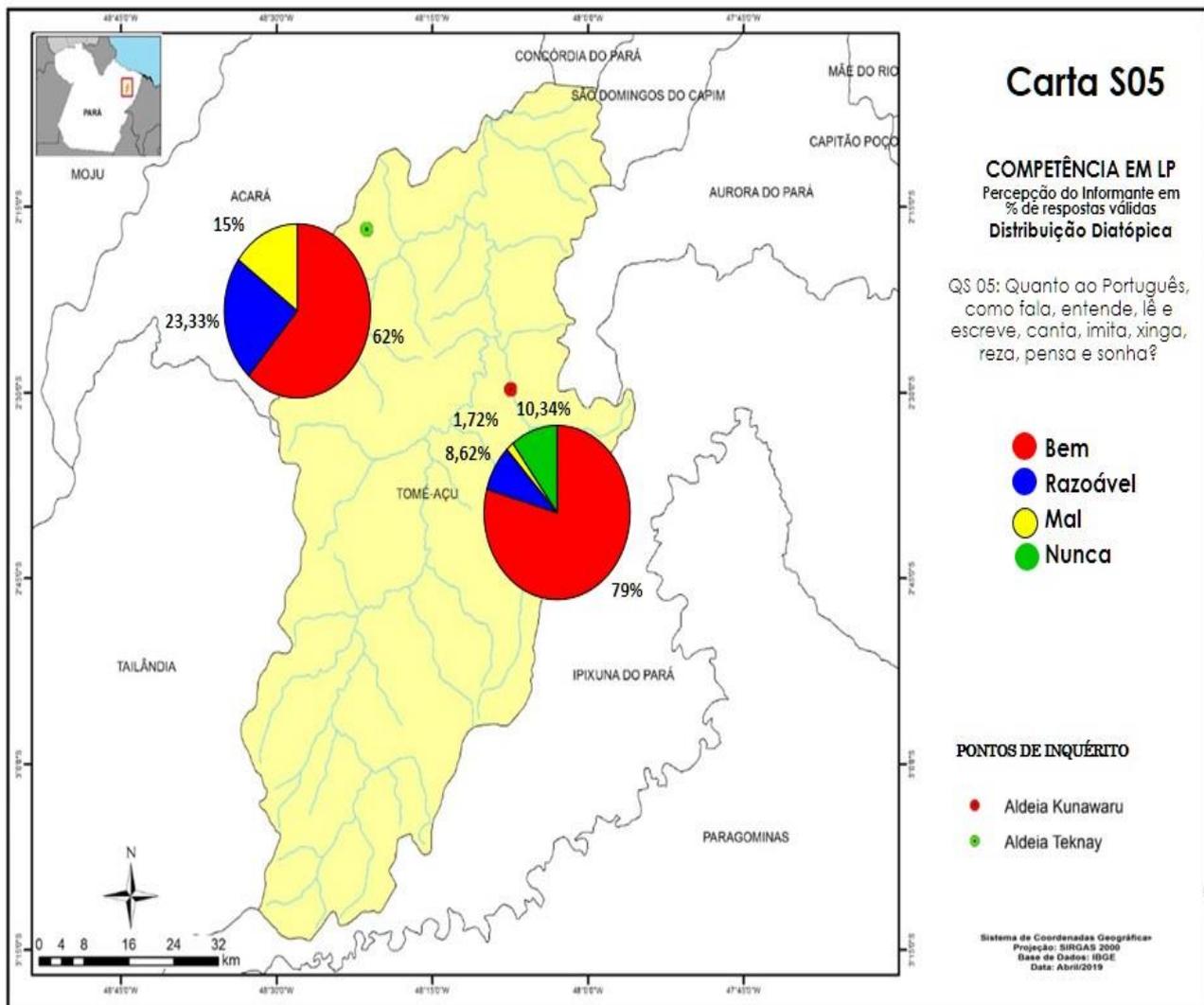
4. Apresentação dos Resultados

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dadas às questões 01 e 05 do Questionário Sociolinguístico – QS. Serão discutidos e comparados os percentuais obtidos a partir dessas questões que versam sobre a percepção dos colaboradores acerca de sua competência linguística em relação às línguas faladas nas comunidades: a língua portuguesa e a língua tembé.

Esses dados diarreferenciais foram comparados aos percentuais de respostas e não respostas obtidas, em língua tembé, na aplicação do Questionário Semântico-Lexical (QSL). Estes dados projetam o grau desempenho linguístico de cada colaborador na língua tembé. Essa decisão metodológica objetivou demonstrar a vitalidade dessa língua indígena nas comunidades investigadas.

Na carta sociolinguística S05 (figura 1) foram mapeados dados referentes à questão 05 do QS, que tem o objetivo registrar a percepção dos colaboradores quanto à sua própria competência em língua portuguesa. Esse registro é feito por meio das perguntas: *como fala, entende, lê, escreve, canta, imita, xinga, reza, pensa e sonha?* Tendo como respostas possíveis: *bem, razoável, mal* ou *nunca*, esta última se dá quando o colaborador não assume praticar nenhum dos comportamentos linguísticos investigados.

Figura 1 - Carta Sociolinguística sobre a questão 05 do QS

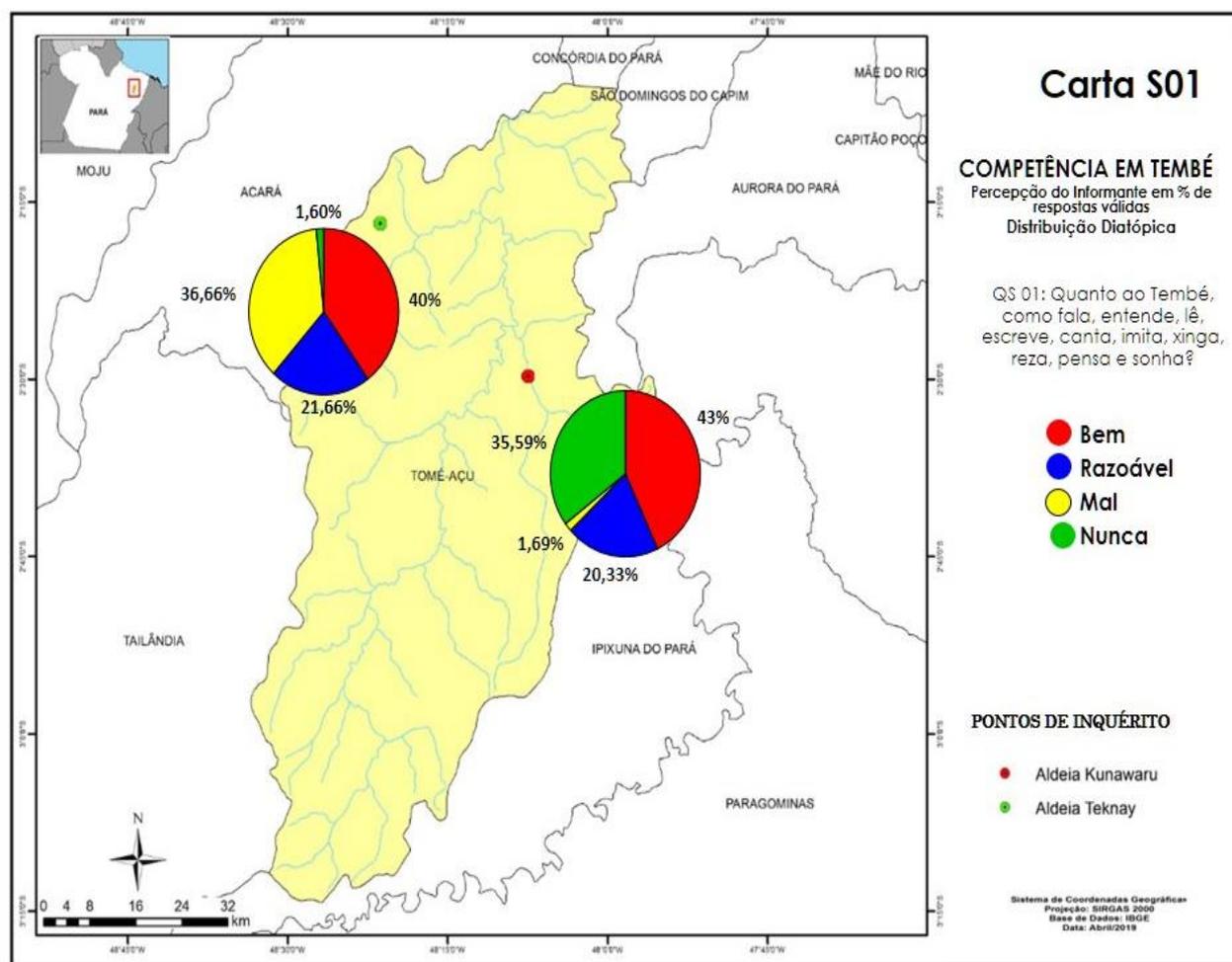


Fonte: Elaborado pelos autores.

Fazendo-se uma leitura da carta S05 (figura 1), verifica-se que na comunidade indígena Kunawaru, o percentual da resposta “bem” atingiu 79%, enquanto na comunidade Teknay esse percentual é de 62%. Quanto à resposta “razoável”, na Teknay o percentual é de 23,33%, enquanto na Kunawaru foi bem menor, totalizando 8,6%. Os indígenas que avaliam sua competência em Língua Portuguesa com a resposta “mal”, somam 15% na aldeia Teknay, enquanto na Kunawaru, os que avaliam essa competência como “mal” representam 1,72%. Para a resposta “nunca” o percentual foi de 10,34% na Kunawaru, enquanto na Teknay, os colaboradores deram respostas a todas as perguntas dessa questão.

Na carta S01 (a seguir), apresentamos dados referentes à percepção que o colaborador tem da sua fala em relação à língua tembé.

Figura 2 - Competência em LI, referente à carta Sociolinguística da questão 01 do QS



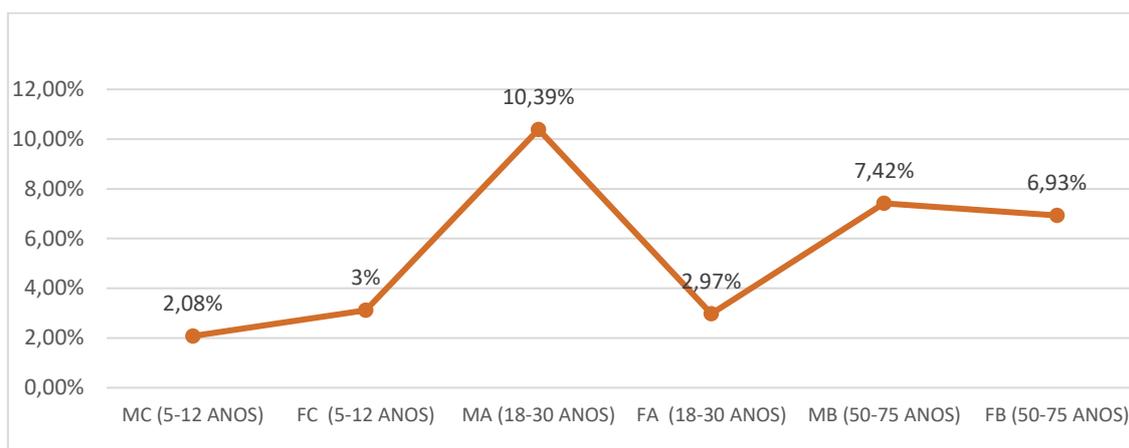
Fonte: Elaborado pelos autores

Na carta sociolinguística S01 (figura 2) foram mapeados dados referentes à questão 01 do QS, que tem o objetivo registrar a percepção dos colaboradores quanto à sua competência em língua tembé.

Ao se analisar a carta S01, verificou-se que a comunidade indígena Kunawaru em relação à resposta “bem”, atingiu 43%, enquanto a comunidade Teknay registrou 40% nessa resposta. Para a resposta “razoável”, obtivemos 20,33% na comunidade Kunawaru e 21,66% na Teknay. Para a resposta “mal”, foi obtido 1,69% na comunidade Kunawaru e 36,66% na Teknay. Referente à resposta “nunca”, na comunidade Kunawaru obteve-se 35,59%, enquanto na Teknay, 1,6%. O alto percentual da resposta “nunca” na comunidade Kunawaru se deu em função de que a colaboradora FB avaliou que não fala a língua tembé. Enquanto colaborador MB desta mesma comunidade afirmou não *ler e escrever* em tembé, o que se deve ao fato de o mesmo ser analfabeto.

Objetivando-se medir o grau de desempenho dos colaboradores na língua tembé, quantificamos as respostas e não respostas obtidas a partir da aplicação do questionário Semântico-Lexical – QSL nessas comunidades. Os dados são apresentados por meio do gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Quantificação Geral das respostas em Tembé ao QSL



Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico 01 apresenta os percentuais das respostas obtidas em língua tembé nas entrevistas com os 12 colaboradores a partir da aplicação do QSL. Neste gráfico, pode-se observar que entre os colaboradores MC (criança do sexo masculino de 10 a 12 anos), temos um percentual de 2,08% de respostas obtidas em língua tembé, o que representa 4 respostas ao QSL de 192 perguntas; entre as colaboradoras FC (criança do sexo feminino de 10 a 12 anos) o percentual é de 3%, (6 respostas obtidas); entre os MA (sexo masculino de 18 a 30 anos) o percentual é de 10,39%, (21 respostas em tembé obtidas a um questionário de 202 perguntas); entre as FA (sexo feminino de 18 a 30 anos), o percentual foi de 2,97% (6 respostas); entre os MB (sexo masculino de 50 a 75 anos), o percentual foi de 7,42%, (5 respostas); e entre as FB (sexo feminino de 50 a 75 anos), o percentual foi de 6,93%, (14 respostas).

De modo geral, o gráfico apresenta baixo nível de desempenho em língua tembé, em todas as faixas etárias. Especialmente entre as crianças, o que constitui um sinal negativo, no que se refere a vitalidade de uma língua.

Em relação à percepção dos colaboradores acerca da própria competência em língua portuguesa, os dados demonstram que a maioria dos colaboradores avalia positivamente a sua competência nessa língua, especialmente os itens “falar” e “entender”.

Em se tratando da percepção da competência em língua tembé, os dados demonstram que a maioria dos colaboradores, em ambas as comunidades, avalia a sua competência como os adjetivos “bem” (43% na comunidade Kunawaru e 40% na Teknay) ou “razoável” (23,33% na comunidade Kunawaru e 21,66% na Teknay), alcançando também percentuais significativos quanto às avaliações “mal” (36,66 % na comunidade Teknay) e “nunca” (35,59% na comunidade Kunawaru). De modo geral, predominam as avaliações positivas “bem” e “razoável”.

Considerações Finais

Avaliamos que o objetivo deste estudo, de mapear a variação diarreferencial nas duas comunidades indígenas investigadas, foi alcançado. Concluímos que a nossa hipótese de pesquisa se confirmou, a de que os colaboradores têm uma percepção relativamente positiva sobre esta competência tanto em português, quanto em tembé.

Todavia, essa percepção positiva em relação à própria competência em língua tembé contrasta com o baixo nível de desempenho nas respostas obtidas em tembé na aplicação do QSL. Em outras palavras, a percepção da competência é predominantemente positiva, enquanto os percentuais de desempenho são baixos.

A quantificação de respostas e não respostas em Tembé, obtidas por meio da aplicação do Questionário Semântico-Lexical – QSL, demonstrou um desempenho percentualmente baixo em ambos os pontos de inquérito, e em todas as faixas etárias, como se pode ver no gráfico 01. Os percentuais mais baixos foram registrados entre as crianças e as mulheres de 18 a 30 anos.

Esses resultados coadunam aos resultados do relatório da UNESCO (2011), que classifica a língua tembé como: “definitivamente em perigo” de extinção. Os resultados são similares aos que Guedes (2017) registrou entre os Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá. O que indica uma urgência na implementação de políticas linguísticas que propiciem a difusão e revitalização dessa língua indígena falada no nordeste paraense.

Em contrapartida, observou-se na pesquisa de campo, que a língua tembé ainda é usada no cotidiano dessas aldeias, em reuniões e momentos diversos, especialmente por alguns indígenas mais velhos. Além disso, a língua e a cultura tembé estão incluídas no currículo das escolas presentes nas aldeias dessa terra indígena.

Referências

ATLAS UNESCO DE LAS LENGUAS DEL MUNDO EN PERIGO. UNESCO, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GUEDES, R. J. da C. G. **Perfil Geossociolinguístico do português em contato com línguas tupi-guaraní em áreas indígenas dos estados do Pará e Maranhão**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2017.

MARGOTTI, F. W. **Difusão socio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil**. 2004. 314 p. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

RADTKE, E.; THUN, H. Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Eine Bilanz. In: RADTKE; Edgar; THUN, Harald (eds.). **Neue Wege der romanischen Geolinguistik**: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie. Kiel: WestenseeVerl,1996.

RAZKY, A. O Atlas geo-sociolinguístico do Pará: Abordagem metodológica. In: AGUILERA (Org). **A geolingüística no Brasil**: Caminhos e perspectivas. Londrina: UEL, 1998.

RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. B. de; GUEDES, R. J. da C.; COSTA, E. O. da. O estado da arte do Atlas Geossociolinguístico do Pará. In: AGUILERA, V. de A.; ROMANO, V. P. (org.). **A geolinguística no Brasil**: caminhos percorridos, horizontes alcançados. Londrina: Eduel, 2016.

THUN, H. O comportamento lingüístico dos brasiguaios no Paraguai visto a partir do material do Atlas Lingüístico Guaraní-Románico (ALGR). In: DIETRICH, Wolf/NOLL, Volker (org.). **O português do Brasil: perspectivas da pesquisa atual**. Madri/Frankfurt a.M.: Iberoamericana; Vervuert, 2004.

ESTUDO ACÚSTICO DO PARÂMETRO DE DURAÇÃO NAS VARIEDADES DE CAMETÁ (PA), MOCAJUBA (PA), PARINTINS (AM) E BORBA (AM)

Maria Sebastiana da Silva Costa (UFRA)
maria.costa@ufra.edu.br

Resumo

Este trabalho intitulado Estudo acústico do parâmetro de duração nas variedades de Cametá (PA), Mocajuba (PA), Parintins (AM) e Borba (AM), visa a descrição prosódica das variedades em estudo, em sentenças nas modalidades declarativa neutra e interrogativa total do português falado na Amazônia, por meio de análises acústicas. Para substanciar a fundamentação teórica foi considerada a teoria da Sociofonética (FOULKES; DOCHERTY, 2006; HAY; DRAGER, 2007; FOULKES *et al.*, 2010; BARANOWSKI, 2013, entre outros). Os dados analisados sofreram sete etapas de tratamento: a) codificação; b) isolamento das repetições em arquivos de áudios individuais; c) aplicação do *script lance_batch_easyalign_v3.praat* para obter o *textgrid* dos arquivos .wav; d) segmentação fonética no programa Praat 6.0.39 por meio do *script de correção_segmentação.praat*, para corrigir a segmentação; e) aplicação do *script AMPER_Textgrid2Txt_V3_boncle_DepoisEasyAlign_v2.praat*, para gerar os arquivos com os parâmetros acústicos; e f) normalização dos dados de duração. O parâmetro acústico de Duração (em *Z-score*) foi o fator físico controlado na análise. Para este trabalho, o *corpus* foi constituído por uma amostra de fala de 51 sentenças, produzidas em duas modalidades, a declarativa neutra e a interrogativa total. Para cada sentença foram analisadas três repetições da fala de 15 locutores, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino. Registrou-se que no parâmetro de duração, as medidas da taxa de duração estão relacionadas ao acento lexical, e, portanto, comprovando que este não é um fator determinante de distinção modal.

Palavras-chave: Projeto AMPER; Prosódia; Análise Acústica.

Introdução

Recentemente o estudo da Prosódia tem expandido seu campo de investigação, seja com foco na velocidade de fala, no ritmo, na entoação, entre outros. Desta maneira, este trabalho realiza uma descrição acústica do parâmetro de duração (ms) de dados do projeto AMPER-Amazônia1, em sentenças na modalidade declarativa neutra e interrogativa total em quatro variedades, a saber: Cametá (PA), Mocajuba (PA), Parintins (AM) e Borba (AM).

Os passos metodológicos são divididos em sete etapas: a) codificação dos dados e b) isolamento dos áudios em arquivos individuais. As fases seguintes contaram com o auxílio de scripts criados por Albert Rilliard (LIMSI-CNRS) para a segmentação automática dos dados, a saber: c) aplicação do *script lance_batch_easyalign_v3.praat* para obter o *textgrid* dos arquivos .wav; d) segmentação fonética no programa Praat 6.0.39 por meio do *script de correção_segmentação.praat* para corrigir a segmentação; e)

¹ Projeto sediado na UFPA, coordenado pela profa. Dra. Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA/CNPq) e visa a descrição prosódica da Amazônia.

aplicação do script *AMPER_Textgrid2Txt_V3_boucle_DepoisEasyAlign_v2.praat* para gerar os arquivos com os parâmetros acústicos e f) normalização dos dados de duração.

O *corpus* foi constituído por uma amostra de fala de 51 sentenças, produzidas em duas modalidades, a declarativa neutra e a interrogativa total. Para análise foram selecionadas sentenças correspondentes as 3 pautas acentuais do português: oxítone, paroxítone e proparoxítone; do sexo feminino e masculino. O alvo da análise é o último vocábulo do núcleo das sentenças em escopo.

A teoria adotada é a Sociofonética, uma ciência que agrupa dois campos de investigação complementares, a Fonética e a Sociolinguística, uma vez que, este trabalho relaciona aspectos acústicos físicos da fala e as características sociais dos falantes, como escolaridade e dialetos. Entre alguns teóricos que se encarregam deste estudo, cita-se: Foulkes; Docherty (2006); Baranowski (2013) e Gonçalves e Brescancini (2014).

De modo geral, este trabalho divide-se nas seguintes seções: primeiramente, a fundamentação teórica, posteriormente será feita a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a concretização deste trabalho, seguido da apresentação dos resultados e suas considerações finais.

1. Fundamentação teórica

A Sociofonética é uma ciência que estuda como a língua falada varia de acordo com o contexto social em que ocorre, e como falantes e ouvintes são sensíveis a esta variação. Portanto, a Sociofonética está atrelada à produção e à percepção da fala em variação.

Esta ciência tem expandido seu campo de investigação nos últimos anos, Foulkes *et al.* (2010) explicita que os estudos da Sociofonética estão cada vez mais amplos, abrangendo áreas afins como a Psicolinguística, clínica linguística, aquisição de primeira e segunda língua, Fonologia e Linguística Computacional, porém, objetiva-se aqui, apenas, demonstrar o paralelismo entre a Fonética acústica e os fatores sociais.

De acordo com Foulkes *et al.* (2010), a Sociofonética é um campo de investigação linguística que envolve a integração de princípios, técnicas e quadros teóricos da Fonética e da Sociolinguística, com a finalidade de explicar a variação social da fala. Para Baranowski (2013), a Sociofonética é “um instrumento que contribui para a nossa compreensão da natureza da variação linguística e mudança”.

Considerando o exposto acima, compreende-se que os estudos da Sociofonética contribuem com questões teóricas mais gerais no âmbito da Fonética e da Sociolinguística. Nesse sentido, nas palavras de Foulkes; Docherty (2006, p. 411) “Sociophonetic variation refers to variable aspects of phonetic or phonological structure in which alternative forms correlate with social factors”. Para estes teóricos a variação Sociofonética está atrelada a aspectos relacionados à fala e variação social.

Para Hay; Drager (2007, p. 90) a variação é inerente em todos os níveis de representação linguística, mas está concentrada, também, nos domínios extralinguísticos. Deste modo, a realização de qualquer palavra, frase ou texto pode variar a depender do indivíduo que o profere, contexto social, a quem está endereçada a mensagem, e inúmeros outros fatores que contribuem para a variação. Neste sentido, a identidade linguística é construída simultaneamente a informações sociais, conforme explicita Soriano (2016).

[...] análises etnográficas são capazes de estabelecer as categorias sociais mais relevantes para determinados contextos, análises acústicas detalhadas (e não somente de oitava) podem identificar sutilezas fonéticas que são relevantes para a comunicação e para a variação linguística e sua significação social. Hay; Drager (2007 apud SORIANO, 2016, p. 21).

Em vista disso, a Sociofonética encarrega-se de estudar aspectos físicos da produção da fala, estes que acontecem em decorrência, também, da variação não somente de fatores linguísticos, mas também de fatores sociais. Em vistas gerais, a Sociofonética é um campo de estudo que abrange a análise tanto de aspectos fonéticos, como sociais, mais especificamente, neste trabalho, o parâmetro acústico de duração (ms) e fatores sociais como procedência e escolaridade dos locutores entrevistados, aspectos estes que serão apresentados na seção a seguir.

2. Metodologia

O *corpus* gravado é formado de 6 repetições de 102 frases do *corpus* de base do projeto para a língua portuguesa. Cada um dos elementos constituintes das frases possui uma imagem correspondente, uma vez que, não é permitido nenhum contato dos informantes com as frases escritas. Portanto, durante a coleta de dados, a representação visual das frases é projetada por meio de slides aos informantes como meio de estímulos gráficos para a produção das 612 repetições a serem geradas. A série de frases que forma o corpus do projeto AMPER-POR2 obedece a critérios fonéticos e sintáticos previamente estabelecidos.

Uma vez que, nas vogais reside a maior parte da informação relevante no que concerne à curva prosódica e considerando as características da estrutura acentual do português, escolheram-se vocábulos representativos das diversas estruturas acentuais (oxítone, paroxítone e proparoxítone) nas diversas posições frásicas.

No momento da coleta de dados, a cada locutor é solicitada 6 repetições da série de frases do *corpus* (em ordem aleatória), como já mencionado acima. Para análise acústica são escolhidas as 3 melhores repetições, a fim de serem estabelecidas médias do parâmetro acústico controlado, duração

² Atlas Prosódico Multimédia do Espaço Românico. <http://www.varialing.eu/>.

(ms). Para a seleção dos informantes, é levado em consideração os seguintes critérios: 1) faixa etária (acima de 30 anos); 2) escolaridade (fundamental e médio) e; 3) tempo de residência na localidade (nativos do local).

O material gravado perpassa por sete etapas de tratamento, a saber: a) codificação; b) isolamento das repetições em arquivos de áudios individuais; c) aplicação do script *lance_batch_easyalign_v3.praat para obter o textgrid dos arquivos .wav*; d) segmentação fonética no programa Praat 6.0.39 por meio do *script de correção_segmentação.praat*, para corrigir a segmentação; e) aplicação do *script AMPER_Textgrid2Txt_V3_boucle_DepoisEasyAlign_v2.praat*, para gerar os arquivos com os parâmetros acústicos; e f) normalização dos dados de duração. A seguir serão apresentadas as análises acústicas para o parâmetro de duração, em estudo.

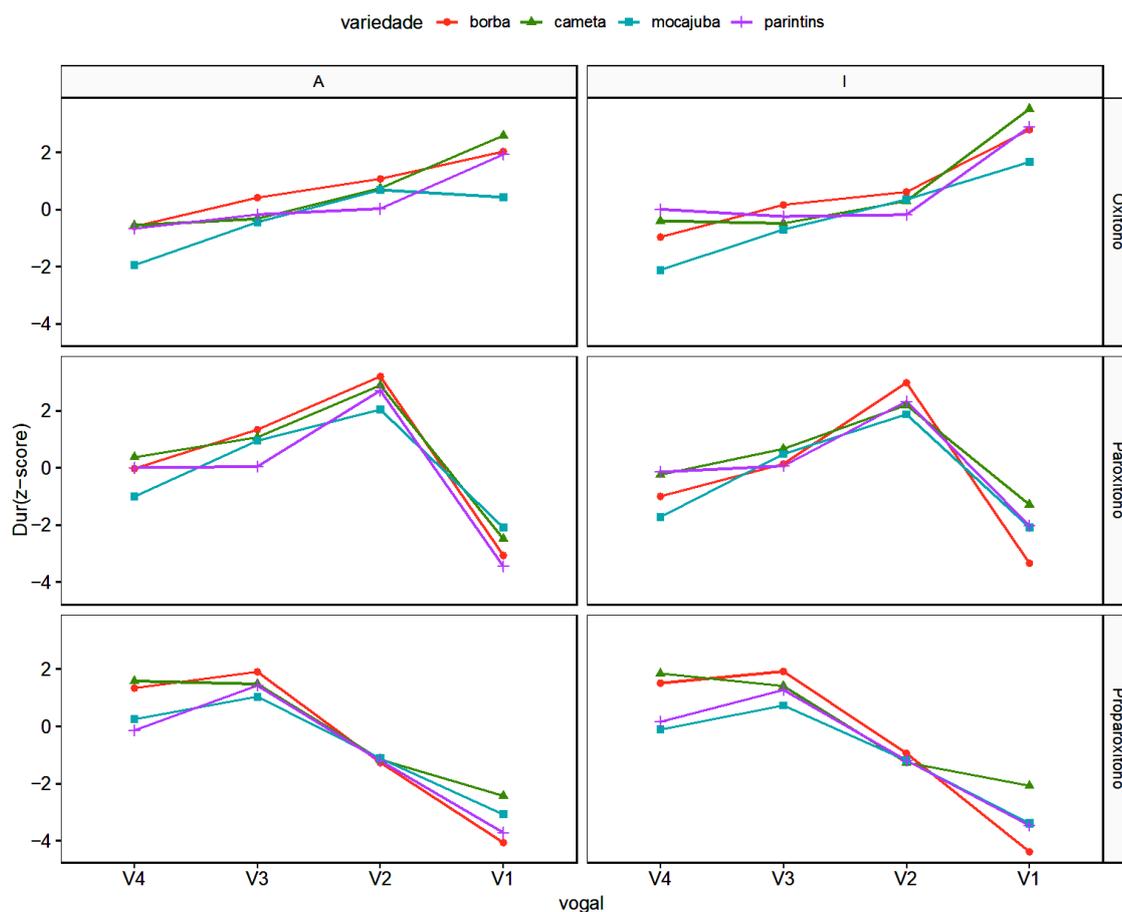
3. Resultados e discussão

Esta seção apresentará a análise acústica interdialetoal dos dados das quatro variedades pesquisadas. Serão expostos os resultados dos parâmetros acústicos normalizados de duração (*z-score*) considerando os três tipos de acento lexical do português (proparoxítono, paroxítono e oxítono) e as duas modalidades-alvo de análise (declarativa neutra e interrogativa total), bem como a variável social (procedência) dos locutores.

O foco da análise é no acento tônico final da parte nuclear da sentença. A escolha deve-se ao fato de estudos anteriores indicarem ser este o melhor contexto para verificar a atuação dos parâmetros físicos na caracterização da entoação modal, conforme apontam os resultados encontrados em trabalhos realizados na região Norte, mais especificamente os relacionados à variedade paraense de acordo com o projeto AMPER-Amazônia, tais como o de Freitas-Neto (2013), Guimarães (2013), Costa (2015) e Lima (2016), além das pesquisas realizadas em outras regiões do país, como a de Moraes (1993), com ênfase na variante do Rio de Janeiro, as de Silva (2011) e Silvestre (2012) para o Norte, e a de Nunes (2015) para o Nordeste e o Sul.

Os acentos tônicos da parte nuclear da sentença ora incidem na sílaba V3, caso o acento analisado for proparoxítono, ora na V2, caso seja paroxítono, ora na sílaba V1, se for oxítono. Convém destacar que a sílaba V4, por vezes, corresponde tanto à partícula preposicional “do/de”, como à sílaba final do vocábulo precedente ao vocábulo-alvo quando se trata de sintagma nominal estendido. Abaixo segue a apresentação do gráfico referente ao parâmetro de duração, nível fundamental de escolaridade.

Figura 1 – Média das variações de duração (z-score) no SNF em sentenças declarativas neutras (A) e interrogativas totais (I), nível fundamental de escolaridade.



Legenda: Variações de duração (z-score), com as médias das variedades de Borba (na cor rosa), Cametá (na cor verde), Mocajuba (na cor azul) e Parintins (na cor lilás) em vocábulos oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos, na posição final da sentença, nas modalidades declarativa (A) e interrogativa (I).

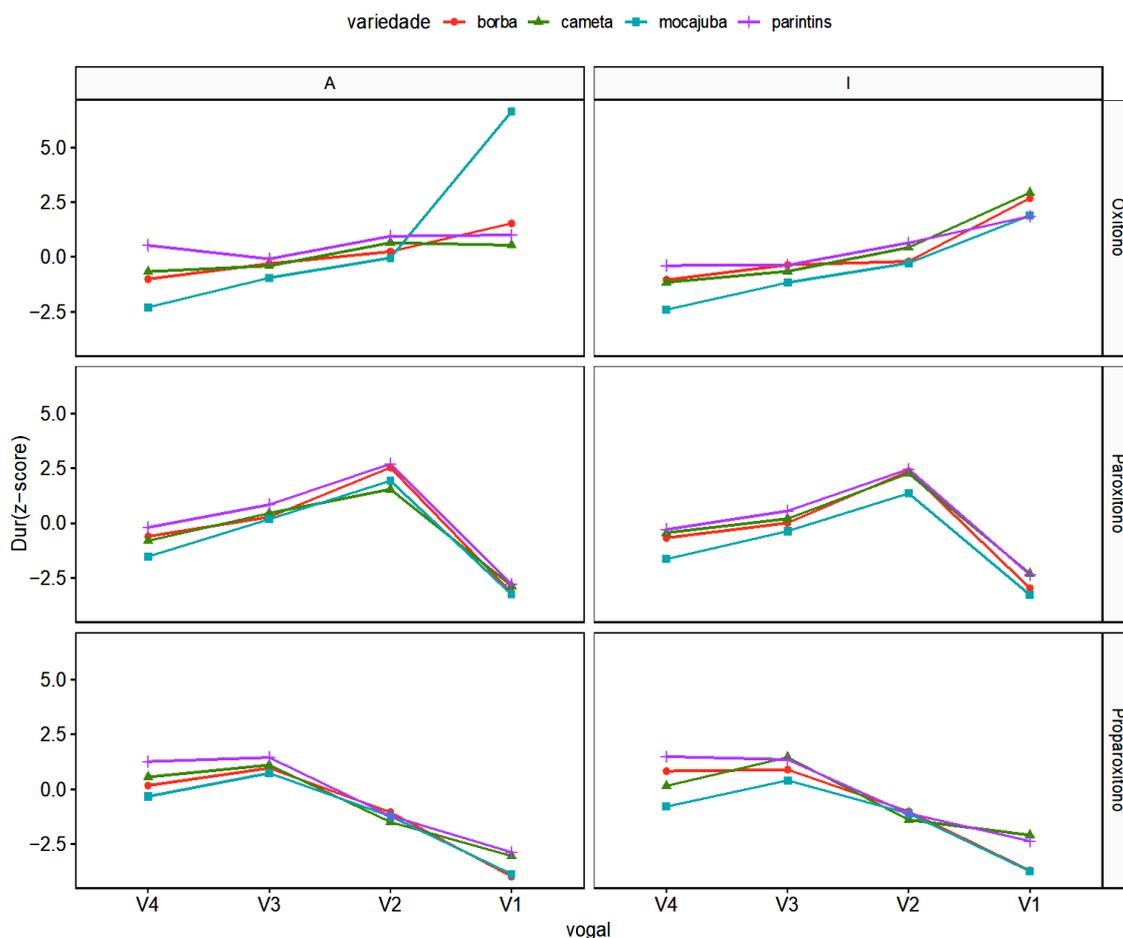
Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se nos resultados referentes à duração, nível fundamental de escolaridade, que estes sempre apresentam tempo mais elevado na sílaba tônica e mais baixa nas sílabas pretônicas e postônicas. Atestando, com isso, que neste nível de escolaridade, a duração não resultou em distinção entoacional, em nenhuma das modalidades frasais analisadas.

Identificou-se uma variação do pico de duração, em sentenças declarativas, pauta acentual oxítona, variedade de Mocajuba (PA). Nesta variedade notou-se níveis elevados de tempo tanto na sílaba tônica, quanto na pretônica. Também, constatou-se que na pauta acentual proparoxítona, a variedade paraense, de Cametá, apresentou nas modalidades frasais interrogativa e declarativa, níveis acentuados de tempo nas sílabas pretônicas e tônicas.

A figura 2, abaixo explicitada, apresentará os resultados concernentes ao nível médio de escolaridade.

Figura 2 – Média das variações de duração (z-score) no SNF em sentenças declarativas neutras (A) e interrogativas totais (I), nível médio de escolaridade.



Legenda: Variações de duração (z-score), com as médias das variedades de Borba (na cor rosa), Cametá (na cor verde), Mocajuba (na cor azul) e Parintins (na cor lilás) em vocábulos oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos, na posição final da sentença, nas modalidades declarativa (A) e interrogativa (I).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados, concernentes ao ensino médio, demonstraram que os picos de duração se encontram, na sílaba tônica dos enunciados analisados, corroborando os resultados encontrados para o nível fundamental de escolaridade.

Ressalta-se que neste nível de escolaridade encontrou-se pequenas variações, as quais podem ser notadas na frase declarativa, pauta acentual oxítona, para as variedades de Parintins (AM) e Cametá (PA), estas que apresentam níveis de duração elevados tanto na sílaba pretônica, como na tônica. Também, foi observado que na pauta acentual proparoxítona, as variedades amazonenses, de Borba e Parintins, denotaram níveis elevados de duração, tanto na sílaba pretônica, quanto na sílaba tônica, em palavras com o acentoônico do tipo proparoxítono. A partir do exposto, a fim de sintetizar as análises apresentadas, a seção seguinte traz breve síntese dos resultados.

Considerações Finais

Foram apresentados resultados com foco no parâmetro de duração (ms) de quatro variedades do português brasileiro, a saber: Cametá (PA), Mocajuba (PA), Parintins (AM) e Borba (AM), com o objetivo de averiguar se este parâmetro físico é distintivo na fala dos locutores dessas variedades, seja considerando o fator linguístico como modalidade frasal, seja por meio do fator social, escolaridade.

Notou-se que há uma regularidade das medidas de duração, na sílaba tônica dos vocábulos, considerando os fatores, modalidade frasal e pauta acentual. Por outro lado, observou-se variação, considerando análises das sílabas adjacentes as tônicas, como as pretônicas e pauta acentual proparoxítona, porém esta variação não foi significativa.

Neste sentido, de modo geral, atestou-se que o fator escolaridade e modalidade frasal, não é um fator que contribuiu para a distinção entoacional nas variedades estudadas.

Referências

- BARANOWSKI, M. Sociophonetics. In: BAYLEY, Richard; CAMERON, Richard; LUCAS, Ceil. (eds.) **The Oxford Handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 403-424.
- BRITO, C. **Formação e organização do corpus para o Atlas Prosódico Multimídia do Norte do Brasil**: variedade linguística do município de Belém (PA). 2014. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- BRITO, C. **Análise perceptual da variação prosódica do Português falado em Belém (PA)**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém. (Em andamento).
- COSTA, M. S. da S. **Análise acústica da relação acento versus entoação no português falado em Mocajuba**: contribuições para o projeto AMPER Norte. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- FOULKES, P.; DOCHERTY, G. The social life of Phonetics and Phonology. **Journal of Phonetics**, York, v. 34, p. 409-438, 2006.
- FOULKES, P.; SCOBIE, James; WATT, Dominic. Sociophonetics. In: HARDCASTLE, William; LAVER, John; GIBBON, Fiona. (orgs.). **The handbook of Phonetic Sciences**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- FREITAS NETO, J. de C. **Variação entoacional no município de Curalinho**: contribuições para a formação do Atlas prosódico multimídia do português do Norte do Brasil (AMPER – Norte). 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- GONÇALVES, C.S.; BRESCANCINI, C.R. **Considerações sobre o papel da sociofonética na comparação forense de locutores**. Vol. 1, Language and Law/Linguagem e Direito, 2014, p. 67-87.
- GUIMARÃES, E. D. **A variação entoacional da Ilha do Mosqueiro**: contribuições para a formação do Atlas Prosódico Multimídia do português do Norte do Brasil. 2013. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

HAY, D. **Sociophonetics**. Vol. 36, Annu. Rev. Anthropol. 2007. p.89–103.

LIMA, L. S. **Contribuições ao projeto Atlas Prosódico Dialetal do Norte do Brasil (AMPER-Norte)**: variedade linguística de Santarém (PA). 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MORAES, J. A. **A entoação modal brasileira**: fonética e fonologia. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 25, p.101-111, 1993.

NUNES, V. G. **A prosódia de sentenças interrogativas totais nos falares catarinenses e sergipanos**. 2015. 323f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa.

SILVA, J. C. B. da. **Caracterização prosódica dos falares brasileiros**: as orações interrogativas totais. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SILVESTRE, A. P. dos S. **A entoação regional de enunciados assertivos nos falares das capitais brasileiras**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SORIANO, L. G. M. **Percepções sociofonéticas do (-R) em São Paulo**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)

carlene.salvador@ufra.edu.br

Davi Pereira de Souza (UFPA)

reidavi312@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar os resultados preliminares do projeto de pesquisa intitulado *Fraseologia dialetal do futebol no Vale do Acará/PA* (PVT 361-2020), vinculado à Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Campus de Tomé/Açu. O referido projeto tem como objetivo descrever, documentar e analisar as unidades fraseológicas presentes no discurso do futebol paraense. Tendo em vista a corrente francesa de fraseologia, o referencial teórico adotado inclui Gross (1996) e sobretudo Meiri (1997; 2012; 2018), além de autores como Corpas Pastor (1996), Ortíz Alvarez (2000), Monteiro-Plantin (2014) e Salvador (2017). A metodologia utilizada na constituição do *corpus* inclui três etapas distintas e complementares. Na primeira etapa, foram realizados encontros formativos com o intuito de viabilizar o conhecimento dos bolsistas acerca da fraseologia e seu *status* no escopo das ciências do léxico. Na segunda fase, em andamento, a coleta de dados e, na terceira fase, a sistematização e a divulgação dos resultados. Os dados parciais demonstram a ocorrência de 360 unidades que apresentam diferentes configurações sintagmáticas e níveis distintos de opacidade, tais como: *beijou a trave, caminho do gol, cobrança de falta, fundo da rede, mandou o balaço, fechou o caixão e segue o líder*.

Palavras-chave: Fraseologia; Projeto de pesquisa; Futebol paraense.

Introdução

O objetivo central deste trabalho consiste em publicar as ações já realizadas no âmbito do projeto *Fraseologia dialetal do futebol no Vale do Acará*, doravante - FDFVA, desenvolvido na Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, campus de Tomé-Açu/PA. O FDFVA foi elaborado inicialmente com a intenção de coletar, descrever e documentar unidades fraseológicas típicas da região do Vale do Acará, polo localizado no nordeste paraense. Porém, devido ao impacto causado pela pandemia do Coronavírus, o Projeto precisou passar por adaptações metodológicas, o que afetou a natureza do *corpus* coletado e o cronograma de atividades.

Embora tenha sido implementado oficialmente no ano de 2020, o FDFVA é o resultado de um trabalho mais amplo iniciado no ano de 2013, data que remonta ao período de doutoramento de sua coordenadora, quando ela já se encontrava vinculada ao projeto Geossociolinguística e Socioterminologia - GeoLinTerm (RAZKY; OLIVEIRA; LIMA, 2012), sediado na Universidade Federal do Pará - UFPA.

Desde então, a equipe do eixo de Fraseologia do GeoLinTerm constituída pelos pesquisadores Salvador (2017), Oliveira (2018) e Souza (2018) tem realizado, por meio de publicações (RAZKY et al., 2020; SALVADOR; SOUZA, 2021; SOUZA; RAZKY, SALVADOR, 2021), palestras proferidas, participações em mesas-redondas e apresentações de trabalhos em eventos, a divulgação da área com o

intuito de captar/agregar novos integrantes. Essa tarefa, no entanto, tem se tornado laboriosa, uma vez que a Fraseologia ainda é uma disciplina relativamente pouco conhecida dos pesquisadores da área de Letras, principalmente da graduação, o que tem dificultado ainda mais a descrição dessas sequências na região Norte do país.

Nesse percurso, foi *ganhando força* a ideia de elaborar um projeto que cumprisse o papel inicial de catalogar unidades fraseológicas oriundas da fala dos usuários da região. Nesse contexto, tornou-se necessário eleger as localidades de onde os dados seriam extraídos (Vale do Acará)¹ e os tipos de fraseologismos que seriam coletados (futebolístico). O Vale do Acará, localizado na região nordeste do Pará, engloba os municípios de Acará, Concórdia do Pará, Bujaru e Tomé-Açu. A escolha por essa região possibilita, ao mesmo tempo, o fortalecimento das pesquisas desenvolvidas no campus da UFRA de Tomé-Açu e viabiliza a descrição linguística em seu aspecto fraseológico dos povos que habitam essas localidades. Pela afinidade temática com a tese defendida por Salvador (2017), elegeu-se o domínio do futebol como elemento norteador para a constituição dos dados do Projeto. Desse modo, o estudo desses fraseologismos que são acionados por atletas amadores em campos de várzea mostrou-se tema relevante a ser investigado, uma vez que o futebol é um dos esportes mais praticados em todo o país.

Após o projeto ter sido elaborado e aprovado em edital, as ações começaram a ser implementadas. Porém, o período de execução de cada etapa do FDFVA foi comprometido pelo isolamento social imposto pela pandemia. Esse fator atingiu sobretudo as atividades coletivas, principalmente as de contato, como o futebol. Atletas de todas as modalidades ficaram temporariamente impedidos de participar de jogos até que a situação sanitária se regularizasse. Nesse ínterim, algumas atividades foram sendo adaptadas, uma delas diz respeito à opção pela coleta da amostra através de narrações de jogos de futebol de times paraenses, disponíveis em vídeos ancorados no *YouTube*.

Assim, o FDFVA deixou, temporariamente, de ter como alvo as falas dos atletas nos campos de várzea, e a equipe envolvida, coordenadores e bolsistas, passou a coletar fraseologismos presentes em narrações de jogos de futebol de partidas de times paraenses. Essa decisão propiciou o andamento das atividades e os resultados até aqui alcançados, que constituem o foco deste texto.

Organizado em quatro seções, o presente capítulo inicia com esta introdução, que abrange a descrição do Projeto, assim como seu objetivo. Em seguida, uma breve descrição dos procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores na coleta de dados. Adiante, uma seção com os resultados parciais encontrados até a escrita deste capítulo, seguido das considerações finais e referências.

¹ A região que compreende o Vale do Acará foi escolhida como ponto de inquérito em face da localização do campus da UFRA na cidade de Tomé-Açu.

1. O lugar do projeto *Fraseologia dialetal do futebol no Vale do Acará/PA* nos estudos fraseológicos do Brasil

A Fraseologia é o campo investigativo que se ocupa do estudo dos fraseologismos, as unidades polilexicais fixas e semifixas de uma determinada língua, que são repetidamente usadas ao longo do tempo e podem vir a se tornar populares, ganhando especificidade e reconhecimento por parte de um povo de uma determinada localidade. É assim que unidades mais conhecidas como *marcar um gol de placa*, usada para indicar um gol feito com muita plasticidade e beleza, e outras menos populares, tal como *arrematou no campo*, o mesmo que fazer o gol próximo à interseção da barra vertical com o solo, vão aos poucos fazendo parte do vocabulário dos indivíduos de um grupo social. A essas unidades, Monteiro-Plantin (2014) se refere em termos de

[...] combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 34).

Consideradas por Saussure (2006 [1916]) como frases feitas que pertenceriam à língua, essas sequências polilexicais receberam maior atenção na obra de Charles Bally (1951 [1909]), discípulo do mestre genebrino. Bally propôs que essas unidades e séries fraseológicas fossem estudadas pela Fraseologia, vista então como subdisciplina vinculada à Lexicologia. Mais tarde, no contexto da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS, a Fraseologia oficialmente passa a ser reconhecida como disciplina autônoma, por volta da década de 1950 (CORPAS PASTOR, 1996), graças aos trabalhos de linguistas russos como Vladimir Vinogradov e Polivanov (ORTIZ ALVAREZ, 2000).

Na França, os estudos fraseológicos ecoaram mais intensamente no quadro da chamada léxico-gramática, liderada inicialmente por Maurice Gross (1982) e Gaston Gross (1996), que se ocuparam sobretudo pelas sequências fixas verbais do francês, na linha do tratamento automático do léxico. Nessa mesma direção, destaca-se o linguista Salah Mejrî (1997; 2012; 2018) cujos trabalhos têm sido base para o desenvolvimento de inúmeros estudos dentro e fora da França, como as pesquisas de Salvador (2017; 2020), Oliveira (2018) e Souza (2018), realizadas na Universidade Federal do Pará - UFPA.

Ainda sem tradução para o português, a contribuição da obra de Mejrî consiste principalmente na síntese crítica que faz da bibliografia da área e no aprofundamento da noção de *continuum* para o fenômeno fraseológico e para o processo de cristalização lexical, propondo critérios mais objetivos para a delimitação das sequências fraseológicas, como a fixidez e a congruência. Ademais, o autor defende a teoria de que os fraseologismos estariam no domínio do que ele chama de terceira articulação da linguagem, revisando, com isso, a visão bipartida de Martinet (1991), a fim de poder acomodar as unidades polilexicais que durante muito tempo estiveram marginalizadas na tradição gramatical e na própria Linguística, em grande

parte devido à correlação entre o conceito problemático de palavra e o de monolexicalidade (MEJRI, 1999; 2018).

No Brasil, o interesse pelas unidades fraseológicas remonta ao início do século XX, com a obra *Frases feitas: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios*, publicada em 1908 por João Ribeiro. Inicialmente com foco nas parêmiás, os estudos fraseológicos passaram a contemplar também outros tipos de fraseologismo, como colocações e expressões idiomáticas. Em território nacional, houve maior intensificação de pesquisas na área a partir da década de 1990, sobretudo estudos de natureza contrastiva envolvendo o português e outras línguas, ganhando mais visibilidade a partir dos anos 2000, no qual o número de pesquisadores que se dedicaram à pauta fraseológica brasileira aumentou substancialmente, a título de exemplo: Silva (1998), Ortiz Alvarez (2000), Riva (2004), Tagnin (2005), Monteiro-Plantin (2014), dentre muitos outros.

Na região Norte, sobretudo no Estado do Pará, as pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Pará, no Projeto Geossociolinguística e Socioterminologia - GeoLinTerm (RAZKY; OLIVEIRA; LIMA, 2012), passaram a agregar o eixo fraseológico a partir de 2013. Posteriormente, em 2017, com a finalização da primeira pesquisa intitulada *Estudo da fraseologia do futebol brasileiro das Séries B, C e D em jornais digitais populares: construção de um dicionário eletrônico* (SALVADOR, 2017) e os trabalhos dos também fraseólogos Oliveira (2018) e Souza (2018), uma série de ações passaram a ser desenvolvidas com o intuito de tornar a área fraseológica mais conhecida do público acadêmico regional, principalmente entre estudantes de graduação.

No contexto da Região Amazônica, desta vez na UFRA de Tomé-Açu, deu-se início ao *Projeto Fraseologia dialetal do futebol do Vale do Acará/PA*. A partir do objetivo geral de extrair casos de fraseologismos do futebol oriundos da fala de habitantes do Vale do Acará-PA, com vistas a realizar a documentação, descrição e análise dessas unidades fixas e semifixas da língua. O FDFVA conta com uma equipe composta pelos professores Carlene Ferreira Nunes Salvador (Coordenadora), docente do Curso de Letras do referido campus, e Davi Pereira de Souza (Vice-coordenador), pesquisador da Universidade Federal do Pará, além de uma bolsista PIBIC e três bolsistas voluntárias PIVIC.

O Projeto, em andamento, baseado na corrente fraseológica francesa conforme Mejri (1997; 2012), apresenta etapas que abrangem desde a formação inicial dos bolsistas nos fundamentos da Fraseologia, coleta sistemática de dados, documentação e descrição de unidades relacionadas ao domínio futebolístico da região de abrangência do projeto até as etapas de publicação dos resultados alcançados.

Além do foco fraseológico, o qual norteia toda a atividade proposta do Projeto, outro fator compunha uma das primeiras decisões tomadas, a temática. Dentre as inúmeras possibilidades de escolha, optamos pela linguagem fraseológica relativa ao domínio do futebol. A próxima temática apresenta uma breve descrição do papel do futebol dentro da esfera do Projeto.

2. O futebol como fonte da coleta de dados

O futebol representa uma das mais antigas modalidades esportivas. A sua prática remonta aos chineses, mas deve-se aos ingleses a premissa de oferecer as regras e a base dos fundamentos desse esporte. Em todo o mundo, a prática futebolística envolve não apenas os atletas que disputam a *posse de bola* dentro de um campo com limites pré-estabelecidos. No Brasil, a relação torcedor-futebol se tornou uma *marca registrada* que perpassa as linhas do gramado.

Nesse domínio, além dos jogadores, estão envolvidos atletas de arbitragem, equipes técnicas, equipes médicas, narradores, comentaristas e torcedores. Na lista dos torcedores é possível identificar homens, mulheres e crianças de diferentes idades, classes sociais e econômicas.

Do mesmo modo, a dinâmica do futebol não acontece apenas quando as partidas ocorrem, nem tampouco se limita ao próprio domínio. Além das produções linguísticas que servem aos propósitos esportivos, o futebol se mostra como um campo produtivo também do ponto de vista da linguagem usada por todos os que se inserem nesse esporte. Na linguagem do futebol é muito produtiva a quantidade de unidades fraseológicas que servem tanto para referenciar quanto para indicar as ações que permeiam essa atividade. Independentemente do local em que é praticado, seja em um renomado estádio ou em um pequeno e alagado campo de várzea, o futebol cria seus próprios personagens e oferece à língua geral parte da sua dinâmica por meio da linguagem, podendo esta ser com itens mono ou polilexicais.

Em nível nacional, o registro de fraseologismos do futebol pode ser encontrado nos repertórios lexicais apresentados por Riva (2013) e Maranhão (1998), além de significados e definições fornecidos em dicionários informais ou ancorados na *Web*. No Norte brasileiro, Salvador (2017) listou 1316 fraseologismos oriundos da prática futebolística presentes em textos de jornais populares. Após quatro anos de pesquisa, a autora oferece um panorama de unidades que circulam em textos escritos, e que rotineiramente são acionados por articulistas de jornais de cada uma das cinco regiões brasileiras, tais como: *abertura da marcação*, *abrir a porteira*, *arco listrado*, *bate pronto*, *bola alçada*, *brincar nas onze*, *cadenciar a partida*, *cama de gato*, *entrar de sola*, dentre inúmeros outros exemplos.

Além dos protagonistas que *dão vida* ao esporte dos bretões, outros personagens da vida cotidiana manifestam, também por meio da sua linguagem, aspectos culturais e especificidades de uma determinada comunidade linguística. As expressões usadas pelos falantes são marcas que dialogam com as demais camadas da sociedade, sendo a malha fraseológica um recurso de natureza linguística muito utilizado como via que particulariza os membros de uma determinada localidade.

Dessa forma, a comunidade de fala assentada no Vale do Acará/PA, assim como muitas outras distribuídas pelo país, apresenta singularidades que podem distingui-la dos demais municípios. Um dos fatores que explica essa afirmação é o fato de o município de Tomé-Açu ter recebido um fluxo migratório

elevado de japoneses que ali estabeleceram além de residências, nuances da cultura nipônica, inclusive as de ordem linguística. Da mesma maneira, não se pode excluir da lista de colonizadores tomé-açuenses os migrantes nordestinos que também deixam marcas de sua variedade dialetal.

Partindo desse entendimento, mesmo que em condições adversas, o projeto FDFVA se propõe a estabelecer uma amostra da linguagem presente na fala dos indivíduos da região, dando ênfase tanto ao caráter fraseológico quanto futebolístico. Em vista disso, a adaptação proposta para a origem do *corpus* do Projeto implica na não descrição absoluta do fato pretendido originalmente, porém, convém ressaltar que parte da variedade está presente nos registros alcançados por meio dos vídeos analisados, cujo critério de seleção foi pensado a partir da delimitação de que todos eles deveriam ser originários de jogos acontecidos com times paraenses, o que inclui as equipes de futebol da região do Vale.

No tocante à coleta dos fraseologismos futebolísticos, descrevemos na próxima seção as etapas desenvolvidas.

3. Metodologia

Nesta seção, apresentamos as duas perspectivas adotadas para a realização deste trabalho. Na primeira, a cronologia dos passos empreendidos no FDFVA, a qual destaca três etapas de implementação. Na segunda, a descrição dos passos percorridos na constituição da amostra que resultou nos fraseologismos coletados até aqui.

Em vista da divisão proposta, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos gerais adotados na primeira etapa do projeto FDFVA, a implementação se deu em momentos distintos e complementares de execução: pesquisa, documentação e descrição/análise. As ações de cada fase, assim como o período previsto para cada atividade estão dispostos a seguir.

a) Primeiro momento

O primeiro momento de efetivação do Projeto consistiu na realização de encontros quinzenais com os bolsistas por meio do *Google Meet*. O objetivo principal desses encontros foi viabilizar o acesso dos bolsistas aos pressupostos dos estudos do léxico, em especial os estudos fraseológicos, assim como promover a discussão acerca da temática futebolística como elementos centrais do plano de ação a ser desenvolvido no âmbito do Projeto.

A pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, conforme orientam Marconi e Lakatos (2010), consiste na primeira etapa de qualquer investigação, uma vez que essa prática permite ao pesquisador o maior conhecimento acerca do objeto sob análise. Assim sendo, inicialmente, foi oferecido aos bolsistas selecionados levantamentos bibliográficos sobre as ciências do léxico, com ênfase na área da Fraseologia e da Fraseografia, sobre as bases do futebol, além do aporte necessário sobre levantamento de dados em

pesquisa de campo. A dinâmica destas atividades aconteceu a partir da formação de Grupos de Trabalho (GT), com vistas a estabelecer o estudo e a discussão dos temas tratados durante os encontros. Como avaliação do desempenho dos participantes, solicitamos registros escritos dos textos estudados. Essa etapa foi realizada no período de 120 dias e houve a adesão de pelo menos cinco acadêmicos entre bolsistas e voluntários.

A distribuição dos temas abordados em cada encontro está disposta no Quadro 01.

Quadro 01 – Cronograma de estudos da Primeira Fase

Mês	Encontros	Temática abordada
Agosto/2020	02	As ciências do léxico / O futebol explica o Brasil
Setembro/2020	02	Lexicologia/Lexicografia
Outubro/2020	02	Terminologia / Terminografia
Novembro/2020	02	Fraseologia/Fraseografia
Dezembro/2020	01	A pesquisa sociolinguística

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a realização da fase de estudo, os discentes seriam encaminhados para a pesquisa de campo, conforme descrita a seguir.

b) Segundo momento

A segunda fase de execução das atividades diz respeito ao momento em que os discentes precederiam à coleta de dados por meio de pesquisa de campo nos municípios que compõem o Vale do Acará: Acará, Bujaru, Tomé-Açu e Concórdia do Pará. Nessa etapa, a qual seria previamente planejada, já que seria necessária a tabela de jogos e o acompanhamento dos campeonatos locais, os bolsistas, munidos de um aparelho celular, documento de identificação pessoal e institucional, inclusive de termo de consentimento de uso de dados, deslocar-se-iam aos municípios, mais especificamente aos locais onde houvesse partidas de futebol amador, para realizar o registro audiovisual das competições, pautados nas orientações metodológicas de Tarallo (2007) para a pesquisa de campo.

Entretanto, como mencionado na introdução, a pandemia impôs a suspensão por período indeterminado de atividades esportivas que gerassem aglomeração. Na lista dos esportes mais afetados, os times de futebol, por meio de suas federações, foram obrigados a cumprir as recomendações sanitárias, o que impediu que a segunda fase do Projeto também fosse parcialmente realizada, havendo a suspensão temporária da coleta de dados pensada em seu formato original.

Tendo em vista a situação posta, a equipe de coordenadores optou por extrair os dados fraseológicos das falas de profissionais que exercem a tarefa de narrar as partidas de times paraenses. Apesar de esta opção afetar diretamente a natureza do *corpus* que se pretendia organizar, mostrou-se como a opção mais segura e mais próxima de um *corpus* oral de que dispúnhamos no momento. A descrição mais

detalhada dos passos empreendidos para a constituição da amostra a partir da nova recomendação está mais bem explicada na segunda etapa dos procedimentos metodológicos.

Nesse cenário, após o período de coleta de dados e a posterior constituição do *corpus*, foi possível dar início à terceira fase de atividades, qual seja, a produção de relatórios e artigos científicos oriundos dos dados encontrados no Projeto.

c) Terceira fase de execução

A terceira fase de execução do Projeto diz respeito ao processo de produção acadêmica pela equipe, sobretudo os discentes envolvidos na pesquisa. Sob orientação da coordenadora, os discentes apresentam os resultados de suas investigações em forma de artigo científico. As produções escritas, além de apresentar boa redação e adequada estruturação, devem explicar de modo claro o problema e os objetivos traçados/alcançados. Em função dos estudos realizados na primeira fase de execução, os textos necessitam também apresentar solidez teórica e fundamentar a análise dos fraseologismos com base na literatura da área.

Os textos produzidos serão organizados, ao final do Projeto, em formato de *E-book*, organizado pelos coordenadores. Os artigos serão também, conforme a qualidade da escrita, submetidos à avaliação em revista com *Qualis*, cumprindo assim a etapa de publicização dos resultados alcançados, além de serem apresentados no Seminário Temático Final, intitulado Seminário de Fraseologia.

Após a concretização das três etapas de execução propostas, a coordenação do projeto procederá à elaboração dos relatórios necessários para o encerramento das atividades.

O segundo momento dos procedimentos metodológicos iniciou com a pesquisa na plataforma *YouTube* em busca de vídeos de jogos de times paraenses. Em seguida, apenas vídeos de portais de comunicação nortistas foram considerados, tais como: CBN Amazônia, Mix Amazônia, Rádio a voz das comunidades, Rádio Rio mar, Rádio Panamazônica e Rádio Clube do Pará.

A partir das narrações selecionadas, procedeu-se à escuta em busca dos fraseologismos. Os vídeos, com tempo médio de 10 minutos, mostraram-se como uma fonte produtiva do fenômeno sob análise. Essa etapa iniciou-se em janeiro de 2021 e ainda está sendo realizada. As equipes paraenses que mais protagonizaram as partidas, como é de se esperar, foram Remo e Paysandu².

4. De olho nos fraseologismos encontrados

² Embora esses dois times sejam os mais conhecidos no Pará, outras equipes também foram catalogadas, são elas: Floresta, Ferroviário, Jacuipense, Santa Cruz, Treze, Tuna Luso, Vila Nova, Náutico, Imperatriz e outros.

A oportunidade de livre acesso a vídeos com narrações de jogos de futebol possibilitou que os inquiridores do FDFVA pudessem continuar a busca pelos fraseologismos. A procura revelou, conforme a escuta de cada vídeo, até a realização deste capítulo, o total de 360 diferentes unidades, que foram listadas e registradas no banco de dados do Projeto, como resultados preliminares. À guisa de exemplificação, na Figura 1 estão agrupados, em ordem alfabética, 72 desses fraseologismos. Trata-se de uma amostra dos casos mais recorrentes, aqueles que apresentam frequência igual ou superior a duas vezes. Convém ressaltar que nem todas as letras do alfabeto foram preenchidas porque não houve sequências iniciadas por todas elas.

Figura 1 - Fraseologismos coletados

A	B	C
A bola morre lá dentro abre o marcador abre o placar abre a bandeira abre a lata abrindo o marcador abrindo o placar	balaço de fora da área bateu cruzado bateu na toca bateu pro gol batida fechada beijou a trave bico da grande área	caminho do gol canhota venenosa cara do gol cobrança de falta comandando o placar corte de cabeça
D	E	F
de carrinho de letra deixou na saudade dentro da área deram liberdade deu caneta	enrolando a bandeira escrever no placar estica a bola explode o torcedor	fechando o caixão fim da escrita fim de papo foguetes de fora da área foi pro chão fora da área fora do gol
G	L	M
gol contra gol da virada gol pintando gol trabalhado grande área	lançamento pra área lance de fliperama levantamento pra área limpou bonito linha de fundo longa distância	manda a bola mandou balaço mandou pra rede mão de alface mão de quiabo medem forças
N	P	S
na cara do gol nome do gol	passou o sal paulada pro gol pé calibrado pintar o gol prendendo bola perna de pau	saiu da marcação sede de gol segue o líder segunda rodada segundo ato segundo pau sobrar no segundo pau soltar o foguete
		T
		tá endiabrado tapa na bola tiro de fora (da área) tiro de meta toca de primeira toque de cabeça

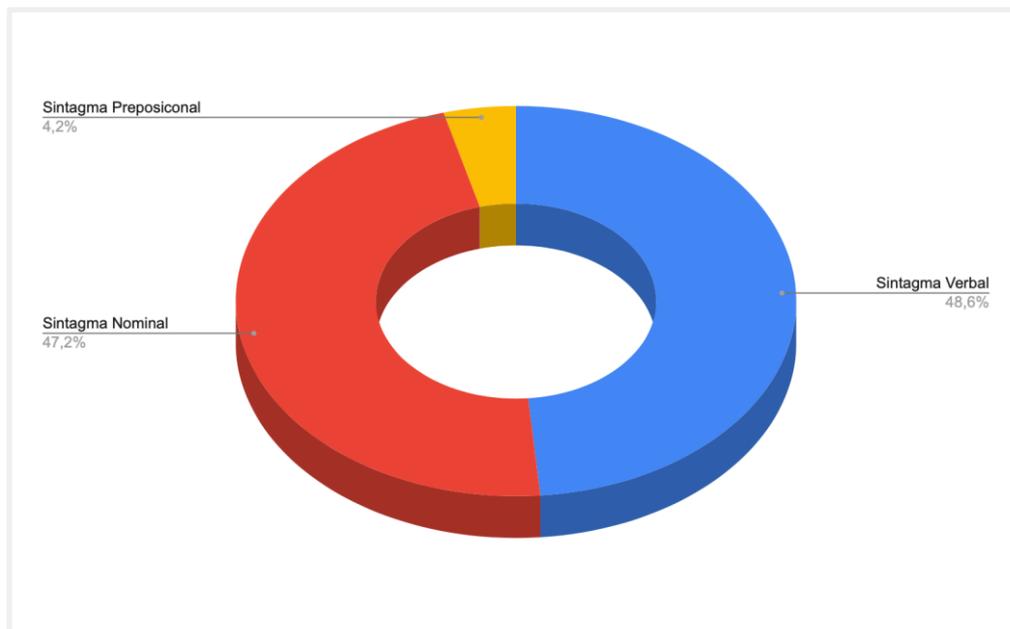
Fonte: Extraído do *corpus*.

Como exemplifica a Figura 1, os fraseologismos encontrados exibem diferentes configurações. Do ponto de vista quantitativo, há unidades formadas por dois (*de carrinho, de letra, deu caneta, gol contra, gol*

pintando etc), três (*abre o marcador, bateu na toca, caminho do gol* etc), quatro (*bico da grande área e sobrar no segundo pau*) e cinco constituintes (*balaço de fora da área e foguete de fora da área*).

No que tange ao padrão morfossintático, há sintagmas verbais (*deixou na saudade, limpou bonito, saiu da marcação* etc), sintagmas nominais (*cara do gol, cobrança de falta, mão de alface* etc) e sintagmas preposicionais (*de carrinho, de letra, na cara do gol*). O Gráfico 1 ilustra a preferência dos narradores conforme a natureza das combinações sintagmáticas.

Gráfico 1 - Composição sintagmática



Fonte: Elaborado pelos autores.

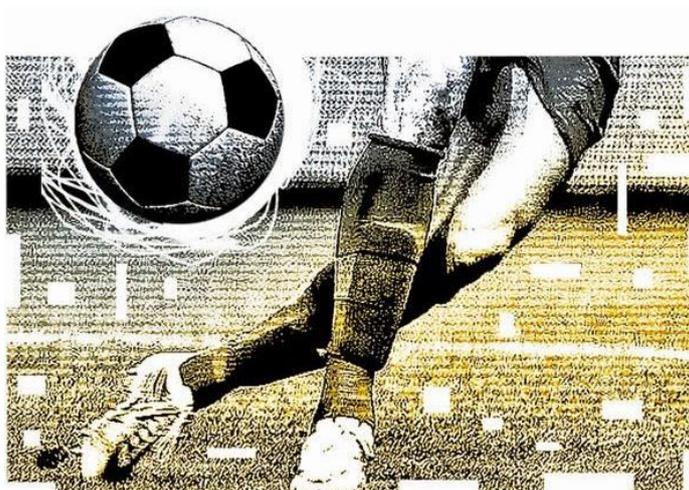
O Gráfico 1 mostra que 48,6% dos fraseologismos são sintagmas verbais, 47,2% deles são sintagmas nominais, enquanto 4,2% correspondem a sintagmas preposicionais. Essa distribuição balanceada entre sintagmas verbais e sintagmas nominais reflete, considerando as especificidades da amostra, parte do processo futebolístico em que há sequências, preferencialmente verbais, voltadas para as ações desenvolvidas em campo pelos atletas, assim como outras de base nominal usadas para referenciar os tipos de jogada e infrações que são produzidas por esses jogadores, técnicos e torcedores.

Outro aspecto observado diz respeito ao grau de transparência e opacidade dos fraseologismos sob análise. Na escala dos mais transparentes estão as unidades que indicam jogadas efetuadas durante a partida de futebol, a título de exemplo: *cobrança de falta, toque de cabeça, dentro da área, foi pro chão, fora da área, fora do gol, grande área, longa distância*, dentre outras.

Por sua vez, há unidades que apresentam mais opacidade que outras. Nessas sequências, é necessário que se faça a leitura idiomática, pois a soma dos significados de cada constituinte não conduz ao entendimento geral da combinação, eis alguns exemplos: *abre a lata* ~ marcar o primeiro gol da partida;

beijou a trave ~ passar (a bola) *raspando a trave de leve*; *deu caneta* ~ drible desconcertante no adversário; *nome do gol* ~ atleta que apresentou melhor desempenho durante a partida e *de letra* ~ o gol que é realizado com a cruzada das pernas formando a letra X, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - De letra



Fonte: www.google.com.br. Acesso em 25 de outubro de 2021.

Embora ainda sejam poucos dados até agora coletados, a análise preliminar já tem motivado a realização de alguns estudos concluídos ou em andamento. Assim, foram produzidos, nos últimos meses, seis artigos, cinco resumos simples, um minicurso e duas comunicações orais a serem apresentadas em evento da área de Letras. O quadro a seguir sintetiza a produção acadêmica da equipe durante esse período de retomada do projeto no contexto da pandemia.

Quadro 02 - Produção acadêmica da equipe do projeto

Título	Tipo de produção	Autores	Meio de divulgação
Fraseologismos em nomes de estádios de futebol brasileiros	Resumo simples publicado/comunicação oral/artigo científico	Sirlene Rocha de Oliveira (UFRA/PIVIC); Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)	Caderno de resumos do III Congresso de Letras do Tocantins/Cametá. O artigo encontra-se em fase avançada de elaboração
Fraseologia na nomeação de estádios de futebol no Brasil	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Sirlene Rocha de Oliveira (UFRA/PIVIC); Orientadora: Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)	Em fase de elaboração

<i>Que jogo foi esse? Beijou a trave e deixou na saudade: sofrência no futebol?</i>	Resumo simples publicado/comunicação oral/artigo científico	Carlene Ferreira Nunes (UFPA/UEPA); Pereira de Souza Lima (UFRA/PIBIC)	Caderno de resumos do III Congresso de Letras do Tocantins/Cametá. O artigo encontra-se em fase inicial de elaboração
Colocando o papo em dia: um convite à fraseologia	Resumo simples/minicurso	Davi Pereira de Souza (UFPA/UEPA); Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)	Aguardando parecer da comissão científica do III Congresso de Letras do Tocantins/Cametá
Fraseologia dialetal do futebol no Vale do Acará/PA	Resumo simples publicado/capítulo de livro	Carlene Ferreira Nunes (UFRA); Pereira de Souza Lima (UFPA/UEPA)	Caderno de resumos do I SELFOR. O capítulo de livro está aguardando parecer do comitê científico
Produtividade fraseológica do item lexical <i>mão</i> em dados do Projeto Fraseologia dialetal do futebol no Futebol no Vale do Acará/PA.	Resumo simples publicado/artigo científico	Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA) Davi Pereira de Souza Lima (UFPA) Larissa Medeiro de Lima (UFRA/PIBIC)	Caderno de resumos do I SELFOR. O artigo encontra-se em fase inicial de elaboração
<i>Tá na hora de abrir o jogo: fraseologia e futebol paraense em manchetes de jornal</i>	Artigo científico	Davi Pereira de Souza (UFPA/UEPA); Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA)	Em avaliação na revista <i>Linguagem em foco</i>
<i>De dono da meia lua a mão de alface: fraseologismos designativos para goleiro</i>	Artigo científico	Carlene Ferreira Nunes Salvador (UFRA); Pereira de Souza Lima (UFPA/UEPA); Larissa Medeiro de Lima (UFRA/PIBIC)	Finalizado, aguardando designação para submissão à revista

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como visto no Quadro 2, a equipe do FDFVA tem desenvolvido desde março de 2020 atividades que incluem a iniciação científica em perspectiva fraseológica, a coleta sistemática para o banco de dados, além de produção de resumos, artigos e a divulgação da Fraseologia em eventos da área de Letras.

Em se tratando do contexto de uso, ilustram-se, a seguir, algumas unidades mais técnicas e/ou mais opacas, cujos sentidos no discurso do futebol podem não ser facilmente interpretados por pessoas consideradas mais leigas no assunto. Os cinco exemplos abaixo, organizados sob a forma de verbete, apresentam a unidade principal em negrito, a classificação sintagmática, seguida da definição e do contexto de uso, em itálico. Dentro do contexto de uso, o fraseologismo apresenta-se entre parênteses angulares.

Abre a lata

sv. Marcar o primeiro gol de uma partida.

1o tempo - Com quatro minutos, o Sampaio Corrêa <abre a lata>. Thiago Cavalcante passou por dois adversários e cruzou para Arlindo Maracanã, que completou para o fundo da rede de Jair para abrir o placar no Mangueirão. 1 x 0 Sampaio.

Bico da grande área

sn. Interseção das linhas que demarcam a grande e a pequena área no gramado.

Héliton recebe a bola no <bico da grande área> e acerta um forte chute. Por detalhe o atacante bicolor não empatou a partida, a bola caprichosamente acertou o travessão.

De carrinho

sp. Infração que consiste na tentativa de um dos jogadores alcançar a bola, porém acaba atingindo as pernas do jogador adversário podendo causar sérias lesões.

Perden a cabeça! <De carrinho>! Ai não vale. Jogada perigosa, mereceu o cartão.

Estica a bola

sv. Passe efetuado à longa distância para um dos companheiros de equipe.

A jogada nasceu quando Bigu <estica a bola> na esquerda e cruza.

Sobrar no segundo pau

sv. Jogador que está livre de marcação perto da segunda parte da trave vertical, tomando como referência o local de onde será lançada a bola.

Cobrança de escanteio...os jogadores estão concentrados, é a hora do Papão mudar a história do jogo. Cobrança efetuada, passa pelo goleiro, a zaga não se entende, até a bola <sobrar no segundo pau> para Robson encher o pé. Gooooool do Paysandu!

Os dados também têm sido submetidos à consulta em dicionários para verificar o caráter institucionalizado das sequências. Desse modo, após consulta a dois dicionários da língua geral (HOUAISS, 2009; OXFORD, *ONLINE*), ao dicionário fraseológico de Salvador (2017) e a dicionários informais disponíveis na *Internet*, constatou-se que, dos 72 fraseologismos listados, apenas 48 possuem registro.

A partir do panorama apresentado, que constitui apenas um recorte da amostra, percebeu-se que os fraseologismos coletados podem ser tratados sob diferentes pontos de vista. Sob a ótica quantitativa, mostraram-se relativamente produtivos apesar das implicações decorrentes da pandemia. Quanto à estrutura sintagmática, as sequências menos comuns são de natureza preposicional, não havendo discrepância significativa entre as de base verbal e as de base nominal. No que se refere ao aspecto semântico, evidenciou-se, além das unidades técnicas, com leitura composicional, a ocorrência de fraseologismos opacos que demandam interpretação de um sentido global. Ademais, a consulta aos dicionários gerais e especiais demonstrou o baixo índice de registro das sequências inventariadas.

Considerações finais

A atividade futebolística, como visto, mobiliza não apenas as torcidas que comparecem aos estádios em busca de diversão e distração. Os indivíduos envolvidos nessa cadeia esportiva fazem também uso recorrente de unidades polilexicais. Algumas dessas sequências são mais conhecidas do público em geral, outras, mais restritas à própria prática do esporte em questão. No entanto, o fluxo de fraseologismos do futebol em direção à língua geral tem se mostrado extremamente produtivo (SALVADOR; SOUZA, 2021b).

Baseando-se no movimento e produção fraseológica do futebol, foi possível mostrar, a partir dos resultados parciais obtidos no FDFVA, que certas unidades apresentam, como era de se esperar, maior frequência que outras. No rol das mais conhecidas estão exemplos como: *bola cruzada*, *gol contra* e *na cara do gol*. No time dos fraseologismos mais técnicos estão unidades que descrevem jogadas ou particularidades do futebol, tais como: *cobrança de falta*, *tiro de meta* e *toque de cabeça*. E, finalmente, em nível metafórico, alguns fraseologismos se mostram mais opacos que outros, forçando os falantes a realizar a leitura idiomática, são exemplos que se encaixam nessa categoria: *abre a bandeira*, *mão de alface* e *passou o sal*.

Em meio às adversidades provocadas em razão da pandemia que assola a humanidade desde março de 2020, algumas atividades de pesquisa em linguagem que envolvem coleta de dados orais, assim como em outras áreas do conhecimento, têm passado por adaptações, as quais são necessárias para que o trabalho seja realizado, pelo menos em uma perspectiva mais abrangente. Em consequência disso, no âmbito do FDFVA, os pesquisadores envolvidos precisaram *abrir mão* da coleta *in loco* e considerar narrações de jogos em vídeos disponíveis na *Internet*. Em linhas gerais, a pesquisa ocorreu, mas não como inicialmente pensada, o que constitui uma das limitações encontradas até o momento. Em decorrência desse fato, pelas razões já explicitadas, o número total de unidades coletadas perfaz pouco menos de 400 fraseologismos, havendo, portanto, a necessidade de aumentar a amostra para permitir o aprofundamento necessário da análise das sequências polilexicais, corrigindo-se eventuais equívocos.

Em suma, a partir dos dados coletados, será possível realizar o primeiro seminário de culminância relativo ao Projeto, de modo que os pesquisadores envolvidos poderão relatar as experiências vividas durante o processo de constituição da amostra geral e do tratamento de dados. As comunicações realizadas pelos discentes durante o evento, as quais devem ser baseadas nos resultados das pesquisas desenvolvidas, serão parte da avaliação dos acadêmicos. O conjunto dessas atividades contribui não só para maior divulgação da fraseologia no Norte, no contexto da UFRA, *campus* de Tomé-Açu, como também para estreitar a interação entre docentes, pesquisadores e alunos da graduação, favorecendo a autonomia discente e a iniciação à pesquisa acadêmica com possíveis impactos positivos também no ensino de língua portuguesa, que não mais marginalize as unidades fraseológicas, dada a importância qualitativa e quantitativa desse fenômeno nas línguas em geral.

Referências

- BALLY, C. **Traité de stylistique française**. 2 ed. Paris: Klincksieck, 1951.
- CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseologia española**. Madrid: Gredos, 1996.
- GROSS, G. **Les expressions figées en français**. Noms composés et autres locutions. Paris: Ophrys, 1996.
- GROSS, M. Une classification des phrases figées du français. **Revue québécoise de linguistique**, v. 11, n. 2, 1982, pp. 151-185.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MARANHÃO, H. **Dicionário de futebol**. Rio de Janeiro, RJ. Record, 1998.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1991.
- MEJRI, S. Le figement lexical: descriptions linguistiques et structuration sémantique. Tunis: Publications de la faculté des lettres de la Manouba, 1997.
- MEJRI, S. Unité polylexicale et polylexicalité. **Linx** n. 40, 1999, p. 79-93.
- MEJRI, S. Délimitation des unités phraséologiques. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. V.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.
- MEJRI, S. La phraséologie française: synthèse, acquis théoriques et descriptifs. **Revue de linguistique française**, n. 1, 2018.
- MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna** (volume I). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- OLIVEIRA, R. U. G. S. **O léxico especializado do corte bovino: uma abordagem terminológica e terminográfica**. Tese (Tese - Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. 2000. 334f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP, 2000.
- OXFORD, **Dicionário online**. 2021. Disponível em: <http://https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/oxford>. Acesso em: 18 ago de 2021.
- RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. B. de; LIMA, A. F. de. **Geossociolinguística e Socioterminologia no Brasil** – GeoLinTerm (Projeto de pesquisa). Belém, UFPA, 2012.
- RAZKY, A.; SALVADOR, C. F. N.; SOUZA, D. P. de; OLIVERIA, R. U. G. S. De grão em grão a galinha enche o papo: primeiros estudos fraseológicos no Norte do Brasil. In: **Revista Moara**, Belém, n. 54, p. 19-33, ago-dez 2019.
- RIVA, H. C. **Protótipo de dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas**. 188p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2004.

- RIVA, Huéinton Cassiano. **Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil: organização onomasiológica.** Curitiba, Appris, 2013.
- SALVADOR, C. F. N. **Estudo das fraseologias do futebol brasileiro das Séries B, C e D em jornais digitais populares: construção de um dicionário eletrônico.** 2017. 515f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.
- SALVADOR, C. F. N.; SOUZA, D. P. de. Fluxo de fraseologismos entre o futebol e outros domínios. **VERBUM (ISSN 2316-3267)**, v. 10, n. 1, p. 176-195, mai. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/53469/pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.
- SOUZA, D. P.; RAZKY, A.; SALVADOR, C. F. N. Pagar o pato é o mesmo que pagá-lo? Considerações sobre o comportamento morfossintático em fraseologismos. In: **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 313-327, 2021.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Cheline, José Paulo Paes, Izidoro Blinkstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOUZA, D. **Fraseologismos no discurso político brasileiro: uma proposta de glossário.** 2018. 262f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.
- SILVA, J. P. da. **Ensaio de Fraseologia.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 1998.
- TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas.** São Paulo: Disal, 2005.

MANO(A) E A DIMENSÃO ESTILÍSTICA DA VARIAÇÃO NO PORTUGUÊS FALADO ENTRE OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE CAMETÁ

Raquel Maria da Silva Costa Furtado (CUNTINS/UFPA)

raqmaria@ufpa.br

Karina Pereira Castro (CUNTINS/UFPA)

karinapereira16@gmail.com

Resumo

Neste artigo abordamos sobre o comportamento variável entre *mano (a)/amiga – miga* em Cametá-PA, por meio das relações de proximidade/distanciamento entre os interlocutores. Adota como quadro teórico-metodológico os postulados da Teoria da Variação e Mudança Linguística. (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2004); em Eckert e McConnell-Ginet (2010) sobre comunidade de prática; Araújo, Santos e Freitag (2014) sobre redes sociais; e Brown e Gilman (1960) com a Semântica do Poder e Solidariedade. Os dados foram obtidos na comunidade de prática escolar, pela rede social aluno-aluno, em interações face a face de 08 grupos focais, cada qual constituído de 04 sujeitos-participantes, totalizando 08 participantes, estratificadas por: *sexo, faixa etária e procedência*. Na fala dos 08 sujeitos, obtivemos 167 dados, destes 76 eram de uso de *mano (a)*, apontando a preferência desta forma de tratamento nominal em Cametá. À luz de pressupostos da Teoria da Variação, mais precisamente da variação estilística, verificamos que a variável linguística *discurso direto*, com peso relativo de 0.612; e as variáveis sociais *faixa etária* e *relação social íntima* entre os participantes, com peso de 0.933 e 0.822, respectivamente, apresentam efeito significativo para o uso de *mano(a)*. Ressaltamos que a significância da relação social entre os participantes corrobora o pressuposto de que *mano(a)* é condicionado pela variação estilística.

Palavras-chave: Formas de tratamento nominal; Variação estilística; Comunidade de prática.

Palavras introdutórias

Sabemos que as formas de tratamento se portam como mediadoras do comportamento linguístico adequado da interação comunicativa, cooperam tanto para o êxito desta, quanto para a simetria e atenuação de qualquer possível conflito entre os interlocutores, funcionando como “instrumento de preservação da imagem social destes que sancionam determinados comportamentos como adequados e inadequados” (SILVA, 2008, p. 157). Portanto, nesta busca de equilíbrio interacional, elas obtêm papel fundamental, pois o bom andamento da interação dependerá da escolha de categorias linguísticas apropriadas por parte do locutor para se dirigir ao interlocutor no intento de aproximar ou distanciar as relações sociais estabelecidas no ato comunicativo.

Diante disto, propomos analisar neste capítulo as formas de tratamento nominais, especificamente *mano(a)*, nas relações interacionais mais amplas no português falado entre os jovens estudantes do ensino

médio do município de Cametá-PA, pois, observamos, que nessa variedade linguística, *mano(a)* é bastante ocorrente e concorrente com outras formas nominais como *amiga – miga, cara, querido e zinha*, e, na posição de sujeito, coocorre com *tu* e *você* (COSTA, 2016).

Para tanto, esta pesquisa objetiva, a partir de fatores linguísticos, extralinguísticos (idade, sexo/gênero e procedência), por meio dos traços sociopessoais e das relações semânticos-pragmáticos (BROWN; GILMAN, 1960), examinar o comportamento variável das formas de tratamento nominais, em especial, *mano(a)*, na comunidade de prática escolar, rede social *aluno-aluno*, priorizando a dimensão estilística da variação (BELL, 1984; LABOV, 2001a, 2008 [1972]; CORVALÁN, 2001).

Para compreensão do tema desenvolvido e alcançar os propósitos deste estudo, expomos, nas seções que seguem, o tratamento linguístico da dimensão estilística da variação; os procedimentos metodológicos que orientaram a organização de grupos focais, e a verificação das motivações de uso de uma ou outra forma na análise; e por fim, os resultados e conclusões sobre o fenômeno variável estudado, seguido das considerações finais e referências.

1. Variação e estilo

Segundo Labov (1982), o ambiente social em que o falante se encontra e as relações sociais que estabelecem com seu interlocutor, tornam-se fatores decisivos para as escolhas linguísticas. Por isso, olhar para a forma *mano(a)*, a partir da dimensão e variação estilística da linguagem, é buscar compreender como a língua pode variar, de modo a satisfazer as demandas e propósitos comunicativos. Por este viés, trataremos o estilo como traço identitário do falante, que delinea acordo linguístico no âmbito das instituições e redes sociais, nas quais está coeso, para instituir significação específica às variantes linguísticas.

Então, por supomos que o uso de *mano(a)* elucubra normas sociais constituídas para as relações interpessoais comunicativas e alterna-se em diferentes estilos, baseamo-nos neste capítulo, em Bell (1984), Labov (2008) e Corvalán (2001), para compreendermos até que ponto há uma correlação entre a situação social de comunicação e a dimensão estilística da variação.

A apreensão das regularidades estilísticas articula-se a partir de um conjunto de axiomas, dos quais citamos, de acordo com Labov ([1966]; 2006) que:

- a) não existe falante de estilo único;
- b) o estilo designado como - o vernáculo - é de interesse primordial para os linguistas, mas pode ser comprometido quando na sua captura o falante estiver em presença de um observador;

- c) o objetivo da entrevista sociolinguística é observar como as pessoas falam quando não estão sendo observadas.

Com o estudo acerca do fonema consonantal /r/ no inglês de Nova Iorque, Labov ([1966], 2006) comprovou que as variantes alternavam, à medida que os estilos de fala variavam. Para Bell (1984), a mudança de estilo é ocasionada pela mudança na audiência¹, sendo esta a responsável pela variação nos parâmetros linguísticos adotados pelo falante, pois “Variation on the style dimension within the speech of a single speaker derives from and echoes the variation which exists between speakers on the “social” dimension”.² (BELL, 1984, p. 151 – *grifos no original* - tradução nossa).

Portanto, o autor argumenta que a inter-relação existente entre estas duas relações extralinguísticas deve ser vista como uma derivação, expressa como um axioma da estrutura, *axioma de estilo*³, justificado a partir de uma relação de causa e efeito, em três níveis da Sociolinguística: *o sincrônico*, no qual um único falante em situações específicas de fala alterna o seu estilo, a fim de igualar a sua linguagem a de outro falante; *o diacrônico*, os falantes, pela evolução do tempo, alteram seus padrões gerais de fala, a fim de equipararem sua fala a de outros falantes; e no terceiro eixo, *ainda diacrônico*, todo um grupo de falantes com o tempo, muda a fala e passa a assemelhar-se linguisticamente a outro grupo.

Logo, entendemos o porquê da audiência do falante - *Audience design* – pois, este tende a acomodar ou adequar o seu estilo de fala, aos traços característicos de seu interlocutor, o que torna este o motivo principal da alternância de estilo pelo falante.

Corvalán (2001) acredita que alternância de estilo decorre também do contexto físico e comunicativo do falante, devido a três componentes básicos: a) o *cenário* (espectadores, lugar e tempo); b) o *propósito comunicativo* (tipo de atividade e tópico da conversação); e c) o *âmbito de uso que inclui os participantes* (com traços mais ou menos estáveis⁴; como membro de uma categoria social⁵; e pelas relações entre os participantes)⁶ (CORVALÁN, 2001).

¹ No original: “Audience design”.

² No original: “a variação na dimensão de estilo dentro do discurso de um único falante deriva e ecoa da variação que existe entre os falantes na dimensão ‘social’.

³ No original: “Style Axiom”.

⁴ Traços mais estáveis (personalidade, interesse, aspirações, aparência física, estilo de vida etc.) e traços menos estáveis (emoções, atitudes, estados de ânimo etc.).

⁵ Sexo, idade, ocupação, procedência.

⁶ Definidas pelas relações interpessoais (amizade, conhecimento, simpatia, admiração) e relações de rol e categoria (poder social, status social versus grupo estranho etc.).

Logo, considerar esta base teórica, pode nos levar a compreensão de que a mudança de interlocutor, o cenário e/ou as relações interpessoais instituídas durante as interações verbais podem motivar o uso alternado da forma nominal em análise neste capítulo.

2. A variação linguística a partir das comunidades de práticas e redes sociais: procedimentos de coleta e análise de dados

A orientação teórico-metodológica adotada nesta pesquisa segue a proposta de Eckert (2012), da terceira onda de estudos sobre a variação e mudança linguística, a qual se volta para a apreensão do significado social intrínseco às variáveis em estudo, a partir do contexto situacional de comunicação, ou seja, “This approach reverses the perspective from variation as a reflection of social place, to variation as a resource for the construction of social meaning”⁷ (ECKERT, 2012, p. 2).

Portanto, priorizam-se os papéis sociais e as atividades exercidas pelos falantes na produção e reprodução da estrutura, no seio das comunidades de prática cuja finalidade é apontar os possíveis significados que se encontram por trás das diferenças linguísticas. Para alcançar este objetivo, assume-se que o estilo linguístico adotado pelos falantes transporta consigo marcas significativas para a constituição do significado social da variação, mudança linguística e construção dos diferentes papéis sociais desempenhados pelos interlocutores durante o processo interativo. Logo, o estilo é tomado como um recurso que auxilia na construção da identidade do falante. E esta identidade compreende os tipos sociais fixados na ordem social.

E para realizar esta interface entre a prática social do falante e seu lugar individual na comunidade, Eckert e McConnell-Ginet (2010) emprestaram a noção de comunidade de prática de Wenger-Trayner (2015, p. 01), que definem comunidade não por parâmetros geográficos, populacionais, mas pelo engajamento social dos falantes nas atividades cotidianas.

Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: (...) a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope”⁸.

⁷ Tradução nossa: esta abordagem inverte a perspectiva de variação, como um reflexo do lugar social, para a variação como um recurso para a construção de significado social.

⁸ Tradução nossa: Comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado do esforço humano: (...) um grupo de alunos que definem a sua identidade na escola, uma rede de cirurgiões que exploram novas técnicas, uma reunião de gerentes de primeira viagem que ajudam uns aos outros a liderar. “Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: (...) a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope”.

Portanto, compreendemos comunidades de prática como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem a fazê-lo melhor, a partir da interação regular e dos interesses em comum que possuem, no interior de uma atividade que a comunidade compartilha. Eckert e McConnel-Ginet (2010) ampliam esta definição de comunidades de prática de Wenger-Trayner (2015), conceituando-a como pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum, portanto, práticas que emergem durante atividade conjunta em torno do empreendimento (ECKERT; McCONNEL-GINET, 2010, p. 102-103).

Assim, o conceito de comunidade de prática é definido tão somente pela relação simultânea entre os falantes e a prática nas quais eles se engajam. Logo, o estudo da variação deve centrar-se na prática estilística, pois os interlocutores indexicalizam às variáveis, recursos que não são necessariamente linguísticos, mas que contribuem, no interior da prática estilística, para o significado social da variação.

Na pesquisa aqui desenvolvida, focamos a coleta de dados na comunidade de prática tendo em vista maior possibilidade de apreensão da correlação entre o grau de intimidade (solidariedade) e distanciamento (poder) estabelecida na interação verbal, e como tais relações influenciam na escolha de *mano(a)*.

A comunidade de prática escolhida para o estudo foi *a escolar*, na qual focamos somente a rede social *aluno-aluno* (adolescentes e jovens). Destacamos que foi pelo engajamento social estabelecido entre os estudantes que nos permitimos definir nos termos que propõem Eckert e McConnell-Ginet (2010), este grupo de falantes como pertencentes a uma mesma comunidade de prática.

Segundo Araújo, Santos e Freitag (2014, p. 103), a rede social pode ser entendida como um “conjunto de atores/pessoas que têm relações entre si, sejam elas por laços fortes (grau de proximidade alta), ou fracos (grau de proximidade baixa)”. Portanto, a relação aluno-aluno é uma rede social, já que os estudantes interagem entre si cotidianamente, por meio de relações afetivas de caráter forte (de *primeira ordem*, pessoas que mantém contato comunicativo efetivo diário); ou fraco (laços de *segunda ordem*, relação indireta).

Neste trabalho, os laços de primeira e segunda ordem foram definidos a partir da observação das interações entre os alunos, mais precisamente, de quem interage com quem e como se dá essa interação, em nível de intensidade (frequência comunicativa) e de assunto da conversa (segredo, experiências pessoais, assuntos acadêmico-escolares, por exemplo).

Os laços de primeira *ordem* foram caracterizados, neste trabalho, como uma relação próxima e amigável; e de segunda *ordem*, uma relação mais ou menos próxima: colegas, por exemplo, nos moldes de

Araújo, Santos e Freitag (2014). O *lócus* escolhido foi uma escola da rede estadual de ensino de Cametá-PA, SENAI, que apresenta aulas em todos os turnos (manhã, tarde e noite), assim como alunos pertencentes tanto à zona urbana quanto à zona rural de Cametá-PA.

Para a coleta dos dados, adotamos a técnica de pesquisa denominada de Grupo Focal, devido à natureza do objeto de análise deste trabalho, as formas de tratamento nominais, difíceis de serem encontradas em entrevistas individuais, a não ser na fala do entrevistador e nas falas reportadas dos participantes. A coleta de dados por meio do GF⁹ nos atribui maior confiabilidade à obtenção de trechos de fala mais próximos de uma interação face a face espontânea, suscitando dessa forma o uso, com maior expressividade, das formas em análise, num contexto de fala mais próximo das relações tecidas entre eles em suas redes de relações sociais cotidianas.

A *amostra* foi constituída de 8 informantes estratificadas por: *sexo* (04 masculinos e 04 femininos); *faixa etária* (04 de 13-17 anos e 04, de 20-25 anos de idade) e; *procedência* (04 da zona urbana da cidade de Cametá e 04 da zona rural também da cidade de Cametá). Os dados foram coletados por meio de oito encontros do GF; todos os encontros possuíam quatro alunos-participantes, organizados em pares, pelas diferentes faixas etárias, procedências, sexo e laços fortes e fracos entre si, do menor para maior grau de proximidade/intimidade¹⁰ e contato.

Como se pretendia nesta pesquisa não ter a figura do entrevistador na condução do tópico discursivo¹¹, construímos uma atividade que proporcionasse conversas similares às quais ocorrem em situações de fala espontâneas, sem alto grau de controle e monitoramento. Por isso, disponibilizamos temas diversos para serem selecionados aleatoriamente pelos próprios participantes da pesquisa e que envolviam questões relativas, por exemplo, à relevância social e acadêmica, religião, família, *bullying*, curso superior, desrespeito, sentimento, casal perfeito, meio ambiente, entre outros. Os dados foram processados e tratados

⁹ Grupo de discussões, que, sobre um tema ou tópico específico, dialoga, a partir de motivações apropriadas. Segundo Backes *et al* (2011, p. 438), quando se busca caracterizar o Grupo Focal⁹, “pode-se argumentar que se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se parte integrante do método”.

¹⁰ Os traços sociais e as relações sociopessoais dos participantes da pesquisa foram definidos intencionalmente com o objetivo de observarmos se há alternância na forma de tratamento usado, e se esta decorre do grau de distanciamento/proximidade mantida entre eles.

¹¹ Para que não influenciasse linguisticamente os participantes, com o efeito Rutledge (influencia na fala pelo entrevistador) (cf. FREITAG, 2012).

no programa computacional GOLDVARB X¹², seguindo o modelo laboviano de análise, por meio de pesos relativos e percentuais¹³. De posse dos resultados, partiu-se para as descrições dos resultados.

3. Os condicionamentos linguísticos e sociointeracionais de *mano(a)* em Cametá-PA

De uma amostra de 8 informantes, coletamos 167 ocorrências de formas de tratamento nominal na fala dos jovens, estudantes do ensino médio, município de Cametá-PA, comunidade de prática em análise¹⁴ aqui, com predominância da forma *mano(a)*, 76 dados, percentual de 45% da amostra, como demonstramos na Tabela 01.

Tabela 01: Frequência de ocorrência das formas nominais de tratamento utilizadas pelos estudantes jovens do ensino médio no município de Cametá-PA

Formas nominais de tratamento	Aplicação/Total	Percentual
Mano (a)	76	45%
Amiga-miga	47	28%
Cara	21	13%
Rapaz	12	7%
Querido	6	4%
Zinha	5	3%
Total de dados	167	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Estes resultados validam a hipótese principal deste estudo que *mano(a)* é o tratamento nominal mais recorrente na linguagem dos jovens cametaenses e um traço linguístico bastante identitário, pelo nível de frequência e contexto de uso do falar cametaense. Portanto, tal resultado testifica os pressupostos da terceira onda de estudos variacionistas, pois a predileção de *mano(a)* na comunidade de prática em análise, é influenciada não apenas pelos matizes sociais dos falantes, pré-determinados à interação, mas pelas relações interpessoais definidas ao longo da interação.

E, em consonância ao objetivo principal deste estudo, a análise estilística da variação, restringiremos o olhar analítico deste ponto em diante, somente ao tratamento da forma *mano(a)*. Para tanto, escolhemos a

¹² GOLDVARB é um programa computacional idealizado para a realização de análise de regra variável e exibir a manipulação de dados associados. Baseia-se em programas previamente divulgados por David Sankoff, Pascale Rousseau, Don Hindle e Susan Pintzuk e é adaptado tanto para o sistema operacional do Windows, como IOS. O Goldvarb constitui um modelo binário de variável dependente, permitindo somente que se opere em termos de probabilidade de realização de uma determinada variante por meio de rodadas de sequências de análises binárias.

¹³ Para Cassique (2001), o percentual corresponde à interferência de cada fator pertencente a cada grupo de fatores elencados, sinalizando a frequência de ocorrência em cada fator. O peso relativo demonstra a importância de cada fator para o desencadeamento do fenômeno em face de todo o conjunto de fatores com que se trabalha. (CASSIQUE, 2001).

¹⁴ Nosso interesse na rodada foi unicamente a obtenção de um resultado geral de frequência e percentual das ocorrências nominais obtidas na pesquisa.

forma de tratamento *amiga-miga*, segunda variante de maior ocorrência no *corpus* em discussão, para ponderarmos esta análise, cuja regra de aplicação incide sobre *mano (a)*, como exposto na Tabela 02.

Tabela 02: Frequência de ocorrência de *mano versus amiga-miga* entre os estudantes jovens do ensino médio no município de Cametá-PA

Formas Nominais de Tratamento	Valor/aplicação	Percentual	Peso Relativo ¹⁵
Mano	76/167	62%	0.618
Amiga/ miga	47/123	38%	0.382
Total de Dados	123	100%	1.00

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Portanto, pela relação estabelecida entre as formas *mano(a)* e *amiga/ miga*, constatamos que *mano(a)*, além de ser marcada expressivamente pelos aspectos sociais e geográficos do falante, recebe forte influência da variação estilística, pois o *tipo de relação entre os interlocutores*, caracterizada pelo grau de proximidade e distanciamento entre os sujeitos interactantes, demonstrou-se um fator proeminente para explicar o uso desse pronome.

Ressaltada a predominância do uso de *mano(a)*, prosseguimos com a análise, para verificação das correlações entre esta forma de tratamento nominal e a relação estabelecida entre os fatores linguísticos e sociais nas interações comunicativas. Assim, os dados revelaram que o emprego de *mano(a)* é favorecido expressivamente pelos relações sociais e semântico-pragmáticas, pois, dos fatores linguísticos averiguados nesta análise, apenas os *tipos de discurso* demonstraram-se significativo, apontando o *discurso direto* como o mais o favorável de *mano (a)*, com peso relativo de 0.612 e percentual 62%, observados na Tabela 03.

Tabela 03 - Frequência de significância dos *Tipos de Construção* em relação ao uso da forma nominal *mano*

Tipos De Construção	Valor/Aplicação	Percentual	Peso Relativo
Discurso Direto	69/112	62%	0.612
Discurso Indireto	7/11	64%	0.010
Total de Dados	123		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

¹⁵ O nível ou ponto neutro dos pesos relativos, calculados pelo programa Goldvarb X, foram definidos para as duas variantes dependentes em exame, o que consequentemente acaba atribuindo para as duas alternativas - *mano versus amiga/miga* (aplicação versus não aplicação) – a mesma probabilidade de ser escolhida, equivalente ao valor de 0,50, o mesmo da análise binária simples, com somente duas variantes da variável.

A hipótese para este grupo era que *o discurso direto*, em interações informais, influenciaria o uso do *mano (a)*, haja vista que os falantes se encontrarem na mesma posição social hierárquica, *colega-colega*, portanto, um ambiente de situação comunicativa mais íntimo e solidário (BROWN; GILMAN, 1960), como para chamar ou se referir a uma pessoa, como exemplificado em “Mana, como é que tu age assim no teu grupinho, tu tem um grupinho na sala?”¹⁶.

Dessa forma, o discurso direto propicia um contexto mais harmonioso e menos controlado à situação de fala, o que demonstra que a língua não é insensível às características sociais e contextuais de quem a usa. Dado que a mudança de estilo irá depender da distância e papéis interacionais, ordenados de acordo com o grau de reconhecimento ou não, estabelecidos pelo falante e seu ouvinte no processo de interação verbal (BELL, 1984).

A *faixa etária* do informante foi considerada a variável social mais relevante de todas as variáveis controladas nesta pesquisa. Os resultados expostos na Tabela 04 apontam que a primeira faixa etária, a dos adolescentes, usa significativamente *mano (a)*, com peso relativo, 0.933 e percentual de 98%.

Tabela 04 - Frequência de significância *Faixa Etária do Informante* em relação ao uso da forma nominal *mano*

Faixa Etária do Informante	Valor/ Aplicação	Percentual	Peso Relativo
Faixa Etária I (13-17 anos)	54/55	98%	0.933
Faixa Etária II (20-25 anos)	22/68	32%	0.106
Total de Dados	76/123		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A hipótese testada para este grupo era a de que *mano (a)* não seria predileta pelos falantes adolescentes, pois eles pertencem a diferentes redes de relacionamentos sociais, principalmente as do mundo digital, portanto, estão mais vulneráveis às formas linguísticas inovadoras e do mundo tecnológico. Entretanto, nossa hipótese não foi confirmada, pois, como apontado na Tabela 04, *mano (a)* demonstrou uso significativo entre os adolescentes, o que nos leva a inferir que estamos diante de uma variação estável, com tendências regulares, pelo uso recorrente, neste grupo de falantes.

Logo, é viável, diante disso, ponderarmos que a variável sociolinguística estável exibe variação regular em estilos e é altamente estratificável, pois *mano(a)* é frequente na linguagem da primeira faixa etária e nos contextos comunicativos informais, como de colegas íntimos, como será visto pelo *tipo de relação entre os interlocutores*, Tabela 04, cuja ocorrência decaí à medida que as relações interacionais tornam-se mais

¹⁶ Estudante do ensino médio, primeira faixa etária, feminino e da zona rural.

assimétricas e de menor intimidade, o que neste ponto reforça o caráter semântico solidário de *mano(a)* nos termos de Brown e Gilman (1960).

O fator *tipo de relação entre os interlocutores*, também foi usado como variável de controle para a aplicação da regra em estudo e observação de seu efeito sobre esta, por compartilharmos com as discussões tecidas por Brown e Gilman (1960), acerca das formas de tratamento permeadas pelas relações sociais de solidariedade (simétrica), o que ainda nos possibilita reconhecer as diferentes formas de falar e/ou de se referir ao outro nos contextos comunicativos (in)formais nos quais os falantes encontram-se inseridos (CORVALÁN, 2001). Seguindo este parâmetro, os dados denotaram que a relação de “amigos íntimos”, acarreta consideravelmente o surgimento de *mano(a)*, com peso relativo bastante significativo de 0.822, e percentual de 51%, conforme Tabela 05.

Tabela 05 - Frequência de significância do tipo de relação, considerando proximidade e distanciamento entre os interlocutores em relação ao uso da forma nominal *mano*

Tipo de relação ¹⁷	Valor/ aplicação	Percentual	Peso relativo
Íntimos	40/78	51%	0.822
Próximos	15/22	68%	0.220
Mais ou Menos Próximos ¹⁸	21/23	91%	0.018
Total de Dados	76/123		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O resultado exposto na Tabela 05 confirma a nossa hipótese de que *mano(a)* está associado a um nível semântico-pragmático elevado de intimidade e respeito, marcando proximidade e solidariedade instituída não somente durante a conversação, mas nas relações sociopessoais da comunidade de prática em que os falantes estão imersos. Este resultado aproxima do pressuposto por Bell (1984), para quem o falante alterna à sua maneira de falar porque deseja acomodar sua linguagem ao seu público interlocutor, isto é, a sua audiência.

Em vista disso, a mudança de estilo numa gradiência do maior para o menor nível de formalidade é uma resposta do falante ao seu público, a partir das representações que os sujeitos falantes fazem de seus interlocutores, já que “Variation on the style dimension within the speech of a single speaker derives from

¹⁷ Para identificarmos o grau de proximidade e de distanciamentos existentes entre os alunos, aplicamos um questionário a todos os participantes da pesquisa, no qual cada participante respondia sobre o nível de intimidade ou não que possuía em relação aos demais estudantes, participantes da pesquisa. Nesse sentido, conseguimos obter de forma confiável e objetiva o entendimento do fator de proximidade e distanciamento entre os participantes.

¹⁸ Amalgamou-se o fator “mais ou menos próximo” ao fator “menos próximo”.

and echoes the variation which exists between speakers on the ‘social’ dimension¹⁹” (BELL, 1984, p. 151 – *grifos no original*).

Para fundamentarmos a posição de que as formas de tratamento *mano(a)*, *amiga/miga*, *querido(a)*, *cara*, *zinha* alternam-se como tratamento nominal à proporção em que os estilos também se alternam, retoma-se os três pontos de vista sobre a variação estilística adotado neste estudo.

Segundo Labov (2008 [1972]), o primeiro considera os traços sociais do falante), no qual observamos que a faixa etária do falante estimula a escolha de *mano(a)*, objeto principal deste estudo. O segundo, envolve aspectos interacionais, cujo foco é a audiência do falante (BELL, 1984), e ficou comprovado que as relações de maior intimidade e familiaridade (BROWN; GILMAN, 1960) intensificam *mano(a)*, então, a *audiência* do falante (BELL, 1984) torna-se significativa na escolha deste pronome.

Por fim, o terceiro componente envolve o quadro participativo da situação comunicativa (CORVALÁN, 2001): cenário interacional, ambiente caracterizado como informal (pátio escolar, espectadores, momento do intervalo das aulas) e o tópico da conversação (discussão sobre temas diversos e de traços de personalidade menos estáveis dos participantes), os quais definem as relações interpessoais.

Assim, se estiver em uma conversa no pátio de um escolar, ambiente caracterizado como informal e no qual as relações interpessoais devam ser de simetria e proximidade social, aluno-aluno, colega-colega pode ser tratado pela forma *mano(a)*, mas se estiver em um ambiente mais formal, como a sala de aula, pode receber *tu* ou *você* e usar *o(a) senhor(a)* em referência ao professor, dependendo também do grau de amizade e intimidade entre ele e seu interactante.

Considerações finais

Neste estudo evidenciamos que o uso variável de *mano(a)* foi o mais recorrente em relação às demais variantes, e quando comparado ao *amiga-miga* é significativamente marcado na comunidade de prática em análise pelo uso mais frequente no falar cametaense. Ao abordarmos sobre *mano(a)* considerando análise de uma variável estilística, por meio da comunidade de prática dos estudantes do ensino médio e grupo focal restrito à rede social *aluno-aluno*, concluímos que este pronome é predileto no discurso do tipo direto, em situações interacionais de proximidade e intimidade e na fala dos adolescentes.

Portanto, isto nos leva a inferir que o uso de *mano(a)* é estabelecido pela relação sociocultural e

¹⁹ Tradução nossa: “a variação na dimensão de estilo dentro do discurso de um único falante deriva e ecoa da variação que existe entre os falantes na dimensão ‘social’”.

identitária com a comunidade cametaense, pois, se o mundo ganha sentido por meio das diferenças e se a identidade é sempre a diferença (LOPES, 1997), podemos afirmar que Cametá-PA possui traços linguísticos que o identificam social e culturalmente na Amazônia, pois o sentido da linguagem só pode ser identificado através das diferenças de seus elementos constituintes.

Referências

- ARAÚJO, S.; FREITAG, A. S.; K. C. dos; R. M. Ko. Redes sociais, variação linguística e polidez: procedimentos de coleta de dados. In.: Freitag, Raquel Meister Ko. **Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística**. 1ª edição. São Paulo: Blucher, 2014.
- BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BROWN, R.; GILMAN, A. The Pronouns of Power and Solidarity. In: T. A. Sebeok, (ed.). **Style in Language**. Cambridge, Mass: MIT Press, p. 253-276, 1960.
- BELL, A. Language style as audience design. In: **Language in Society**. Cambridge Journals. vol.13 (2), p. 145-204, jun. 1984. Disponível em: <http://journals.cambridge.org>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- CORVALÁN, C. S. **O contexto estilístico da variação**. Sociolingüística y pragmática del español. Washington: Georgetown University Press, 2001, p. 116-18.
- ECKERT, P. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. **Annu. Rev. Anthropol**, ARI 19, June, 2012.
- ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder (1992). In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010. p.93-108.
- COSTA, R. M. da S. **A alternância das formas pronominais tu, você e o(a) senhor(a) na função de sujeito no Português falado em Cametá-PA**. 2016. 390 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.
- FREITAG, R. M. Ko; MARTINS, M. A.o; TAVARES, M. A. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. **Alfa**, São Paulo, 56 (3): 917-944, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/alfa/v56n3/a09v56n3. Acessado: 24/06/2020.
- LABOV, W. The anatomy of style shifting. ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge University Press, 2001a. p. 85-108.
- LABOV, W. Principles of linguistic change. **Social Factors**: volume 2. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc., 2001b.
- LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Center for Applied Linguistics, Second edition. Cambridge University Press, [1966], 2006. p. 03-86.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. BAGNO, Marcos; SCHERRE, M. Marta P.; CARDOSO, Caroline R. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. Building on Empirical Foundations. In: Lehmann, W. & Malkiel, Y. (eds.) **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins: 1982.

LOPES, E. **A Identidade e a Diferença**: raízes históricas das teorias estruturais da narrativa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

SILVA, L. A. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, D. **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. Qual página?

Wenger-Trayner, E. and B. Communities of practice A brief introduction. V **April** 15, 2015.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO

A GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL EM MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA EAD PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Marílio Salgado Nogueira (UFRA)
marilio.nogueira@ufra.edu.br

Resumo

Este trabalho se preocupa como a produção de materiais didáticos na Educação a Distância (EaD) à luz da multimodalidade, destacando a integração de recursos imagéticos com o texto escrito. Para tanto, o objetivo deste capítulo é analisar o material didático virtual desenvolvido na modalidade EaD, em uma plataforma virtual de ensino, com base nas boas práticas de integração dos recursos imagéticos com o texto escrito na perspectiva da Gramática do *Design* Visual (GDV). Isto posto, será explanado brevemente sobre GDV e sua importância para a integração dos recursos imagéticos com o texto escrito na elaboração desses materiais, dentro da perspectiva da Semiótica de Kress e Van Leeuwen (1996). A metodologia se baseia em uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva, com análise de materiais didáticos coletados de diferentes disciplinas de um curso de graduação, Letras Inglês, na modalidade EaD. A análise desses materiais considerou como foi realizada a integração dos recursos imagéticos com o texto escrito, no ponto de vista da GDV. Assim, pode-se concluir que é importante e interessante o elaborador de materiais didáticos, qualquer área do conhecimento, adquirir o conhecimento sobre as teorias da multimodalidade, pois quando se considera dois elementos de diferentes naturezas compondo um texto, ambos têm que ser bem orquestrados para gerar sentido completo e almejado tanto para quem elabora quanto para o leitor.

Palavras-chave: Gramática do *Design* Visual; EaD; Material didático; Semiótica.

Introdução

A sociedade sempre teve a necessidade de comunicar-se para diferentes fins. E essa comunicação pode ser feita através de textos orais e textos escritos. Especificamente este último, ao passar do tempo, foram usados como um dos principais meios de transmissão de mensagens, através palavras, siglas, outros. Contudo, recentemente, tem-se observado o aumento considerável do uso de outros recursos e formas em concílio aos textos escritos, como imagens estáticas, imagens dinâmicas e sons, para constituir ou ratificar um sentido no texto. Esses recursos ou formas que contribuem para a geração de sentido, por meio de diferentes formas, é a multimodalidade.

Dentro do contexto educacional, os textos acadêmicos são caracterizados por ser majoritariamente textos escritos. Os recursos imagéticos, vídeos e áudios pouco eram usados. Contudo, com o tempo e com o advento das novas tecnologias, os textos acadêmicos têm adicionado tais recursos imagéticos como elementos multimodais, auxiliando o autor na construção de um sentido dentro do texto para o leitor.

Isto posto, a produção de materiais didáticos impressos e, em especial, de materiais didáticos virtuais proporciona um meio para a transmissão da mensagem contida no texto, possibilitando a

comunicação entre o conteudista¹ e o público interessado. Os materiais didáticos virtuais, foco deste trabalho, são usados principalmente na modalidade de Educação a Distância (EaD). E, estudiosos, como Smith (1997), Kelly (2000), Richards e Rodgers (2001), Román (2002), Araújo (2009), Nogueira (2014), têm se ocupado nas formas de elaborar bons materiais didáticos através da linguagem escrita e elementos imagéticos.

Destarte, este trabalho se demonstra relevante por demonstrar e conscientizar a importância de ter o conhecimento sobre GDV para a construção de sentido durante a elaboração de material didático pelo professor ao seu aluno, na modalidade EaD, que será explanada no próximo capítulo.

A metodologia se baseia em uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva, com análise de materiais didáticos coletados de diferentes disciplinas de um curso da graduação, Letras Inglês, na modalidade EaD, em uma plataforma virtual de ensino, o SOLAR², da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A análise desses materiais considerou como foi realizada a integração dos recursos imagéticos com o texto escrito, no ponto de vista da GDV, sendo integrada à explanação do suporte teórico deste trabalho.

Por fim, com base na discussão teórica e na análise dos materiais didáticos, serão feitas as considerações finais sobre a temática vigente.

1. Gramática do *Design* Visual

O objetivo desta seção é apresentar a Gramática do *Design* Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (2006), que elaboraram um trabalho de análise de imagens, com base na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)³ – proposta por Halliday (1994).

A proposta da GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), utilizando os aportes da GSF, é preencher as lacunas existentes nas análises sistemáticas das estruturas visuais e outros códigos semióticos do gênero, relacionando a noção teórica de metafunção de Halliday (1994) com a análise de imagens.

Ainda, Kress e van Leeuwen (1996) afirmam que a língua não realiza somente representações da realidade social como as relações entre o leitor e o recurso imagético visto. Mas também existe uma coerência entre imagens e composição textual que ocorre de diferentes maneiras, produzindo uma realidade semiótica para a construção de sentido.

¹ Conteudista é o profissional quem seleciona e escreve sobre um conteúdo de uma temática em um material didático. Salienta-se que até chegar no produto final, o texto passou por outros profissionais (da área da informática e um design).

² A versão do SOLAR demonstrada nas imagens deste trabalho é datada do ano de 2013. Hoje, a UFC utiliza uma versão com “*template*” diferente e atualizada, mantendo a qualidade dos seus serviços, em especial, do ensino via EaD.

³ A GSF de Halliday (1994) serviu de suporte teórico para a criação das metafunções da GDV – representacional, interativa e composicional.

Mediante ao exposto, vê-se a necessidade de estabelecer um paralelo conceitual entre dois elementos para a elaboração de um texto e construção de sentido: língua e imagem. Kress e van Leeuwen (1996) definem língua e imagem como um sistema complexo, cuja atenção é voltada para o contexto específico em que é produzida.

Assim, na próxima seção, para compreender relação entre o sistema de língua e de imagens, será feita uma explanação das metafunções da GDV.

1.1 Funções da Gramática do Design Visual

Devido ao alinhamento teórico de Kress e Van Leeuwen (1996) com Halliday (1994), os autores adaptaram as metafunções hallidayana em seus estudos com recursos multimodais, recategorizando esse recurso como funções representacionais, interativos e composicionais. Porém, mantendo sua essência teórica básica sobre as metafunções⁴ de Halliday.

A **função representacional** – fundamentada na função ideacional da linguagem da GSF, que ocorre no sistema da transitividade⁵ – possibilita as análises das estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.

A **função interativa** – respaldada na função interpessoal da GSF, que é responsável pela relação entre os participantes – possibilita identificar onde os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto.

A **função composicional** – espelhada na função textual da linguagem da GSF, que é responsável pela estrutura e formato do texto – refere-se aos significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

Desse modo, uma imagem representa o mundo de forma abstrata ou concreta, mas também como o ser imagético interage com esse mundo, independentemente de haver um texto verbal escrito ou não. Essa imagem logo que realizada acaba por constituir um tipo de texto, seja esse texto uma foto, uma propaganda em paredes, por exemplo, que podem ser reconhecidos pela sociedade.

Com base nessa breve exposição sobre a GDV e sua origem, será aprofundada uma discussão sobre cada uma das funções (representacional, interativa e composicional) que utilizará o corpus a partir dos materiais didáticos coletados de diferentes disciplinas de um curso da

⁴ São três as metafunções de Halliday (1994): metafunção ideacional, metafunção textual e metafunção interpessoal.

⁵ Sistema de transitividades especifica os papéis dos elementos da predicação (Ex.: ator, meta), codifica os significados de nossa experiência, tanto do mundo exterior (social) quanto no mundo interior (reações, cognição, percepção, assim como atos linguísticos de falar e de entender), descrevendo, portanto, processos mentais, materiais e abstratos. O sistema de transitividade liga-se à metafunção *ideacional* por referir ou denotar. Uma melhor exposição está na seção 2.1.1.

graduação, Letras Inglês, na modalidade EaD, em uma plataforma virtual de ensino, o SOLAR⁶, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

2.1.1 Função representacional

Halliday (1994) argumenta que a experiência do indivíduo consiste em ações que são realizadas por meio de verbos, como: acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se.

Para, em consonância com os estudos de Halliday (1994), Thompson (1985) apresenta a visão de mundo baseado em verbos que envolvem coisas (substantivos) e estes podem ter atributos, qualificadores (adjetivos) que se contrapõem a detalhes relacionados a lugar, tempo, maneira, entre outros (advérbios). O ser humano experimenta na língua, figuras da realidade no papel de coisas (pessoas, lugares, coisas concretas e abstratas), eventos e circunstâncias (BUTT et al., 1998). No sistema gramatical em que essas experiências se realizam é chamado de Transitividade (HALLIDAY, 1994).

A transitividade acontece por meio dos processos verbais de uma oração, cuja composição é um dos principais elementos de análise da estrutura de uma língua, o verbo. Os processos verbais são itens lexicais, ou seja, uma palavra ou grupo de palavras de uma língua que exprimem uma ação, um acontecimento, um estado, um processo, um dizer, um existir, um sentir. Assim, podemos dividi-lo em seis tipos principais de processos: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais de dizer e existenciais (HALLIDAY, 1994).

Existem estruturas que permitem a construção das experiências dos indivíduos. Isso ocorre na função representacional das imagens através de participantes representados, podendo ser pessoas, objetos ou lugares e que realizam uma ação por efeito dos verbos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Enquanto a sintaxe da língua acontece pela ordem sequencial dos elementos linguísticos, a sintaxe da imagem depende da relação espacial entre os elementos representados, em outras palavras, quando esses elementos descrevem a sintática visual em termos de sua função em relacionar os participantes visuais um com o outro de modo significativo.

Quando os participantes estabelecem uma relação entre si, é conhecida por representação narrativa, na qual esses participantes se engajam em eventos e ações. Os processos referentes a esse tipo de representação são de ação, reação, verbal e mental.

Porém, esses participantes também podem ser mostrados de maneira mais geral, em que são descritos e/ou classificados na imagem suas características individuais, dando-lhes uma

⁶ A versão do SOLAR demonstrada nas imagens deste trabalho é datada do ano de 2013. Hoje, a UFC utiliza uma versão com “*template*” diferente e atualizada, mantendo a qualidade dos seus serviços, em especial, do ensino via EaD.

identidade. Tais características podem ser compartilhadas com outros participantes, destacando-se enquanto membros de um grupo. Assim, constrói-se uma representação conceitual.

Kress e van Leeuwen (1996) chamam a atenção para o modo semiótico escrito que mostra as relações semânticas as quais são diferentes do modo semiótico visual. Na linguagem verbal, as relações são percebidas por verbos, e comparativamente na imagem, são por “vetores”. Cada modo semiótico utiliza a forma mais conveniente de produzir uma relação.

De acordo com Novelino (2006), o vetor é que realiza o processo de interação entre dois objetos. Na ausência dos vetores, gera um ruído na compreensão do texto pelo leitor, dificultando ou perdendo o sentido. Segundo Santos e Souza (2008), os participantes se tornam estáticos e atemporais, por exemplo. Os vetores são representados por setas, como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 - Exemplo de *Uso dos vetores*



Fonte: Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD / UFC Virtual – SOLAR (2013).

A Figura 1 mostra um usuário de computador, neste contexto desta pesquisa, um aluno de EaD olhando para a tela do computador, com o intuito de checar o seu *e-mail* ou alguma mensagem. Esse processo pode ser percebido quando imaginamos um vetor que parte do olhar do aluno para a tela do computador.

2.1.2 Função interativa

As imagens realizam a interação entre os elementos que as compõem e estabelecem uma interação entre o observador/leitor e o autor da imagem. Elas interagem com o observador e sugerem qual atitude os observadores devem ter em relação ao que é representado nas imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Na metafunção representacional, os participantes são representados por qualquer indivíduo ou coisa, como lugares, objetos, entre outros. Na metafunção interativa os participantes devem ser seres humanos, animais ou objetos.

A interatividade é representada por diferentes recursos visuais, como o *contato*, que ocorre pela relação de contato entre o participante representado na imagem e o leitor; a *distância social*, que se refere a relação social estipulada entre os participantes representados seja humano, objeto ou paisagem; *atitude ou perspectiva ou poder*, através dos ângulos projetados entre o corpo participante da imagem e o leitor (se for visto no eixo horizontal, referir-se-á à atitude ou perspectiva, e se for visto no eixo vertical, referir-se-á ao poder); e a *modalidade* que, através do valor de verdade, ajusta o nível de realidade representada na imagem (VAN LEEUWEN, 2005).

Abordando especificamente sobre a interatividade por meio do *contato*, este é um recurso utilizado para expressar a relação entre o participante humano ou o objeto personificado e o leitor. Tal relação pode ser pessoal ou impessoal, o que pode ser identificado através de um vetor que se apresenta, ou não, entre as linhas do olhar do participante representado na imagem e o leitor/observador, criando uma relação de “demanda” (pessoal) ou de “oferta” (impessoal).

Na relação de “demanda”, o participante representado se conecta ao observador por meio de um olhar direto, convidando-o à interação. Essa conexão pode ser reforçada mediante a algum gesto, como apontar na direção do leitor, ou da expressão facial que possibilitam a exposição de vetores na direção do observador. O olhar fixo do participante representado solicita algo do espectador, ou seja, o produtor usa a imagem para requisitar algo ao espectador/observador, como ira, indignação, medo, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Exemplo de *Demanda*



Licenciatura em
**LETRAS
INGLÊS**

Língua Inglesa 3B

Fonte¹

Now, look at the literary elements in the text:

- **Theme:**
Theme: A princess who did not want to marry but to travel around the world.
- **Setting:**
A distant city, a long time ago.
- **Characters:**
Sarah (the princess), Sara's father, a rich Prince

Fonte: Material do Curso Letras/Inglês / UFC Virtual – SOLAR (2013).

Na Figura 2 uma pessoa que olha diretamente para o leitor, chamando-o para observar os elementos literários dentro de um determinado texto (“*Now, look at the literary elements in the text*”), inserido antes desta seção. Além do vetor estar direcionado para o leitor, as feições desta pessoa demonstram certa satisfação e alegria. Ainda, o participante da imagem aponta para o leitor com o intuito de chamar a atenção dele, como se dissesse: “ei você!”.

Na relação de oferta, o participante da imagem não olha diretamente para o observador, tornando-se um elemento de informação ou objeto de contemplação e/ou desejo, caracterizando uma relação impessoal, o que não estabelece nenhum tipo de ligação entre o observador e o participante (VAN LEEUWEN, 2005).

É o caso da Figura 3, que apresenta uma caixa de correios isolada no meio da tela, ter nenhuma relação estabelecida entre o observador e o participante, aguçando a curiosidade do leitor para saber o que tem dentro dela, isto é, um desejo de saber o que há dentro da caixa, caracterizando uma relação impessoal.

Figura 3 - Exemplo de *Oferta*



Fonte: Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD / UFC Virtual – SOLAR (2013).

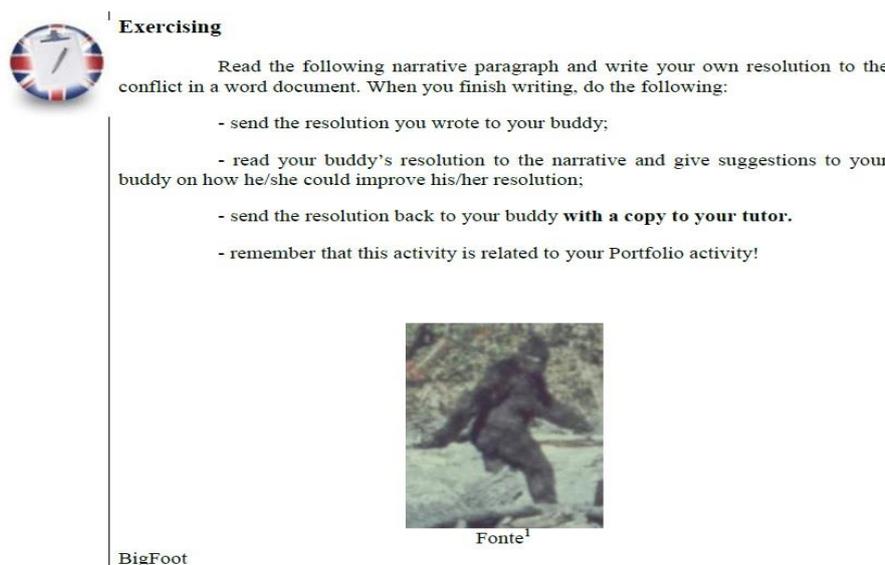
A relação interativa de *distância social* se caracteriza pela proximidade ou distanciamento do participante, representado em relação ao leitor/observador, criando uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre este e o observador (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

No posicionamento do participante, próximo ou distante do leitor, cria um grau de intimidade, ou não, dispondo-o em níveis de impessoalidade (plano aberto), social (plano médio) ou íntimo (plano fechado). O primeiro nível mostra a pessoa distante, de corpo inteiro do participante representado, conferindo o caráter de impessoalidade ou estranhamento. No segundo nível, o participante é representado no máximo até o joelho, com uma distância

intermediária. Os participantes não são desconhecidos, mas também não são amigos, mantendo certa relação social. O terceiro nível amplia a imagem do participante representado, deixando-o mais próximo do observador/leitor e transmitindo a ideia de uma intimidade, com a visualização de emoções. Nesse enquadramento, a imagem exhibe somente a parte superior do corpo do participante representado, aproximando a imagem do leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), como na figura 2.

Alguns materiais didáticos virtuais, produzidos pelo Instituto UFC Virtual, no curso de Letras Inglês, utilizam esses recursos visuais para atingir o seu público-alvo. CARVALHO (2016). Em uma disciplina dos cursos, o autor, ao solicitar e explicar uma atividade sobre a narrativa da lenda do “Pé Grande”, inseriu a imagem de algo que, supostamente, é do Pé Grande, em um plano aberto, mostrando-o por inteiro com a devida impessoalidade. Essa impessoalidade pode ser ratificada ainda pela ação de fugir de alguém, como é visto na Figura 4.

Figura 4 - Exemplo de *Impessoalidade*



Exercising

Read the following narrative paragraph and write your own resolution to the conflict in a word document. When you finish writing, do the following:

- send the resolution you wrote to your buddy;
- read your buddy's resolution to the narrative and give suggestions to your buddy on how he/she could improve his/her resolution;
- send the resolution back to your buddy **with a copy to your tutor.**
- remember that this activity is related to your Portfolio activity!



BigFoot

Fonte¹

Fonte: Material do Curso Letras/Inglês / UFC Virtual – SOLAR (2013).

Já na Figura 5, os participantes na imagem estão em um plano médio, o que mantém uma relação social nem íntima e nem pessoal, cujo objetivo da atividade é possibilitar o aluno, elaborar uma narrativa baseada em histórias reais, mediante as características das imagens.

Figura 5 - Exemplo de *Social*

In Class 3 we saw two interesting subjects: **Comprehending non-fiction narratives and Defining phrases, clauses, sentences and fragments.** Now, it's time to review them:

COMPREHENDING NON-FICTION NARRATIVES



Fonte¹

Fiction narratives are imaginary stories. They might be based on real facts, but this is most of the time not necessarily true. Non-fiction narratives, on the other hand, are real stories, based on true facts. Examples of this type of text are very commonly found in newspapers and magazines. Newspapers articles are, for example, most of the time a genre in which non-fiction narratives are frequently found. In order to tell people some news reporters write about



Fonte²

what happened; that is, they write stories that have really happened – non-fiction narratives. Non-fiction narratives are also found in the genres biographies and autobiographies. When someone writes a biography or an autobiography, he/she writes a true story.

Fonte: Material do Curso Letras/Inglês / UFC Virtual – SOLAR (2013)

Porém, na Figura 6, o autor do material do Curso de Formação de Tutores aproxima bem o observador/leitor do participante representado com a possibilidade de demonstrar estar íntimo⁷ ao seu público. Ali, o autor demonstra ao aluno que o EaD ampara e assiste satisfatoriamente os alunos, proporcionando interação entre o tutor e o aluno, por meio da comunicação e interação.

Figura 6 - Exemplo de *Íntimo*

Reflexão

O ponto chave de um curso de EAD é a comunicação e a interação contínua entre alunos e tutores. Quando há comunicação e interação, os alunos se sentem em um ambiente de aprendizagem seguro, no qual eles possam fazer perguntas, tirar suas dúvidas e revelar as suas incertezas.

Para começar nossas atividades, vamos conhecer Ana Maria, uma aluna novata na modalidade de EAD de um curso de graduação da UAB/UFC. É casada, tem dois filhos e trabalha em uma agência de viagens. Ela assistiu aos dois primeiros encontros presenciais e, em casa, abriu a aula web e viu que tinha textos, vídeos e um portfólio para ser feito. Também tinha um tutorial de como utilizar o ambiente virtual e uma agenda com datas de avaliações e encontros presenciais. Ana Maria achou facilmente as informações, mas não tem certeza por onde deve começar. Foi aí que viu a mensagem do seu tutor.

MENSAGEM DE BOAS VINDAS DO TUTOR

Olá turma, bom dia.

Sejam bem vindos ao curso. O meu nome é Roberto Carlos e sou o seu tutor. Espero que neste momento já tenham tido a oportunidade de explorar o ambiente virtual e lido os materiais do curso. Caso tenham alguma dúvida, por favor, entrem em contato. Terei um enorme prazer em ajudá-lo(a).

Fonte: Material do Curso de Formação Continuada de Tutores em EaD / UFC Virtual – SOLAR (2013).

A função de *distância social* pode ser aplicada também aos objetos e ambientes o que o torna complexo, pois não é possível estabelecer uma relação semelhante ao apresentar o corpo humano.

⁷ Algo semelhante com a exposição das imagens em um plano mais próximo, fechado, como as imagens dos “santinhos” que os políticos entregam em tempo de eleição, ou em uma foto 3x4, por exemplo.

A relação interativa sob a *perspectiva ou atitude da imagem*, ocorre por meio de angulações ou ponto de vista do participante representado na imagem, podendo este ser pessoa ou objeto. Ainda, essa relação demonstra certo poder ou grau de superioridade ou inferioridade, estabelecido pelo ângulo de quem tira a foto, quer dizer, partindo do ponto de vista do observador leitor para participante representado. Com base no ângulo, a imagem pode ser vista por uma angulação frontal, que é uma foto tirada de frente e sugere o envolvimento do observador com o participante representado, em que ambos estão em uma situação equitativa de poder; por uma angulação oblíqua, cuja fotografia é tirada de lado do cenário, não exercendo nenhum poder entre observador e o participante representado; por uma angulação vertical, na qual o participante representado pode ser visto pelo observador/leitor como um ser de muito poder em relação aos objetos ao seu redor, se visto de baixo para cima, ou com pouco poder, se visto de cima para baixo (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Tanto a angulação frontal quanto a angulação oblíqua estão em uma perspectiva horizontal, cujo papel é gerar sentido se o produtor e o espectador estão ou não envolvidos com os elementos representados da imagem. Assim, diferença entre o ângulo frontal e o oblíquo é a diferença entre envolvimento e afastamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A Figura 7 exhibe uma atividade a ser aplicada com os alunos, a qual mostra uma imagem de linhas de transmissão de energia ao lado de um texto que aborda sobre a importância da energia e suas diferentes fontes. Se observado, a angulação da foto é tirada de baixo para cima, contribui para o sentido da ideia de imponência das torres de energia e o quão a energia é importante para as pessoas. Por outro lado, no material que aborda sobre paráfrase, a Figura 8, demonstra uma pessoa, na perspectiva de cima para baixo, mostrando a superioridade do leitor sobre o participante, ou seja, naquele momento, pode gerar o sentido de que o aluno terá a capacidade de construir paráfrases com facilidade mediante um determinado conhecimento adquirido em uma seção anterior do material.

Figura 7 - Exemplo de “Superioridade”.

Exercitando
Leia o texto que se segue para fazer as atividades pedidas..

Using Electricity as a Primary or Auxiliary Energy Source
Electricity can undoubtedly be converted into useful energy with a sometimes far greater energy efficiency than, for example, fossil fuels. **Since** electricity has no mass, it is superbly easy to control and meter. It can be used to heat substances directly and it may generate extremely high temperatures. **Because of** its specific physical properties, and given the present status and power plant mix, electricity, used as primary energy, is already superior to other fuels for wide areas of demand in the lighting and power sector, as well as for some special applications involving electroheat. Employed as primary energy, there are no emissions at its site of use. Emissions that occur during electricity generation, conditioning, and distribution and in thermal power plants can be closely monitored and reduced or eliminated in all cases, with the exception of CO₂.

Fonte: Material do Curso Letras-Ingês / UFC Virtual – SOLAR (2013).

Figura 8 - Exemplo de *Inferioridade*



Look at this example of paraphrasing. Notice that the words in italics from the original text are not repeated in the paraphrase.

Example(s)

Example of Paraphrasing

COMPLETE PARAGRAPH: "From the beginning the parents treat the child in accordance with the birth order, that is, his place in the family, and soon the child recognizes that place. He is the child in the family, and he tends to think of himself as a child in relation to adults. The only child never has any reason to change this perception of his role and he tends to carry into adulthood a strong feeling of being a child in relation to other people.

ORIGINAL SENTENCE: "The parents *treat the child in accordance with the birth order, that is, his place* in the family, and soon the child recognizes that place."

PARAPHRASE: The child learns his place in the family from the way that his parents behave with him, which is determined by the child's birth order.

Fonte: Material do Curso Letras-Inglês / UFC Virtual – SOLAR (2013).

Na Figura 9, o material didático solicita ao aluno que elabore um texto. A imagem encontra-se no plano frontal, cujo poder é de equidade ou nulo e está junto ao observador/leitor. Assim, a imagem sugere ao aluno que ele tem a capacidade e o conhecimento para realizar a atividade, ou seja, o aluno não seria inferior ou superior a proposta do texto (atividade).

Figura 9 - Exemplo de "Não haver relação de poder"



Língua Inglesa 3B

Exercising 1

When you finish retelling the stories, do the following:

- send the retellings you wrote to your buddy;
- read your buddy's retellings and give suggestions to your buddy on how he/she could improve his/her retellings;
- send the retellings back to your buddy with a copy to your tutor.
- remember that this activity is related to your Portfolio activity!

Good luck!



Fonte²

Fonte: Material do Curso Letras/Inglês / UFC Virtual – SOLAR (2013).

E, por fim, Kress e van Leeuwen (1996) abordam a relação interativa por modalidade, a qual objetiva verificar o nível de realidade que a imagem representa, com possibilidade de criação de imagens que representam coisas da vida real ou aspectos imaginários, mantendo uma relação com o valor de verdade sobre as afirmações a respeito do mundo.

A imagem pode ser apresentada em duas modalidades: a naturalista e a sensorial. Na modalidade sensorial, a imagem provoca uma interpretação subjetiva do conteúdo por meio de um impacto visual ou um efeito mais que real no leitor. Na modalidade naturalista, a imagem corresponde ao mundo real, cujo intuito é transmitir uma realidade como se estivéssemos lá. Um dos meios de comunicação que utiliza recorrentemente esse tipo de modalidade são os jornais e revistas. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

O material abaixo, exposto na Figura 10, explica ao aluno como se deve identificar o “tópico frasal” de um texto. No exemplo, foi inserido um texto que aborda a importância da água, acompanhado de uma foto, a qual o ilustra. Ao ver a imagem, observa-se que se trata de uma queda d’água volumosa, bem natural e que retrata a realidade do nosso dia a dia, fazendo o leitor já sentir possíveis sensação da potência da água, podendo ser considerada uma obra de modalidade naturalista.

Figura 10 - Exemplo de “Modalidade Naturalista”.

No texto abaixo, o tópico frasal dos dois primeiros parágrafos encontra-se sublinhado e em negrito. Veja:

Water, water everywhere



More than 70% of the Earth's surface is covered by water and a further 10% of the land is covered with ice. More than two- thirds of the human body is water and we cannot survive for more than four days without drinking water but we can survive without food for many weeks (the record is 382 days). Water is also useful and essential to wash our bodies and clothes and for irrigating crops and cooking. It is used in many manufacturing processes involving cooling and diluting, for transport and to extinguish fires. Water plays a part in many religious rituals. There is also a great range of water sports that people enjoy, for example, swimming, diving, surfing, water polo, canoeing and sailing.

Not everyone has access to a convenient and plentiful supply of fresh, clean water. It is estimated that two- thirds of households worldwide use a water source outside the home. In some parts of the world, water has to be carried by hand from a distant water source. It is mostly women who have the job of carrying water. A person needs at least five litres per day for drinking and cooking and a further twenty- five litres to keep clean. Consequently, women in some countries spend several hours a day in the task of carrying water.

Fonte: Material do Curso Letras-Inglês / UFC Virtual – SOLAR (2013).

No material da Figura 11, o autor propõe o ensino de produção textual por meio de um artigo. Observada a imagem, há duas pessoas cercadas de livros em que ambas rascunham alguma coisa em seus cadernos. Assim sendo, o leitor sofre um efeito mais do que o esperado da realidade, pela forma que foi exposta a obra, provocando várias interpretações subjetivas se não fosse contextualizada pelo texto que a circunda. Com estas características, essa obra é considerada de modalidade sensorial.

Figura 11 - Exemplo de Modalidade Sensorial

Topic 01: Focus on register and style

The objective of this topic is to identify different types of register and style, to associate register and style to the appropriate written communicative situations and to experience them.

When planning your article, focus on these questions:

- What is the purpose of the article?
- What do I need to include?



Tips for writing a good article

An indicator of why the article is being written, and who for, should appear in the task. Think about the tone (e.g. light, persuasive, friendly, angry) you should adopt, and how formal your language needs to be.

Fonte: Material do Curso Letras-Ingês / UFC Virtual – SOLAR (2013).

Esta metafunção estabelece uma relação de interação entre o observador/leitor e o autor do texto em que a imagem está inserida, na qual as atitudes dos observadores devem ter uma relação com o que é representado nas imagens.

3.1.3 Função composicional

As funções apresentadas na linguagem escrita e imagens por vezes se integram, relacionando os elementos entre si, para formar um texto coeso e coerente. Isso se torna possível no ponto de vista da função composicional, que une os elementos representacionais e interacionais. Essa função dispõe de três subcategorias: valor da informação específico, saliência e enquadramento (ou moldura).

O papel realizado pelos elementos no meio visual, lhe confere *valores informativos específicos*, fazendo com que esses elementos se relacionem entre si, ou seja, que os elementos adquiram valores de informação. Esse valor é visível por causa das posições dos elementos que podem estar em cima ou em baixo, à direita ou à esquerda, centralizado ou à margem da página eletrônica (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A função composicional também auxilia na compreensão da *saliência* dos elementos que compõem o meio visual, através da ênfase que é dada a um determinado elemento, mediante o outro. Isso faz com que esses elementos detenham maior ou menor importância informativa na totalidade da imagem, pois alguns serão mais ou menos realçados, aumentando ou diminuindo, assim, seu valor na composição. Podemos citar como exemplo, nomes em propagandas ou em

fachadas de lojas que ganham algum destaque com as cores ou bordas salientes, sobressaltando-se em determinada arte imagética (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996)

O *enquadramento (ou moldura)* também faz parte desta função, cujo objetivo é fazer o leitor compreender sobre o ponto de vista no qual a imagem foi criada em junto ao texto escrito, com enquadramentos ou não, realizados por linhas divisórias que conectam ou desconectam partes da imagem, através da presença de vetores que ligam olhares página eletrônicas, por exemplo, de um elemento a outro na imagem; cores e formas que se mantêm e se repetem no todo da composição; ou ainda por meio do primeiro plano ou plano de fundo que pode realçar um dos elementos imagéticos. Isso pode ser constatado no *site* de notícias ou institucionais, por exemplo (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Considerações Finais

A educação tem acompanhado a evolução tecnológica da sociedade. E como resultado dessa evolução, a Educação a Distância (EaD) tem surgido como uma alternativa de modalidade nessa área. A demanda de cursos nessa modalidade exige a produção de materiais didáticos apropriados para o meio virtual (VILAÇA, 2010)

Este estudo se revela pertinente na medida em que se permitiu conhecer quais são os recursos multimodais existente nos materiais em EaD. Desses recursos, destacam-se as imagens utilizadas nos materiais, nas quais foram apresentadas suas características e como esses recursos se integram aos textos verbais para a produção de sentido, na perspectiva da Gramática do *Design* Visual, em um contexto que envolve o aluno, que é o receptor dos conteúdos desses materiais, e os professores conteudistas das disciplinas são produtores dos materiais didáticos virtuais.

O elaborador desses materiais didáticos, detendo o conhecimento semiótico, especificamente sobre a GDV, melhorará a elaboração de textos acadêmicos, com a integração da linguagem verbal escrita e os textos imagéticos. E, conseqüentemente, a mensagem do texto produzida pelo professor chegará ao seu aluno de maneira clara, coerente e coesa, produzindo um sentido completo no texto.

Referências

- ARAÚJO, A. D. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.9, n.3, p.441-461, set./dez. 2009.
- BARTHES, R. **Image, music, text**. London: Fontana Press, 1977.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 1994.

- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.
- HODGE, R.; KRESS G. **Social semiotics**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988.
- KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Harlow: Longman, 2000.
- KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. **TESOL Quarterly**, v.34, n.2, p.337-340, 2002.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2nd ed. London; New York: Longman, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006. 298 p
- NOGUEIRA, M. S. **O uso da multimodalidade em materiais didáticos virtuais dos cursos de graduação de Ensino a Distância – EaD**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- ROMÁN, E. Web-based instructional environments: tools and techniques for effective second language acquisitions. **International Journal of English Studies**, v.2, n.1, p. 31-58, 2002
- SANTAELLA, L. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.
- SANTOS, F. R. S; SOUZA, M. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, **Anais**. Recife: NEHTE-UFPE, 2008, p. 1-16.
- SMITH, A. G. **Testing the surf**: criteria for evaluating internet information resources. 1997. Disponível em: <http://info.lib.uh.edu/pr/v8/n3/smit8n3.html>. Acesso em: 02 mar. 2014.
- NOVELINO, M. O. Gramática sistêmico-funcional e o estudo de imagens em livro didático de inglês como língua estrangeira. In: **33rd International Systemic Functional Congress**, São Paulo, 2006, p. 373-403.
- THOMPSON, S. A. Grammar, and written discourse: initial vs. final purpose clauses in English. **Journal for the Study of Discourse**, v.5, n.1-2, p.55-84, 1985.
- VAN LEEUWEN, T. **Introduction social semiotics**. New York: Routledge, 2005.
- VILAÇA, M. L. C. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p.89-101, 2010.

AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA - UFPA/CAMETÁ

Raquel Maria Da Silva Costa Furtado (UFPA)

raqmaria@ufpa.br

Maria Marques Fonseca de Araújo (SEMED/Cametá)

markes0718@gmail.com

Resumo

A formação inicial dos professores é um dos assuntos mais debatidos quando o tema se refere à educação e às implicações que cercam esse processo. Partindo desse pressuposto, ressalta-se a importância do licenciando vivenciar as práticas docentes no ambiente escolar com mais intensidade e o Programa Residência Pedagógica oportuniza essa experiência na educação básica de ensino. Dessa forma, esta proposta aborda “As Experiências de Formação Docente no Programa Residência Pedagógica dos Alunos de Letras Língua Portuguesa _UFPA/Cametá” com o objetivo geral de analisar as contribuições do PRP para a formação inicial dos graduandos em Letras – língua portuguesa, 2016/Cametá. O estudo fundamenta-se em Imbernón (2001), Nóvoa (2002), Garcia (1999), Pimenta (2012), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Para tanto a pesquisa adotou como fonte de dados o relatório final dos alunos da turma de Letras 2016/Cametá – língua portuguesa, que participaram do programa residência pedagógica, na escola municipal de ensino fundamental São João Batista, cidade de Cametá /PA. A coleta dos dados deu-se via e-mail, devido as medidas de biossegurança da Organização Mundial de Saúde (OMS) contra a Covid-19. A análise dos dados realizou-se mediante à análise de conteúdo e à interpretação discursiva. Os resultados da pesquisa apontaram como significativa a formação discente por meio do Programa Residência Pedagógica, pois os licenciandos puderam associar os conhecimentos teóricos do curso aos saberes e vivências da prática pedagógica e da dinâmica real da escola.

Palavras-Chave: Formação Inicial docente. Estágio. Experiências Formativas.

Introdução

A política nacional de formação de professores mediante às Instituições de Ensino Superior e em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES criou o Programa Residência Pedagógica (PRP) como elemento importante e necessário para a formação inicial do professor de língua portuguesa, por compreender que um programa dessa natureza coloca o licenciando no exercício da prática docente, no ambiente escolar, para vivenciar a realidade do trabalho em sala de aula e a interação professor e aluno.

Nesse viés, parametrizado pela vivência no PRP, este estudo centraliza-se nas “percepções dos residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa – da Faculdade de Linguagem/Campus do Tocantins (UFPA)/Cametá, turma de 2016, sobre as experiências de formação docente no Programa Residência Pedagógica”, obtidas na Escola de Ensino Fundamental São João Batista, consubstanciando na experiência prática de sala de aula proporcionada pelo subprojeto “Práticas de letramento na formação de professores na escola básica” desenvolvida através do Programa Residência Pedagógica.

O programa ganha relevância ao relacionar aspectos circundantes à formação inicial docente, na perspectiva de compreender seus conflitos, suas metas, seus planos de ensino, assim como proporciona aprofundamento das teorias educacionais que fundamentam a prática docente. Seguindo esses pressupostos, por meio da vivência desse programa, se torna perceptível a importância de o professor receber uma formação de qualidade, que o instigue a buscar inovações em sua prática de ensino. Algumas indagações e questionamentos iniciais impulsionam esta pesquisa, a saber: o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para a formação inicial docente dos alunos de Letras - Língua Portuguesa, turma 2016, do CUNTINS/Cametá? Que percepções do fazer docente os residentes constituíram a partir do Programa Residência Pedagógica? Os residentes puderam correlacionar a teoria e a prática durante a imersão no ambiente escolar e essa experiência foi exitosa para a sua formação docente?

Para apreender tais problemáticas, esta pesquisa objetiva analisar as contribuições do PRP para a formação inicial docente dos graduandos em Letras – língua portuguesa 2016, UFPA/Cametá. Pretende ainda compreender as percepções e as experiências dos residentes sobre o fazer docente, refletindo sobre a importância das experiências vivenciadas no cotidiano escolar para a formação docente.

Para exposição das ideias e resultado desta pesquisa, este trabalho estrutura-se, além desta introdução, em: seção 2, envolve a formação inicial do professor: aspectos teóricos a partir das Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº. 9.394/96; seguido do relato histórico sobre o programa residência pedagógica e a formação inicial do professor de língua portuguesa no programa. A isto, seguem-se, na seção 3, os pressupostos metodológicos, em que se delineou a coleta dos dados e a constituição do *corpus*. E na seção 4, trata-se da análise dos dados, na qual se procedeu à discussão dos resultados, seguida das considerações finais e das referências.

1. A formação inicial do professor e o programa de residência pedagógica

A educação pode ser entendida como uma influência intencional sistemática, proposital, com o intuito de formar e desenvolver o indivíduo (LUZURIAGA, 1985). Sendo assim, é vital que os indivíduos, responsáveis pela busca e domínio de novos objetos de conhecimento, recebam uma formação profissional inicial de qualidade construída por aprendizagens essenciais, para o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores, pautadas nas três dimensões fundamentais que integram e complementam a ação docente, as quais, conforme a CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, cita-se: I - Conhecimento profissional; II - Prática profissional; e III - Engajamento profissional.

Portanto, ao possibilitar a inserção de alunos(as) de licenciatura na educação básica, mais precisamente no ambiente escolar, o PRP colabora para o estreitamento dessas três dimensões fundamentais na formação de professores tendo como base a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas. Nesse ínterim, o estágio supervisionado recebe mais relevância para a formação inicial do

professor, ao possibilitar a aproximação entre teoria e prática, por meio da reflexão sobre a “práxis” docente.

Entretanto, esse estágio precisa ser reformulado, e despir-se de objetivos voltados meramente para a observação e a imitação de aulas-modelos, ao contrário, deve proporcionar “uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36).

Os estágios precisam ultrapassar o ambiente de sala de aula das IES, pois os futuros professores(as) necessitam sentir e vivenciar a comunidade escolar, e todos os conflitos que permeiam a educação, e tão-somente pela observação superficial geradas por imersões indiretas ou insatisfatórias em sala de aula, isso não é possível. Outrossim, o currículo de formação inicial de professores, em geral é muito teórico, então a busca por alternativas que vislumbrem perspectivas práticas, de ação docente na educação básica, torna-se imperiosa.

Nóvoa (2009) aponta que a formação de professores deve ocorrer de “dentro da profissão”, isto é, da teoria para a prática, pois assim, eles serão instigados à reflexão do saber/fazer pedagógico no próprio ambiente escolar.

Para Garcia (1999), a recente linha de investigação sobre a formação de professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais, esse profissional assume papel de destaque na educação ao tomar decisões, gerar conhecimentos práticos, manifestar crenças que influenciam na sua atividade profissional, logo, “considera-se o professor com um sujeito epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCIA, 1999, p. 47).

O professor em formação inicial deve repensar o fazer docente, de modo a agregar habilidades, conhecimentos, valores e atitudes alicerçados na prática, visando compreender a natureza dessa relação construída entre professor-aluno na sala de aula. Isso desmitificará a ideia do processo de ensino e aprendizagem fundamentado apenas no protagonismo docente.

Nesse sentido, surge a necessidade de aproximação entre as Instituições de Nível Superior (IES) e as escolas de ensino básico, e isso se reafirma como necessidade formativa já garantida em lei, presentes na Resolução de Ensino Superior, CNE/CP N°02 de 20 de dezembro de 2019:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNCC Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. (BRASIL, 2019, p. 3).

O artigo 10, citado anteriormente, expressa a importância da formação de futuros professores, a qual precisa ser permeada pela vivência no ambiente escolar, mediante o domínio dos objetos de

conhecimento e do saber como ensiná-los; da demonstração do conhecimento sobre como os estudantes aprendem; e do planejamento das ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens. (BRASIL, 2019).

A partir de tais pressupostos acerca da formação docente, observa-se a urgência da abdição de uma formação como processo de atualização e de aquisição de informações científicas, didáticas e/ou psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, e a necessidade de tornar a essa formação em um constructo, fruto de reflexões teóricas e de experiências práticas, adquiridas no convívio escolar. Nesse sentido, Pimenta (2002) retrata a contribuição do estágio para a construção da identidade e dos saberes dos futuros educadores.

Diante de tais discussões tecidas no cenário educacional brasileiro acerca da formação inicial docente, há a proposição pelo Governo Federal, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Programa Residência Pedagógica, como um projeto para a formação inicial do professor, com o intento de inserir e preparar o aluno em licenciatura ao seu futuro ambiente profissional.

Assim, em 2018, a fim de contribuir com a formação científico-pedagógico do licenciando e potencializar a prática docente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lança a primeira versão do Programa Residência Pedagógica (PRP) com a finalidade de inserir o licenciando no meio escolar, por meio de maior integração entre a formação profissional e às escolas de educação básica, conforme a portaria GAB Nº 38/2018 (BRASIL, 2018, p.1) “[...] com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”.

Desse modo, o PRP oferece um modelo de formação inicial pautada na prática como objeto fundamental da formação educacional, e na potencialização das perspectivas educacionais e de metodologias para o ensino, ao mesmo tempo que beneficia as escolas de educação básica no que tange à formação continuada. Tem-se assim, como objetivo do Programa de Residência Pedagógica, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), implementar projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018, p. 2).

Assim, o Programa Residência Pedagógica¹ surge como uma estratégia da Política Nacional visando melhorias quanto à formação de professores nos cursos de licenciatura, para garantir formação docente com habilidades e competências educacionais que lhes permitam realizar um ensino de qualidade

¹ O projeto com duração de 18 (dezoito) meses, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, possibilitava a imersão dos graduandos, que estavam na segunda metade de seu curso, na escola de educação básica.

nas escolas de educação básica. Nota-se então que O PRP visa conectar prática e teoria, por meio de metodologias de ensino que insiram diretamente os graduandos no âmbito escolar, nas salas de aulas para aquisição de experiências capazes de orientar a prática desse futuro profissional. Isso fortalece e foca nas melhorias que a prática docente necessita para garantir um ensino igualitário e de qualidade, com a perspectiva de expandir as atividades de estágio e suas metodologias.

Para o cumprimento de tais atividades, os licenciandos residentes precisavam cumprir carga horária obrigatória de 440 horas, prevista no edital e distribuída da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018). Com destaque à imersão, que dentre outras atividades comuns a um estágio, envolve a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhada por um professor da educação básica e supervisionada por um docente orientador da Instituição de Ensino Superior.

Logo, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (Edital 2018), por meio da política nacional de formação de professores, foi implementado no curso de Letras - Língua Portuguesa, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, o subprojeto intitulado “Prática de letramentos na formação de professores de educação básica”, para contribuir na formação inicial docente e aproximar as universidades das escolas de ensino básico, por meio das atividades promovidas pela IES, para atuar dentro do ambiente escolar. Esse subprojeto teve objetivo elementar, o de relacionar ações acadêmicas à formação científico-pedagógica do licenciando em Letras, para fornecê-lo um laboratório de vivências e observações práticas e didáticas específicas da área de língua portuguesa.

Dessa forma, o curso de Letras atuou no referido programa mantendo como principal objetivo a imersão de licenciandos em escolas da rede pública de educação municipal, proporcionando aos participantes do programa o acompanhamento e o desenvolvimento de atividades dentro da realidade do ensino. Portanto, refletir sobre as propostas metodológicas de ensino, garantem ao graduando autoconhecimento e a possibilidade de transformação em sua prática, visando sempre a figura do aluno como agente principal na educação, e que necessita ter seus conhecimentos prévios reconhecidos, para auxiliá-lo.

Por isso, no próximo item, sobre os caminhos metodológicos, serão apresentados os instrumentos e as técnicas adotadas para a observação das contribuições do PRP a formação inicial docente dos alunos residentes do curso de Letras 2016/CUNTINS.

2. Caminhos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa se pauta em uma pesquisa bibliográfica, por meio de materiais pertinentes à fundamentação teórica e a análise em relatórios cedidos pelos residentes alunos do curso de Letras - Língua

Portuguesa, participantes do Programa Residência Pedagógica na UFPA/Cametá. Nesse sentido, nesta seção serão apresentados a natureza da pesquisa, o *lôcus*, onde foi realizada, os sujeitos participantes e os passos seguidos para coleta, tratamento e análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa constitui-se de natureza qualitativa realizado a partir das análises do relatório final do residente do Programa Residência Pedagógica. Por isso, além de bibliográfica, é documental, pois se centra nos relatórios dos residentes. A pesquisa documental vale-se de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

A opção pela abordagem qualitativa, decorre da natureza da pesquisa, pois “trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um aspecto mais profundo das relações dos processos e fenômenos” (MINAYO *et al*, 1994, p. 22), e envolve o campo transdisciplinar das ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise. As pesquisas designadas qualitativas, “pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

A pesquisa ainda é caracterizada como exploratória, pois tem a finalidade de analisar as percepções e experiências dos residentes no Programa Residência Pedagógica por meio dos relatórios dos residentes. De acordo com Gil (2002, p. 41) este tipo de pesquisa “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Com base em Chizzotti (2010, p. 28) “procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” é que buscamos as vivências e experiências no âmbito escolar dos residentes sujeitos desta pesquisa.

2.2 Os sujeitos da pesquisa e a coleta dos dados

Para responder os questionamentos norteadores deste estudo, tendo em vista o alcance dos objetivos para análise do objeto aqui examinado, utilizou-se como fonte de dados o Relatório Final de atividades do PRP-núcleo de Língua Portuguesa/Cametá, modelo CAPES. O relatório continha a descrição de todas as atividades realizadas pelos(as) alunos(as) residentes durante o programa Residência Pedagógica, no período de agosto/2018 a janeiro/2020, e era dividido em: atividades de regência, atividades escolares/extraescolares, avaliação do projeto e autoavaliação.

Para a coleta dos dados, solicitou-se, via e-mail, o Relatório Individual Final aos residentes. Do total de 24 residentes, recebeu-se 15 relatórios, os quais formam o *corpus* desta pesquisa. Todos(as) os(as)

residentes que cederam seu relatório a esta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.).

Após a obtenção dos relatórios, os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo as três fases que a compõe: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Na pré-análise, os relatórios dos residentes foram sistematizados por meio de códigos formados pelas letras maiúsculas RE (comum a todos(as) os residentes) e pelos números ordinais (de 01 a 15).

Dessa forma o código RE3 refere-se ao residente 3, sendo RE, a menção ao residente e 3 a ordem do relatório. Ainda nessa fase selecionou-se as informações pertinentes dos 15 relatórios de atividades dos residentes de acordo com os objetivos desta pesquisa. Na fase da análise propriamente dita, investigou-se os trechos de fala que pudessem propor inferências e significar os propósitos desta pesquisa a partir do dito, assim como definiu-se sistematicamente o encadeamento das ideias a serem expostas.

Por fim, na interpretação referencial, última etapa, as representações do conteúdo e os sentidos do texto emergiram por meio das reflexões e interpretações referenciais dos dados de fala de forma mais aprofundada e fundamentada nos referenciais teóricos deste estudo, a partir de dois eixos temáticos “as percepções dos residentes acerca do Programa Residência Pedagógica” e “as experiências dos residentes em relação ao Programa Residência Pedagógica”, pela interface entre os dados dos relatórios e os referenciais teóricos que embasaram a apreciação crítica desses documentos.

Destaca-se que neste trabalho, o processo de percepção segue a etimologia do termo percepção, do latim “perceptio.ónis”, que significa compreensão, faculdade de perceber (HOUAISS, 2002), dada com o início de uma observação meramente relacionada sobre um objeto ou uma situação, e responsável, gradual, pelas primeiras impressões.

Sendo assim, por meio do significado conceitual de percepção será possível destacar dos relatórios, a percepção acerca da experiência vivenciadas pelos residentes por meio do Programa Residência Pedagógica, como poderá ser constatado no item 4, a seguir.

3. As implicações formativas na visão dos residentes de letras língua portuguesa 2016 UFPA/ Cametá: sobre as percepções e experiência no Programa Residência Pedagógica

Nesta seção serão apresentadas as percepções dos residentes sobre o fazer docente no Programa Residência Pedagógica a partir do subprojeto “Práticas de letramento para formação inicial dos alunos do curso de Letras 2016 – Língua Portuguesa do CUNTINS/Cametá, do CUNTINS-Cametá/PA.”

A respeito das “percepções dos residentes em relação ao Programa Residência Pedagógica”, averiguadas pelos excertos extraídos dos relatórios dos residentes, observa-se, primeiro, o reconhecimento pelos residentes da importância que a escola exerceu nessa parceria ao constituir-se um profícuo espaço de formação para os licenciandos, conforme visto nos exemplos [01]:

[01] É preciso ressaltar que a escola recebeu muito bem o programa residência e viabilizou a realização das atividades pela inserção dos residentes em sala de aula e nas demais atividades assim como a IES e a Secretaria de educação pelo apoio na realização dos eventos e encontros do projeto (RE15, 2020).

Compreende-se que o processo formativo docente deve envolver outras competências e habilidades para além do ensinar e do aprender em sala de aula, como incluir a dimensão coletiva no processo formativo (JUNGES, 2013), pela confluência exitosa entre IES e escola. Essa atitude o programa residência contemplou na inserção desses residentes em diversas instâncias do ambiente escolar, não coibindo apenas ao espaço de sala de aula a participação dos estagiários, conforme afirma Junges (2013),

a formação de professores denota uma dimensão pessoal, pois implica o envolvimento do professor como indivíduo responsável pelo desencadeamento do processo formativo, bem como possui uma dimensão coletiva ou social, que se constitui na relação do professor com os dispositivos de formação, com seus colegas, com os alunos, com a escola (JUNGES, 2013, p. 24).

Essa concepção de Junges (2013) sobre a formação inicial do professor é avigorada no argumento de RE13, ao sublinhar que o programa “(...) viabilizou a integração com a realidade escolar, proporcionou-me saberes que dificilmente adquiriria somente por viés teórico ou um período reduzido de estágio (...)” (RE13, 2020). Ainda sobre as percepções dos residentes sobre o fazer docente em sala de aula, RE10 afirma que:

[02] [...] percebe-se o grande o desafio que é ensinar a língua materna, também nos leva a vivenciar os espaços da sala de aula. É importante destacar, o trabalho dos professores em sala de aula, o sacrifício de poder ensinar uma sala lotada de alunos e, que muitas vezes faz “malabarismos” para se ensinar da melhor forma possível. (RE10, 2020).

Observa-se, ainda que a escola seja acolhedora e promova um ambiente favorável ao desenvolvimento dos residentes, em termos de infraestrutura, ela não se apresenta motivadora para o exercício do magistério.

[03] Não era surpresa que eu encontraria dificuldades durante minha atuação na escola, primeiro porque a maioria das escolas públicas não são estruturalmente boas para o bom desempenho dos alunos. Por exemplo, na sala em que eu atuei não havia ventiladores, então o calor era extremo e isso fazia com que os alunos ficassem eufóricos e não se atentassem tanto à aula, ainda que quisessem era muito difícil aguentar tamanha quentura. Também a grande quantidade de alunos para uma sala pequena, com a presença de dois que necessitavam de uma atenção específica, mas muitas vezes não recebiam, pelo fato de que era apenas uma professora para a turma toda, com a presença dos residentes lá, isso melhorou, pois podíamos dar atenção a esses dois alunos, enquanto a professora ficava com o restante da classe. Esse foi um fator muito relevante para mim. (RE12, 2020).

Como aponta RE12, os conflitos inerentes à rotina de sala de aula ratificam o quão conflituoso e complexo é o exercício dessa profissão nas escolas brasileiras com responsabilidade e eficiência,

principalmente nas escolas públicas, isto porque a aprendizagem pode ser intervinda por fatores externos à cognição dos alunos, como enfatiza ainda RE8:

[04] [...] vivenciar a realidade da sala de aula, e que muitas vezes é preciso superar as dificuldades como por exemplo a superlotação das salas de aulas, a falta de estruturas para se dar uma aula com mais qualidade e em ter alunos com deficiência e não ter estrutura para atendê-los (RE8, 2020).

Essa realidade denota alguns dos aspectos que afligem a estrutura das escolas de educação Básica. Tais aspectos de infraestruturas podem também relacionar-se com o papel ‘coadjuvante’ do fracasso escolar. E isso foi percebido pelos residentes que compreenderam o quanto o espaço inadequado para as aulas pode prejudicar o aprendizado dos alunos.

Em relação ao alinhamento do conhecimento teórico e prático, nota-se na fala de RE1, um olhar de confronto entre o visto pelas abordagens teóricas acerca do ensino nas IES e o percebido pelas experiências no ambiente escolar, pois apenas nessa relação entre prática e teoria que a formação inicial poderá constituir um profissional autônomo e conhecedor das situações-problemas e da complexidade que envolve o fazer pedagógico.

[05] Quando temos a oportunidade de participar de um programa como o Residência Pedagógica, conseguimos compreender o quanto é necessária nossa presença no ambiente escolar para que possamos de forma prática avaliar, refletir, conhecer, e implementar possíveis soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula. Durante minhas participações nas atividades da escola, trouxe ideias criativas e de fundamental importância para o fortalecimento da instituição. (RE1, 2020).

Na fala de Pimenta (2012) “a prática pela prática e o emprego das técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria e uma teoria desvinculada da prática”, percebe-se que é necessário compreender que esses dois segmentos do conhecimento estão interligados, e por uma linha tênue, e que dissociá-los podem acarretar inúmeros problemas para a formação inicial do professor. A autora evidencia ainda que:

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menos importância à carga horária denominada “prática”. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio ou transformá-lo em “estágio a distância”, atestado burocraticamente, dando margens a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação. (PIMENTA, 2012, p. 34).

Há pouco incentivo das políticas educacionais, nos cursos de licenciatura, dada ao licenciando para o exercício da prática docente, ainda se observa, em especial no curso de Letras - Língua Portuguesa do CUNTINS, a existência de apenas dois componentes curriculares de estágio supervisionado voltados à

prática de sala de aula da educação básica (estágio no Ensino Fundamental e estágio no Ensino Médio), o que consequentemente, é insuficiente para a compreensão dessa realidade escolar pelo discente em formação.

Entende-se o valor do estágio para os discentes, pois essa preparação à vida profissional, de cunho investigativo, propicia ao futuro educador conhecimento, reflexão e análise de seu ambiente de trabalho, tendo em vista a qualificação de sua práxis. Imbernóm (2001, p. 48) afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

O estágio pode ainda nortear o futuro professor nas tomadas de decisões didático-pedagógicas com maior praticidade, eximindo-o de imitações de experiências pouco eficazes. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica, por meio da inserção mais duradoura na sala de aula, instiga o futuro professor a (re)formular suas ideias de modo dinâmico e criativo, por meio da reflexão acerca da prática observada.

A partir dessa compreensão, insere-se nesta discussão as contribuições de Silva e Araújo (2005), para quem o conceito de formação docente como processo de atualização mediante a aquisição de informações descontextualizadas da prática educativa do professor deve ser abolida para dar espaço ao conceito de formação assentada na construção dos conhecimentos pelo próprio licenciando em formação inicial.

À vista disso, é nítido que a inserção dos residentes ao Programa Residência Pedagógica possibilitou-os apreender para além das teorias estudadas no curso de licenciatura em Letras. Esse volver de olhos para as necessidades educacionais da sala de aula, reflete o quão significativo é o papel do professor como mediador do ensino e da aprendizagem; como produtor de conhecimento; e como preceptor de indivíduos, atuantes criticamente na vida política, social e profissional. Como expõe RE5:

[06] [...] o contato com a escola, os alunos, professores e demais profissionais, fez-me refletir o quanto o trabalho docente é complexo e exaustivo e ao mesmo tempo gratificante e prazeroso [...]. Existe uma troca de conhecimento indispensável para a nossa carreira como docente, o professor aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor (RE5, 2020).

Essas percepções apreendidas pelos residentes proporcionaram a eles uma nova ótica acerca de sua formação profissional, pois quando se fala de formação inicial, a primeira ideia a imergir remete aos fundamentos teóricos e pedagógicos da área em formação, quase sempre desvinculados da prática docente. Então, possibilitar uma formação de profissionais conscientes e críticos do seu papel enquanto facilitador

do processo de ensino-aprendizagem de língua materna e suas tecnologias, para atuar na rede de ensino regular, era um dos objetivos do subprojeto “Práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica”.

A formação docente inicial não pode voltar-se apenas para aquisição de conhecimentos teóricos, é importante que o graduando desenvolva habilidades que lhe dei segurança para atuar nas instituições escolares por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Incentivar novas perspectivas na formação de professores é ampliar o olhar sensível dos licenciandos para cuidar de sua própria aprendizagem e da aprendizagem de seu futuro aluno, para que ambos sejam autônomos em suas ações educacionais. Essa inserção na sala de aula, torna o professor um pesquisador, analista do seu campo de atuação profissional, e conseqüentemente, um protagonista na escola, de forma profícua e exitosa.

Portanto, é válido ressaltar que o Programa Residência Pedagógica induz o graduando a essa reflexão, habilidade que o estágio supervisionado de 200h não é suficiente de desenvolver. Por outro lado, a oportunidade de imersão na escola básica, dá oportunidade de colocar em prática, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos na universidade.

Pimenta (2002) afirma que os saberes da docência podem mediar o processo de formação de identidade profissional do professor e são necessários para a ação de ensinar. Contudo não estão ligados unicamente a aspectos técnicos, mas pela interconectividade entre teoria e prática.

Dessa forma, as experiências tornam-se produtoras de conhecimento, por isso delas emergem o aprimoramento e/ou transformação das práticas escolares por meio das reflexões críticas e de diagnósticos precisos acerca do contexto de ensino e de aprendizagem. É nesse sentido, que as experiências vividas no PRP revelaram que a inserção do licenciando no meio escolar, em especial na sala de aula, permite a (re)construção de competências e habilidades para a práxis docente.

A partir dessas perspectivas, constata-se contribuições relevantes para o desenvolvimento da profissão docente, no discurso de um residente:

[07][...] proporcionou uma experiência imensurável tanto nas experiências teórica quanto prática. Ter a oportunidade de viver à docência possibilitou ensinar e aprender. [...] Ter a oportunidade de planejar, organizar, socializar, orientar é gratificante antes de finalizar o curso ter uma visão de buscar novas perspectiva a partir do contato com a instituição de ensino. (RE2, 2020).

O residente RE2 demonstra a importância do aprender sobre atividades rotineiras do fazer docente, como o ato do planejar, observado na prática do docente preceptor que o recebia. Esse conhecimento compartilhado entre aluno e professor regente, ou até mesmo outros colegas de profissão da escola, torna o programa significativo, haja vista que aproxima o futuro professor de seu contexto profissional, o da sala de aula. Relevância ainda destacada na fala da residente RE4.

[08] [...] foi de extrema importância para minha formação quanto profissional da área da educação, proporcionando diversas experiências que antes do projeto não tínhamos a oportunidade de viver e presenciar. Entrar no ambiente escolar e conhecer como funciona realmente aquele espaço, poder contribuir com novas metodologias de ensino, fazendo regências e auxiliando os professores nas atividades em sala e contribuindo em atividades extras salas. (RE4, 2020).

É perceptível o quanto significou para os residentes essa imersão mais densa no contexto escolar, ação pouco consentida até então ao graduando em licenciatura, pois os estágios, na maioria das vezes, não permitem essa participação mais acentuada nas atividades da escola. Nota-se ainda, um questionamento do residente RE7 acerca da carga horária de estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras, e sugere sua ampliação “para mais oportunidades práticas, de possibilidades de inserção em sala, por mais tempo do que o estágio supervisionado, para que se possa ter uma formação que se constitua não apenas pelo âmbito teórico” (RE7, 2020).

Em Pimenta (2012) já se examina a necessidade de inserção de graduandos ao ambiente escolar desde os anos iniciais de curso, para o melhor domínio e conhecimento do funcionamento de todo o sistema escolar. Isso é reforçado pela Resolução CNEP/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no qual é requerido ao licenciando o desenvolvimento de competências gerais docente, com destaque ao de “Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem. (BRASIL, 2019, p.13).

Então, essa interface entre teoria e prática pode proporcionar uma formação de qualidade. Todavia, vale ressaltar, que a formação docente assim como a formação continuada dos professores não será suficiente para proporcionar transformações no sistema escolar, que durante muitos anos manteve suas raízes em concepções de ensino que não inserem o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, sendo suas necessidades educacionais mantidas em segundo plano.

Para ocorrer transformações sociais por meio da educação, é preciso discussão e reflexão crítica pelas instituições de ensino (escolar e acadêmicas) acerca de teoria e prática em docência. A relevância disso está em conceber a educação como uma ação, pelo qual o sujeito amplia seus aspectos cognitivos, tornando-se um indivíduo crítico e reflexivo.

Considerações Finais

O curso de Letras - Língua Portuguesa do CUNTINS/UFPA proporcionou aos seus graduandos da turma de Letras 2016, a partir do PRP oportunidades imensuráveis em relação à prática docente, obtidas pela ambientação na educação básica e por reflexões, experiências e percepções vividas e apreendidas, durante todo o programa. Isso viabilizou a aplicabilidade e adequação dos conhecimentos aprendidos na universidade, correlacionando-os com a realidade do ambiente escolar.

A possibilidade de frequentar o ambiente escolar com participação mais proveitosa nas atividades administrativas ou pedagógicas não era uma realidade próxima da maioria dos estágios supervisionados que as IES e as escolas proporcionavam. Contudo, ao analisar-se os relatórios dos residentes, pôde-se observar as contribuições significativas do PRP para a formação docente dos licenciandos em Letras – Língua Portuguesa, tais como: o conhecimento do funcionamento escolar (escola, administração); a conciliação da teoria com a prática e a compreensão de que tais abordagens são indissociáveis no ensino-aprendizagem; desenvolvimento de profissionais ativos, com intensa capacidade reflexiva e de ação na resolução de situações-problemas.

Compreende-se, enfim que a qualidade do ensino perpassa pela qualidade na formação inicial do professor. Para que esta seja eficiente, faz-se necessário a interface das teorias educacionais aos saberes e às vivências da dinâmica real da escola. Isso é fundamental para que a formação aconteça alicerçada na práxis, na formação humana e no olhar crítico sobre o seu fazer pedagógico e sobre o funcionamento da escola.

Referências

- BRASIL. Edital N° 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** (2018). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/imagens/storis/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso: 10. nov.2020.
- BRASIL. Resolução CNP/CP n° 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União** n / 247,23.12.2019, Seção1, p.11. Diário Oficial da União: Brasília, DF,2019.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção1. Brasília, DF, n.248, p. 27833,23 dez. 1996. PL 1258/1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e sociais/** Antônio Chizzotti. 3.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Porto: Editora, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa Social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 2. Ed. Editora: objetiva. 2002.
- JUNGES, K. dos S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora.** 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente/** Jose Carlos Libâneo. -13. Ed.—São Paulo: Cortez, 2011.
- LUZURIAGA, L. **Pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Edu, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** /Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTANA, C. S. **Formação de professores:** contribuição do PIBID/UFPB.v.1. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A. Residência Pedagógica na Formação de Professores: História, hegemonia e resistências. **Momento:** diálogo em educação, V. 27, N. 2, Rio Grande /RS: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5342>. Acesso em: 19 de março de 2021.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Belém. Pa. Ed. Da UNAMA, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

Maria Michelle Lima da Silva de Oliveira (UFRA)

michellelima3004@gmail.com

Maria Sebastiana da Silva Costa (UFRA)

maria.costa@ufra.edu.br

Resumo

Este estudo trata-se de uma investigação no âmbito do ensino de língua portuguesa na educação do campo, na perspectiva da sociolinguística educacional. Tendo por objetivo analisar os materiais didáticos elaborados e distribuídos na rede municipal de ensino durante o ensino remoto, ao considerar tanto as problemáticas educacionais referentes ao ensino da língua portuguesa, quanto referentes ao ensino à distância para as populações do campo onde a utilização de tecnologias de informação e comunicação são impossibilitadas. Esta pesquisa enquadra-se em um estudo de caso através do método dialético, com o uso de questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas de abordagem qualitativa. Neste sentido, o aporte teórico aqui utilizado, se subsidia nos estudos sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2004; 2021), em documentos normativos da educação básica, Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2013) e Base Comum Curricular (BRASIL, 2017), e ainda considera os estudos prévios de Oliveira; Corrêa; Morés (2020) sobre o ensino remoto em meio à pandemia da COVID-19. Para analisarmos os materiais didáticos, cadernos de atividades remotos de língua portuguesa, foram ouvidos os docentes que trabalharam durante o ensino remoto, a fim de verificar suas opiniões quanto ao uso da sociolinguística como estratégia cognitiva durante o processo. Como resultado, constatou-se que os pressupostos sociolinguísticos não foram considerados na elaboração dos cadernos de atividades remotas, ocasionando assim a necessidade de uma estratégia suplementar.

Palavras-chave: Educação do Campo; Língua materna; Estratégia de Ensino.

Introdução

O Brasil, ao deparar-se com a imersão no cenário pandêmico da COVID-19, o inevitável fechamento das escolas, houve a necessidade de readequação na oferta da educação escolar e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é a única possibilidade encontrada para o ano letivo de 2020 (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 3). Todavia as ferramentas adotadas nesse novo processo nos levam a questionar a qualidade desse ensino, assim como também a garantia de acesso e permanência dos alunos a educação básica como previsto no artigo 2º da lei de Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que rege a educação brasileira.

Com base no exposto, muitos docentes inseriram ferramentas digitais em seus planos de aula, adotando a construção de vídeo aulas e ou vídeos conferências como uma das saídas mais viáveis à continuação do ensino-aprendizagem em modo remoto. No entanto, há situações peculiares de escolas que se encontram em regiões geográficas em que o acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) são restritos em demasia. O que leva à adoção de outras estratégias de ensino.

Uma estratégia, capaz de suprir a ausência das TIC's, foi a elaboração de material didático impresso, com textos informativos, seguindo os conteúdos da matriz curricular, e atividades de fixação. Todavia, aos

alunos que não dispõem de acesso a essas tecnologias, o material impresso foi a única fonte de informação, do qual deveria absorver conhecimentos e realizar as atividades.

Tendo em vista que a escola é colocada como um dos agentes padronizadores da língua, buscaremos identificar, nestes materiais confeccionados e distribuídos, se este padrão se manteve ou se em algum momento os docentes utilizaram variações linguísticas na tentativa de facilitar a comunicação com os educandos. Essa preocupação se fundamenta ao considerar as perspectivas atuais da educação nacional que tem como proposta uma integração sociocultural e a aprendizagem educacional (SANTOS, 2005; BRASIL, 2017).

Ao buscarmos conhecer o conteúdo destes materiais e a linguagem utilizada, procurando analisar sua eficácia em estabelecer comunicação, visto que este material necessita ser auto-explicativo. Pretendemos, ainda, verificar se a sociolinguística foi utilizada como um recurso auxiliar nesta busca de se fazer compreender através de materiais escritos, ao perceber a importância que a língua ocupa na interação e contexto social assim como nos afirma Melo (2013):

Para a sociolinguística, a língua existe enquanto interação social, (re)criando-se e (trans)formando-se em função do contexto sócio-histórico, e a possibilidade de contribuição da melhoria da qualidade do ensino da linguagem se dá porque trabalha sobre a realidade linguística dos usuários da língua, levando em conta tanto os fatores internos como os externos. (MELO, 2013, p. 1).

Nesta conjuntura, apresentamos aqui a análise do conteúdo dos Cadernos de Atividades Remotas¹ de língua portuguesa, utilizados no município paraense de Tomé-Açu, para a educação do campo, partindo das observações dos docentes que os organizaram.

O conteúdo desta discussão é apresentado nas seguintes seções: a primeira traz considerações sobre o ensino de língua materna, fundamentada na teoria sociolinguística e apresenta a necessidade social do ensino de língua materna, ao considerar as problemáticas recorrentes do ensino convencional da língua portuguesa; a segunda seção traça o perfil sócio-histórico de Tomé-Açu e a educação do campo, caracteriza o município no qual a pesquisa acontece, relacionando-o à necessidade educacional em seu território no ensino remoto; o terceiro tópico discute os desafios para o ensino de língua portuguesa na educação do campo, apresenta reflexões sobre as limitações na comunicação entre professor e alunos durante o ensino remoto; a quarta seção apresenta o procedimento investigativo, os métodos, técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa; o quinto tópico esboça sobre o material didático, mais precisamente sobre a composição dos “caderno de atividades remotas”; seguido pelas análise e reflexão docente sobre o material

¹ Material didático impresso, elaborado e distribuído pela rede municipal de ensino, visando estabelecer o vínculo educacional com os estudantes no período de isolamento social.

didático, com considerações dos docentes sobre a organização do material didático; posterior a este tópico são explicitadas a avaliação docente sobre o material e a reflexões sobre os resultados do ensino aprendizagem de língua portuguesa e o desenvolvimento dos alunos; e por fim as considerações finais que apresentam reflexões sobre as análises realizadas na investigação.

1. Considerações sobre o ensino de língua materna

O presente estudo toma por base o livro da professora Bortoni-Ricardo intitulado *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na sala de aula*, publicado no ano de 2004 pela editora Parábola Editorial. A obra apresenta uma reflexão sobre a forma desarmônica proposta pela gramática mais antiga com relação às variações linguísticas e se propõe a evitar o uso dos termos *língua padrão*, *dialetos* e *língua não padrão*, por compreender que tais termos carregam uma ideia de preconceito linguístico e ainda, a falsa existência de barreiras rígidas entre as variações linguísticas.

Na busca de demonstrar a inexistência da rigidez da barreira linguística Bortoni-Ricardo sugere que “imagine três linhas, que vamos chamar de contínuo e que são: O Contínuo Urbano; O Contínuo da Oralidade-Letramento; O Contínuo da Monitoração Estilística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51), este termo “Contínuo”, foi escolhido pela autora para demonstrar a ideia de fluidez das barreiras entre as variações linguísticas, e por ser assim, podem ser compartilhadas e penetradas por diferentes grupos sociais, dependendo apenas do seu movimento entre os territórios geográficos e culturais.

Por se tratar de um município de origem rural, Tomé-Açu é um território, onde esta ideia de contínuo pode facilmente ser percebida, pois é inegável a presença das variações linguísticas “rururbanas” como denomina Bortoni-Ricardo. A presença destas variações nos faz constatar que não é possível detectar uma barreira rígida, que separe os falares urbanos dos falares rurais. É nesta perspectiva que encontramos a pertinência do uso da sociolinguística para a composição do material didático, principalmente durante o ensino remoto.

Esta visão nos leva a recente discussão realizada por Bortoni-Ricardo (2021) sobre a crítica aos livros didáticos de língua portuguesa distribuídos na educação básica pelo MEC, através do programa nacional do livro didático (PNLD), para a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Estamos atravessando, nas últimas semanas, um céu de turbulências na área de ensino da língua portuguesa. A imprensa brasileira estranhou o tratamento dado à variação linguística no livro didático, “Por uma vida melhor”, distribuído pelo MEC, no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - a escolas que ministram cursos de EJA, destinados a jovens com idade defasada em relação à série escolar e a adultos não alfabetizados ou semialfabetizados. No capítulo em que os autores escrevem sobre as diferenças entre a modalidade escrita da língua e a comunicação oral espontânea, trazem os exemplos de concordância verbal que geraram discussão. Ao comentar o enunciado “nós pegamos o peixe”, afirmam que “na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma: nós pega o peixe” (BORTONI-RICARDO, 2021).

Embora esta alternativa tenha sido utilizada nos livros de EJA, o mesmo pode ser usado como estratégia para as demais modalidades de ensino, no entanto, apesar das mudanças que vêm ocorrendo no ramo da sociolinguística, mesmo que gradativas, os agentes padronizadores da linguagem, como menciona Bortoni-Ricardo (2021), ainda persistem rotulando as variações como “erros” (REIS; MACHADO; BARBOSA, 2011, p. 6440), porém cabe ao docente enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem utilizar ou não esta estratégia. A seção abaixo traz algumas informações sócio-históricas do município de Tomé-Açu.

2. Perfil sócio histórico de Tomé-Açu e a educação do campo

No período de ocupação da região Amazônica, fomentada pelo Governo Federal no início do século XX, o território que hoje representa Tomé-Açu, pertencia ao município de Acará (ALMEIDA, SANTOS; LIMA, 2018, p. 56-57) e foi escolhido para assentar os imigrantes japoneses por apresentar boas condições para a prática da agricultura. Inicialmente habitado pelos indígenas Tembé, ocupada por portugueses e remanescentes de quilombos, incorporou em sua diversidade acolhedora os imigrantes, japoneses, nordestinos e outros grupos que encontraram nas terras amazônicas um espaço de conquistas na visão de um futuro promissor.

Tomé-açuense é o adjetivo gentílico daquele que nasce no município de Tomé-Açu. Reza a tradição passada pelos primitivos habitantes locais que nas margens do Rio Acará Miri, nas proximidades do local que hoje está situada a cidade de Tomé Açu, existia um personagem, tuxaua de uma tribo dos Tembés, chamado Tomé, e por ser um homenzarrão tinha o apelido de Açu (língua indígena), então os índios o chamavam de Tomé-Açu. Esse nome passou a denominar o maior igarapé da cidade, posteriormente passou a nomear o distrito e também o município quando de sua emancipação política em 17 de março de 1959. (TOMÉ-AÇU/PA, 2015).

Cidade ribeirinha de dimensão territorial de 5.145,361 km² apresenta uma estimativa populacional de 64.030 pessoas segundo dados do IBGE (2020), banhado por rios amazônicos, o município conserva paisagens naturais, de floresta de várzea e de terra firme, que guardam conhecimentos e segredos de uma natureza mítica que, entrelaçada ao real, dá vida a uma cultura folclórica que perpassa o tempo e o espaço do território rural e alcança o urbano.

Almeida, Santos e Lima (2018), ao analisar a formação das paisagens culturais tomé-açuenses, apresentam a identidade que reflete nas falas e nos costumes contendo traços da cultura europeia, que se fundem a afro-indígena com mesclas da cultura nipônica e dão origem a diversidade cultural deste território, traços estes que não podem ser desprezados durante o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas das escolas urbanas e tão pouco das escolas rurais.

A educação nos espaços rurais, Educação do campo², é ofertada na modalidade regular desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, todavia para um os anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, o município adotou o Sistema Modular de Ensino Fundamental (SOMEF), para garantir a oferta de ensino em 10 escolas isoladas (BRASIL, 2013) no ano de 2020.

O SOMEF contempla escolas do campo em alternância pedagógica, que não possuem condições de ofertar o ensino em regime regular. De caráter didático pedagógico, o sistema em sua Resolução nº 116 de 20 de novembro de 2019, garante ensino que viabilize a permanência dos alunos em suas comunidades de origem, promovendo através de práticas que contemplem tempo escola e tempo comunidade, a valorização das especificidades das populações do campo, dos rios, igarapés, florestas, terras quilombolas, e povos indígenas de Tomé-Açu. (TOMÉ-AÇU, 2019).

3. Os desafios para o ensino de língua portuguesa na educação do campo

A mudança ocorrida mundialmente, em decorrência da pandemia do COVID-19, não se detém ao âmbito educacional, todavia o foco desta pesquisa traz esta abordagem por entender que a educação é o fator predominante para o desenvolvimento futuro da sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2017), afirma que a educação é a condição essencial para estar apto a lidar com o novo e garantir os espaços de liberdade e autonomia, o que nos faz refletir nos impactos sociais futuros decorrentes das falhas ocorridas no processo de ensino-aprendizagem em tempos da pandemia.

Em respeito às medidas protetivas estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o ano letivo de 2020 teve uma interrupção no início do mês de março (BRASIL, 2020), e o que inicialmente pareceu ser solvido com uma pausa de 15 ou 30 dias se prolongou por longos meses. No município de Tomé Açu, os órgãos de gestão municipal de educação propõem e orientam a oferta do ensino remoto com base no documento “Orientações com indicativos para o Planejamento do Retorno às Aulas”, organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Pará, em consonância com a Nota Técnica do CEE/PA 01/2020, de 26 de maio de 2020, alterada em 10 de junho de 2020.

Souza (2020, p.111.) discute o cenário social brasileiro em relação a infraestrutura para o ensino remoto, demonstrando com dados do IBGE (2018) que o acesso a esta modalidade de ensino não garante igualdade de acesso e condições que regem as normativas educacionais, por virtude da falta de políticas públicas de inclusão digital que afeta as classes populares e as atinge significativamente neste momento de distanciamento social.

² Modalidade de ensino ofertada no território rural e objetiva preservar os traços identitários dos sujeitos e cultura camponesa.

Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado é encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Outra realidade que não podemos desconsiderar é que as casas das classes média e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares. Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares (SOUZA, 2020, p. 111.).

O município retoma as atividades escolares, no formato Remoto, todavia, devido às peculiaridades decorrentes de infraestrutura de tecnologias de comunicação, assim como apresenta Souza (2020), as escolas do Espaço Rural, Escolas da Educação do Campo, encontram-se limitadas a ministrar aulas através da produção de material didático impresso, contendo textos e atividades auto explicativos, o qual o aluno, ao receber este material na escola, deveria estudar sem o auxílio ou intervenção do professor, na busca de se apropriar do conhecimento e conceitos abordados e indispensáveis para o seu desenvolvimento intelectual e social.

O sistema modular de ensino adaptou-se quanto à organização e dinâmica das atividades remotas, com um quadro de funcionários proporcional a necessidade de cada escola e disciplina. Em língua portuguesa, sete professores estiveram responsáveis em produzir, corrigir e encaminhar à coordenação do SOMEF às atividades propostas, que compuseram cinco módulos, intercalados aos módulos de matemática, vista a necessidade de atenção especial para estas disciplinas, elas foram separadas para dar ao educando mais espaço para dedicar-se aos conteúdos abordados.

4. Procedimento investigativo

A pesquisa tem um olhar voltado para a educação do campo e como ocorreu o ensino remoto em localidades que não dispõe de acesso a tecnologias de informação e comunicação. Ao se enquadrar como um estudo de caso, nas concepções de Yin (2005 apud GIL, 2008), esta pesquisa busca analisar os materiais didáticos produzidos para a educação do campo, durante o ensino remoto no município paraense de Tomé-Açu, da perspectiva dos docentes de língua portuguesa atuantes no SOMEF, o que ocorre por meio da análise do conteúdo (MORAES, 1999)

Para a coleta de dados foi adotado o questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas (GIL, 2008), o qual foi gerado na plataforma *Google Forms* e veiculado através de email e *WhatsApp* para os docentes em questão. O questionário seguiu estrutura conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Questionário para levantamento de depoimentos docentes sobre os materiais didáticos do ensino remoto

Questões

1. Como foi organizado o ensino remoto durante a pandemia? Explique.

2. Como ocorreu o planejamento e a escolha da metodologia?

3. Sobre o material didático confeccionado e distribuído de forma impressa aos educandos, responda:

3.1 Quais critérios foram levados em consideração ao confeccionar o material didático?

3.2 Conhecendo a diversidade de variações linguísticas existentes no território e as dificuldades de escrita e leitura fluente da língua padrão, o perfil dos sujeitos foi considerado, para a elaboração do material didático? Explique.

3.3 Você utilizou pressupostos sociolinguísticos na elaboração deste material? Explique.

sim, em todos. sim, em mais da metade sim, em menos da metade não

3.4 De acordo com os pressupostos teóricos referentes aos estudos sociolinguísticos durante sua formação e adquiridos através de leituras e na prática docente, a variante utilizada por você na elaboração do material facilitou a compreensão dos alunos? Explique.

Sim Não

3.5 Na sua avaliação os alunos conseguiram compreender as informações com clareza?

sim, todos. sim, em mais da metade sim, em menos da metade não

3.6 Como você avalia a possibilidade de elaboração de materiais didáticos, partindo do uso da sociolinguística como ferramenta facilitadora na comunicação?

Fonte: Elaboração das autoras.

5. O material didático

Para analisar a linguagem utilizada nos textos (in)formativos dos conteúdos curriculares das disciplinas de língua portuguesa durante o ensino remoto no município de Tomé-Açu, selecionamos os Cadernos de atividades remotas fornecidos para as classes de 6º ano e de 9º Ano do ensino fundamental, esta seleção parte da ideia que estas turmas são as que demandam um grau de atenção maior por parte do docente, uma vez que ambas representam os dois extremos do anos finais do ensino fundamental, são turmas de transição dos ciclos de aprendizagem.

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 08).

Para entender melhor o exposto acima, em relação aos extremos do Ensino Fundamental anos finais, o 6º ano é o momento que o educando está sendo inserido na dinâmica de hora aula, nessa fase ele

será acompanhado por vários professores, responsáveis por disciplinas específicas, e não mais um professor generalista, o que leva o educando a necessidade de um período de adaptação, o que ocorre de maneira distinta para cada indivíduo, pois como afirma Aguirre; Maraschin (2017, p. 11) “Além da ruptura processual do processo educativo, marcada pelas relações diferenciadas, pela organização curricular, pelas abordagens metodológicas, há o rompimento de vínculos afetivos entre professores e alunos”. Enquanto o 9º ano é o último ano do ensino fundamental, requerendo atenção visto que o aluno se encontra em transição para o ensino médio, e nesta fase os objetivos de aprendizagem do ensino fundamental deverão ser todos consolidados.

6. Análise e reflexão docente sobre o material didático

A readequação do ensino escolar durante o cenário pandêmico, trouxe muitas dificuldades aos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, contudo, os professores juntamente com os órgãos responsáveis pela educação em esfera nacional, estadual e municipal, engajados e compromissados em garantir a oferta e o acesso ao ensino, organizaram estratégias para melhor atender ao seu público de educandos.

De acordo com os docentes que responderam a pesquisa, as medidas adotadas para dar continuidade ao ano letivo foram:

Foram organizados 10 módulos para entrega de cadernos de atividades subdivididas com seis disciplinas com alternância em pares e ímpares. (Docente 01).

Durante a pandemia a organização do ensino remoto se deu através de planejamentos de atividades, divididas em módulos, as quais eram elaboradas por grupos de professores, de cada disciplina e impressas para cada aluno, os quais teriam que responder ao que se pedia para poder alcançar uma determinada pontuação que seria somada ao final de cada módulo (Docente 02).

Todas as escolas que possuem o sistema de ensino SOMEF, receberam atividades unificadas elaboradas pelos professores do grupo. Sendo dividido por disciplina. E em turmas (Docente 03).

A subdivisão evidenciada na fala da docente 02, pode ser mais bem compreendida a partir da imagem 01 apresentada abaixo:

Imagem 01 - Folha de rosto dos cadernos do para o 6º ano e 9º ano do módulo V

Docentes: Professores Do SOMEF

Aluno : _____

Disciplina	Conteúdo	Med. Ger.
Português	TIPOS DE DISCURSO	
História	AS CIVILIZAÇÕES DA MEZOPOTÂMIA	
Estudos amazônicos	AMAZÔNIA: A REGIÃO TEM A MAIOR BACIA HIDROGRÁFICA E O MAIOR RIO DO MUNDO	
Ensino Religioso	COSMOLOGIA	
Artes	O SURGIMENTO DAS CORES: NOMENCLATURA E CARACTERÍSTICA	
Ciências	PLANETA TERRA	

Rodovia PA 140, Km 05, Bairro Industrial – CEP: 68.680-000 – Tomé-Açu/PA

Docentes: Professores Do SOMEF

Aluno : _____

Disciplina	Conteúdo	Media Geral
Português	ESTRUTURA DO CONTO	
História	SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	
Estudos amazônicos	OS GRANDES PROJETOS SUDAM	
Ensino Religioso	RITUAIS DENTRO DAS DIFERENTES RELIGIÕES	
Artes	PATRIMÔNIO CULTURAL	
Ciências	TEORIAS DA EVOLUÇÃO	

Rodovia PA 140, Km 05, Bairro Industrial – CEP: 68.680-000 – Tomé-Açu/PA

Fonte: Sistema Organizacional Modular de Ensino Fundamental – SOMEF

Quanto às disciplinas da matriz curricular que não aparecem junto aos módulos de língua portuguesa, irão compor os módulos de matemática. Sendo assim, os dez módulos foram divididos em módulos ímpares, nos quais a componente língua portuguesa está presente, e módulos pares nos quais está presente o componente de matemática e mais outros cinco, totalizando doze componentes curriculares: Português, História, Estudos Amazônicos, Ensino Religioso, Artes e Ciências, para módulos ímpares e Matemática, Cultura Afra e Indígena, Geografia, Educação do Campo e Agroecologia, Inglês e Educação Física, para os módulos pares.

O caderno de atividades fornecido aos educandos recebeu o nome de “Caderno de Atividades Remotas”, que corresponde a um material impresso organizado por uma equipe de profissionais da educação, dentre eles técnicos municipais e docentes por áreas de ensino e componente curricular, como afirma as docentes participantes desta pesquisa: Os professores da rede municipal de Tomé Açu (SOMEF) juntamente ao coordenador se organizaram em equipes por área de conhecimento e formularam as atividades de acordo com o nível de aprendizagem, encaminharam a um ou dois professores para a formatação e montagem dos cadernos com as demais disciplinas (Docente 1).

O planejamento e a escolha da metodologia ocorreram de forma conjunta com a secretaria de educação, escola, professores, pais e alunos. Uma vez que eram necessários assuntos e atividades didáticas que fosse ao encontro com a realidade do aluno e o momento que todas estavam passando. (Docente 2).

Fomos orientados pela coordenação do SOMEF. A metodologia foi a elaboração de conteúdos e atividades com até 10 questões em material apostilados impressos. (Docente 3).

Obedecendo uma organização curricular cujo planejamento foi direcionado pela secretaria de educação, aos professores coube a estruturação e escolha da abordagem. Os cadernos distribuídos às turmas de 6º e 9º ano seguiram as seguintes características: apresentação do conteúdo, uso de linguagem verbal e não verbal, abordagens textuais longas e atividades objetivas. Em sua maioria, segue uma sequência de textos e atividades de múltipla escolha numeradas e direcionadas como se pode observar nas imagens 2 e 3 a seguir:

as atividades estivessem em consonância com os conteúdos programáticos e de acordo com a BNCC, atendendo as expectativas da disciplina e, sobretudo, que o processo de ensino aprendizagem dos alunos acontecesse com êxito (Docente 01).

O cenário atual e a realidade do educando, pois ao ponto que o aluno não teria o auxílio do professor em sala de aula, ele poderia não compreender e não desenvolver a sua atividade. Por este motivo era de suma importância que as atividades fossem mais próximas possível da realidade de cada aluno (Docente 02).

Facilidade para a compreensão do aluno (a), tendo em vista a impossibilidade da presença do professor (a) para explicar os conteúdos. Logo, foi necessário utilizar uma linguagem clara e objetiva, e conteúdos que supunha "fácil" compreensão (Docente 03).

Quanto à investigação acerca da utilização de pressupostos sociolinguísticos durante a elaboração dos materiais didáticos, há divergência nas falas das respondentes, e quanto a isso podemos considerar que:

Os pressupostos teóricos metodológicos da Sociolinguística Variacionista desencadearam propostas de ensino assentadas: i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade (LABOV, 1972; 2008; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010 apud COAN; FREITAG, 2010).

Nesta conjuntura, a fala das respondentes que afirmam ter utilizado os pressupostos sociolinguísticos, se justificam na segunda estratégia adotada como suporte ao aluno, visando garantir os direitos de aprendizagem, como podemos ver nas falas das docentes 01 e 02 em resposta a questão de número 3.2 do questionário aplicado:

Além dos cadernos de atividades já pensado aos alunos do campo os professores tinham autonomia de atividades alternativas que viabilizasse o processo de leitura e escrita dentro da realidade dos educandos. (Docente 01).

O perfil dos sujeitos foi sim considerado durante a elaboração do material didático, pois cada aluno e escola tem uma realidade diferente. Uma vez que era necessária uma nova visão do trabalho escolar para que o educando pudesse aprender, ainda que não estivesse em sala de aula com o professor de maneira presencial (Docente 02).

Neste sentido, percebemos que o material unificado foi uma estratégia geral e além deste, cada escola elaborou e ou poderia elaborar outro material de apoio e neste segundo é que os pressupostos sociolinguísticos estiveram presentes em atividades de leitura e escrita contextualizadas, selecionando gêneros textuais que permitiam o uso da variante regional.

Já em contrapartida o material didático principal, ou seja, o Caderno de atividades remotas, não se utilizou destes pressupostos, a justificativa para essa ausência está na fala da docente 03 que afirma:

Olha só! Como pensar em um perfil, em atividades que chegam em tantas diferentes realidades que não conhecemos? Já que foram atividades unificadas. Na elaboração, inicialmente eu pensava na realidade dos meus alunos, os quais eu conhecia. Logo lembrava daqueles que eu não conhecia. Porém, busquei ser detalhista nas explicações dos conteúdos, tendo preocupação com a recepção dos alunos. (Docente 03).

Todavia, embora os educandos sejam distintos uns dos outros, a linguagem a ser adotada não depende do indivíduo, pois “A língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade (é social)” (COAN; FREITAG, 2010, p. 175), e partindo destas concepções encontramos uma possibilidade para as adaptações textuais.

Sabendo que o aluno irá interagir com este material de ensino aprendizagem, Martins; Oliveira (2008, p. 2) destacam que na ausência do professor(a) existe “necessidade de se desenvolver uma linguagem dialógica e coloquial, com vistas a possibilitar ao aprendiz uma conversação que substitui a interação presencial”. É possível perceber esta preocupação nas falas dos docentes, quando relatam ter buscado formas de minimizar suas ausências com o máximo de cuidado e clareza possível ao organizar os materiais.

O professor(a) deseja ser claro sobre suas explicações, não é mesmo? Isso fica mais fácil quando você consegue olhar nos olhos dos seus alunos e entender que precisa esmiuçar ainda mais. Quando a explicação é por escrito, mesmo que haja o desejo e a ação de se compreender, não conseguimos ser por completo. Mas, mesmo diante dessas situações, procurei explicar por escrito minimamente, dando exemplos, explicando os exemplos, colocando imagens, entre outros. (Docente 3)

Segundo Mallmann; Catapan (2008, p.22), o material didático utilizado sem o auxílio do professor é o mediador do evento pedagógico e “efetivamente provoca as ações e abstrações em torno dos conhecimentos científico-educacionais” (MALLMANN; CATAPAN, 2008, p. 22), em virtude da organização coletiva, e até interdisciplinar, considerar os múltiplos desafios enfrentados por educandos e educadores nesta modalidade de ensino.

Os materiais didáticos comportam esses aspectos sendo, portanto, mediadores no evento pedagógico. O movimento investigativo é multidisciplinarizado ao longo da elaboração de materiais didáticos pelas informações, interferências, orientações, definições, motivações, interesses e entusiasmos próprios do trabalho em equipe. (MALLMANN; CATAPAN, 2008, p. 22).

Diante disso, percebemos que este nível de organização conjunta contribuiu para a satisfação quanto aos resultados positivos obtidos e representado nas falas das docentes, visto que todas afirmam, em resposta à questão 3.6, ter percebido que mais da metade dos alunos conseguiram compreender as informações dos cadernos de atividades remotas com clareza. Em justificativa aos resultados obtidos a Docente 2, em sua avaliação diz: “Alguns fatores que podem ter contribuído para facilitar o entendimento do aluno, foi uma língua de fácil compreensão, ainda que formal, e assuntos o mais próximo do cotidiano do educando”.

Considerações Finais

Conforme o que foi analisado e exposto, percebeu-se que os pressupostos sociolinguísticos apesar de ausentes na construção do material didático principal, que foi utilizado para estabelecer vínculo

educacional entre a escola e o educando, serviram de apoio nas atividades suplementares realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem remoto.

Há de considerar, ainda, a problemática enfrentada durante essa experiência, visto que, o despreparo frente a esta realidade não se limitou a uma parcela de profissionais, haja vista que, as proporções das deficiências no ensino no Brasil são múltiplas e presentes em todo seu território.

Assim, em resposta ao questionamento que norteou a pesquisa, observou-se que os pressupostos sociolinguísticos não foram uma das estratégias cognitivas consideradas durante a elaboração do material didático impresso e distribuídos na rede municipal, acarretando na necessidade de estratégias suplementares pois, muitos educandos não conseguiram interpretar com clareza os conteúdos do material principal.

De acordo com a avaliação final, os docentes declararam que as estratégias sociolinguísticas utilizadas no material suplementar foram fundamentais para a consolidação dos conhecimentos educacionais durante o processo de ensino remoto.

Referências

ALMEIDA, F. C. de; SANTOS, D. J. da R.; LIMA, J. J. F. **Formação da imagem e da paisagem urbana do município de Tomé-Açu: uma análise do núcleo urbano de quatro bocas**. 2018. Disponível em: [22965-55088-1-SM.pdf](#). Acesso em 2 de fev., 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Currículo Lattes**. CNPq. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797665E2>. > Acesso em: 11 de fev. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. Disponível em: http://www.stellabortoni.com.br/index.php/perfil/41-secao_noticias/publicacoes/85-educacao-em-lingua-materna. Acesso em: 10 de fev. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Porque ensinar variações**. Stella Bortoni. Blog Oficial. 2021. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br>. Acesso em 11 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei de Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](#). > Acesso em: 19 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Proposta de Parecer Sobre Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais Durante o Período de Pandemia da Covid-19. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em 31 de jan 2020.

- COAN, M.; FREITAG, R. M. Sociolinguística variacionista: pressupostos teóricos metodológicos e propostas de ensino. **Revista Eletrônica de Linguística**. Volume 4, -nº 2–2º Semestre 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Tomé-Açu (PA)Cidades e Estados/IBGE. 2020. Disponível em: Tomé-Açu (PA) | Cidades e Estados | IBGE. Acesso em: 16 de abr 2021.
- MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. **Mediação pedagógica em educação a distância**: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. – Florianópolis, 2008.
- MARTINS, J. G.; OLIVEIRA, N. F. de. **Material didático**: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834611PM.pdf>. Acesso em: 27 de set., 2021.
- MELO, N. S. de. As contribuições da sociolinguística para o ensino da língua materna e valorização da cultura indígena. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: 2008.pdf (ufu.br). Acesso em: 29 mar 2021.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.
- PARÁ. Secretaria Estadual de Educação. PROCESSO: Nº. 2020/339199. **Nota técnica conjunta CEE/PA-SEDUC Nº 01/2020 interessados**: sistema estadual de ensino do pará assunto: orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da covid-19. Relatoras: Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo e Maria Beatriz MandelertPadovani. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/NOTA%20TE%CC%81CNICA%20CONJUNTA%20CEE-Seduc%20volta%20a%CC%80s%20aulas%20assinada.%20final_0.pdf. Acesso em: 19 de fev., 2021.
- REIS, P. C.; MACHADO, D. P.; BARBOSA, S. C. D. A. **A sociolinguística e o ensino da língua materna**. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE- I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação- SIRSSE- PUCPR. Curitiba. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/sociolinguistica%20e%20lingua%20materna.pdf>. Acesso em: 10 de fev., de 2021.
- SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas ano XVII** vol. 17 nº 30 jul./dez. 2020.págs. 110-118. Disponível em: <file:///C:/Users/marcs/Downloads/7127-Texto%20do%20artigo-13846-3-10-20200904.pdf>. Acesso em: : 03 fev de 2021.
- TOMÉ-AÇU (Município). **Resolução COMED nº 166**, de 20 de novembro de 2019. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental-SOMEF. 2019.
- TOMÉ-AÇU/PA. **Histórico**: Prefeitura de Tomé-Açu. 2015. Disponível em: Notícias Tomé-Açu | Prefeitura de Tomé-Açu | Brasil (prefeituratomeacu.pa.gov.br). Acesso em: 15 de abr 2021.
- VIEIRA, K. M. **Vida de Estudante Durante a Pandemia**: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. *EaD em Foco*, v. 10, n. 3, e 1147, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>. Acesso em: 20 de set., 2021.

CONEXÕES POSSÍVEIS ENTRE A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E OS ESTUDOS DE ATITUDES LINGUÍSTICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Jany Éric Queirós Ferreira (UFRA)

jany.ferreira@ufra.edu.br

Douglas Afonso dos Santos (UNIFESSPA)

dougaphonso@gmail.com

Resumo

Neste texto, objetivou-se elucidar as relações entre a sociolinguística educacional e os estudos de atitudes linguísticas, com vistas a apresentar uma proposta de ensino que auxilie o professor em seu trabalho com as questões de linguagem em sala de aula. Para tanto, buscou-se respaldo teórico em Lambert e Lambert (1981), Corbari (2013), Santos (1996) e Barcelos (2001), a partir dos quais foram conceituadas as crenças e atitudes linguísticas, bem como em Cyranka (2007) e (2016), Bortoni-Ricardo (2005) e (2006), que delimitaram, conceitualmente, a vertente educacional da sociolinguística, e Demo (1996), que discute o papel do professor como pesquisador. A proposta de ensino abordou tanto as práticas de letramento quanto as práticas de oralidade, visualizando o educando sempre como o sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. Desse maneira, muito mais do que aprender a *categorizar* a língua, o aluno adquirirá competências para saber *utilizar* essa língua, levando em consideração os diversos contextos em que ele está inserido. Acredita-se, portanto, que a interseção dos dois campos teóricos tem muito a aclarar, principalmente, sobre o lugar que a gramática normativa deve ocupar nas aulas de língua portuguesa e sobre como o ensino tradicional dela pode ocasionar atitudes linguísticas negativas – dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Ensino de língua; Variação linguística; Competência comunicativa.

Introdução

Os estudos sociolinguísticos têm demonstrado que todas as formas e variedades linguísticas são previsíveis do ponto de vista estrutural, embora, socialmente, elas recebam qualificações distintas. Decorrentes desse último aspecto, há muitos preconceitos por se considerar uma variedade linguística como inferior ou errada.

Comentários feitos pelas pessoas sobre a língua, geralmente em tom pejorativo, só aumentam as diferenças sociais e exclusão dos menos favorecidos. Esse tipo de problema deve ser enfrentado, principalmente, pela escola, e o professor é o ator principal para promover um ensino mais amplo na educação em respeito às diferenças, como preconizam os PCNs (1997) e, mais recentemente, a BNCC (2019).

E de que forma o professor poderá contribuir nessa implementação de um ensino que respeite à diversidade linguística? O primeiro passo a ser dado é em relação às suas atitudes. É preciso uma mudança

de atitudes do professor como um transmissor de conhecimento para um professor-pesquisador. Essa mudança é importante, sem a qual, o professor se acostuma a reproduzir o que lhe chega pronto. O outro passo é munir-se dos conhecimentos teóricos e práticos da sociolinguística e das pedagogias inclusivas. Para formar, é necessário, antes, conhecer *o quê se ensina, como se ensina, por quê se ensina* e as implicações disso na vida das pessoas. Só assim é possível, de fato, promover mudanças importantes na sociedade, concebendo a escola como agente de transformação e como um sujeito de novas crenças.

É nesse sentido que esta pesquisa objetiva discutir e elucidar questões relativas às crenças e atitudes linguísticas voltadas ao ensino de língua portuguesa, de modo a apresentar, ao professor da educação básica, uma possibilidade de aplicação dos princípios da sociolinguística educacional em sala de aula, por meio de uma proposta de ensino. Para esse fim, dividiu-se o presente artigo nas seguintes seções: *Crenças e atitudes linguísticas: explorando aspectos conceituais*, em que se procura apresentar e explicar as formações de crenças e atitudes em relação à linguagem; *Sociolinguística educacional: princípios teóricos*, na qual são descortinados os desafios para o professor de língua portuguesa e a teoria que fundamenta a proposta apresentada; na seção *Sociolinguística educacional: proposta de ensino*, é apresentada uma série de ações didáticas como uma proposta de ensino possível para as aulas de língua portuguesa; na sequência, apresentam-se as considerações finais.

1. Crenças e atitudes linguísticas: explorando aspectos conceituais

Os estudos de atitudes têm contribuído de forma significativa para identificar as avaliações dos falantes – sejam elas negativas ou positivas – em relação a determinadas variedades da língua. Foram os estudiosos Lambert e Lambert (1981) os primeiros a fazer uma interseção entre a metodologia utilizada naqueles estudos e as questões relacionadas à linguagem, investigando temas como o bilinguismo. As pesquisas de atitudes linguísticas, portanto, apesar de serem, hoje, desenvolvidas majoritariamente por pesquisadores vinculados à Linguística, não surgiram especificamente nesta área, mas na Psicologia Social.

Em vista disso, as principais definições teóricas sobre o termo advêm deste campo de estudo. Em consonância com Lambert e Lambert (1981), as atitudes são formadas por três componentes essenciais: os *pensamentos e crenças*, os *sentimentos e emoções* e as *tendências para reagir*. Os autores afirmam que esses componentes se equivalem quanto ao grau de importância na formação das atitudes, as quais “se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 101).

Existe, nesse sentido, um processo gradativo para que as atitudes sejam consolidadas, em que as convicções íntimas dos sujeitos, isto é, suas crenças, tendem a ocupar os estágios iniciais, podendo ser

modificadas ao longo do percurso¹. Os outros dois componentes sucedem às crenças, sendo as *tendências de reação* a última etapa do processo, que é quando a atitude de fato se concretiza, tornando-se, a partir de então, mais difícil de ser modificada.

Lambert e Lambert (1981) afirmam que uma atitude, para seja completamente modificada, é necessário que todos os seus componentes sejam alterados. De acordo com os autores, modificar as atitudes é uma tarefa mais complexa do que desenvolvê-las, a julgar que, do ponto de vista social, todos os sujeitos estão propensos a fazer avaliações sobre o outro, sobre seus costumes, ou sobre acontecimentos de forma geral, contudo, “uma vez desenvolvida, uma atitude se torna um aspecto integrante da personalidade de um indivíduo, e influi em todo o seu estilo de comportamento” (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 123).

No aspecto linguístico, dadas as condições sócio-históricas pelas quais se consolidou a língua portuguesa no território brasileiro, com a devida ênfase para a discriminação étnica e, conseqüentemente, linguística, foram internalizadas profundas crenças negativas em relação às variedades linguísticas diferentes daquela utilizada pelos invasores europeus, crenças essas que até hoje reverberam fortemente, culminando, por exemplo, na avaliação negativa dos usos linguísticos de falantes cujo nível de escolaridade é baixo ou nulo – aqueles que geralmente residem em locais distantes da zona urbana e da cultura letrada.

De acordo com Corbari (2013, p. 61), o estudo de atitudes linguísticas “engloba diversas dimensões, desde as atitudes com relação a variedades linguísticas/dialetais e estilos de fala, passando pelas atitudes com relação ao aprendizado de uma língua, até as atitudes com relação a grupos, comunidades, minorias, entre outras dimensões”. É com base nessa proposição que, nesta pesquisa, opta-se por direcionar a discussão para o âmbito do ensino.

Para tanto, convém conceituar a escola, de acordo com Santos (1996), como um *sujeito de crenças*, pressupondo que da mesma maneira como os falantes criam imagens sobre determinados usos da língua, a escola tende a seguir na mesma perspectiva. Importa aclarar que, ao utilizar o termo *escola*, o campo de abrangência não se delimita apenas à representação do professor, mas a todos os agentes que compõem o universo escolar, a saber, os documentos oficiais, os manuais didáticos, a coordenação, a gestão etc. O autor acrescenta:

Há expressões de crenças que são bem explícitas, como, por exemplo, as que podem ser levantadas nos documentos oficiais que apresentam quais seriam os objetivos do ensino da língua. Muitas crenças, porém, não se manifestam assim tão diretamente, mas, em determinadas situações, até a ausência de manifestação pode implicar uma bem definida expressão de crença. (SANTOS, 1996, p. 17)

¹ Entenda-se *percurso* como a vivência dos sujeitos em sociedade.

Para identificar essas crenças linguísticas – ou *crenças escolares*, como se refere Santos (1996) –, faz-se necessária a utilização de metodologias específicas, tal como descreve Barcelos (2001). Para esta autora, a investigação pode ser realizada a partir de três abordagens: a *normativa*, a *metacognitiva* e a *contextual*. Na primeira, a principal deficiência é a utilização de questionários que limitam as possibilidades de respostas (*Likert-scale*), compreendendo as crenças dos alunos quase sempre como concepções errôneas, tendo em vista as afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores. Diferentemente, na segunda abordagem, não são utilizados os questionários fechados, e sim entrevistas, as quais permitem aos alunos a reflexão, nos seus próprios termos, acerca do processo de aprendizagem. Contudo, nesta abordagem, as crenças são geralmente concebidas como estáveis, ou seja, sem a possibilidade de se modificarem em face das interações sociais.

Em ambos os casos, as crenças não estão relacionadas às ações, isso só ocorre na terceira abordagem, a *contextual*, em que a observação de contextos específicos é fundamental para fins de investigação, conforme é esclarecido por Barcelos (2001, p. 81)

Os estudos incluídos nessa abordagem caracterizam crenças como específicas de um determinado contexto (Allen, 1996) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo (Barcelos, 1995; Garcia, 1999). Os estudos, em sua maioria, procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico.

Entende-se, desse modo, que as *ações* a que Barcelos (2001) se refere podem ser compreendidas como o terceiro componente atitudinal apresentado por Lambert e Lambert (1981), a saber, as *tendências para reagir*, observando-se, assim, um alinhamento teórico entre os autores, o que respalda a relação que se faz, neste estudo, entre crenças e atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa.

Retomando a conceituação de escola como *sujeito de crenças*, vê-se fortemente consolidada a concepção – não apenas por parte dos agentes educacionais, mas da sociedade como um todo – de que as instituições escolares têm como principal objetivo ensinar a “língua correta”, o que tende a ocasionar nos alunos um sentimento de depreciação com relação à fala do outro e à sua própria fala, já que elas não condizem com o modelo padrão imposto.

Por essa razão, têm aumentado os debates concernentes às propostas metodológicas trazidas pelos livros didáticos, às diretrizes que norteiam o ensino de língua, à avaliação de professores e alunos sobre o ensino – principalmente em se tratando da variação linguística –, dentre outras questões. A sociolinguística, em sua vertente educacional, é uma das subáreas da Linguística que mais tem se dedicado a essas discussões.

2. A sociolinguística educacional: princípios teóricos

Hodiernamente, muito do que se conhece sobre variação e mudança linguísticas advém de pesquisas realizadas nos domínios da sociolinguística. Consagrada por William Labov, pautando-se, *a priori*, em modelos quantitativos de análise, esta área tem alcançado novas perspectivas ao longo do tempo, a exemplo da vertente educacional, que, dentre outras características, comporta também as pesquisas de abordagem qualitativa.

Segundo Cyranka (2016), a escola e o ensino de línguas são o foco da sociolinguística educacional, a qual “propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais e legítimas” (CYRANKA, 2016, p. 169, **grifo dos autores**).

Bortoni-Ricardo (2005), por seu turno, estabelece seis princípios fundamentais para a implementação da sociolinguística educacional. O primeiro refere-se à adequação linguística, com vistas a tratar de questões concernentes ao planejamento linguístico realizado pelo sujeito falante; o segundo diz respeito à hipercorreção que geralmente é realizada em se tratando das regras que sofrem avaliação negativa na sociedade; o terceiro versa sobre a necessidade de haver um ensino que seja sensível às diversidades sociais que tendem a refletir no uso da língua; o quarto princípio aborda questões relacionadas aos graus de formalidade da língua nas modalidades falada e escrita; o quinto consiste na etnografia, a qual auxilia no processo de compreensão dos porquês de determinadas variações; por último, o sexto princípio remete à conscientização crítica que a metodologia pautada nesta vertente tende a proporcionar aos alunos e professores nas aulas de língua portuguesa.

Sobre este último, pode-se destacar como exemplo o estatuto do erro na língua oral e na língua escrita, haja vista que professores e alunos críticos, linguisticamente falando, conseguem observar e compreender com maior clareza as diferenças entre essas duas modalidades. Se na língua falada não existe erro, e sim “uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte, [...] na língua escrita o chamado erro tem outra natureza porque representa a transgressão de um código convencional e prescrito pela ortografia” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 272-273), devendo ser corrigido, desde que respeitosamente, em sala de aula, conforme é aclarado pela autora:

Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274)

À vista disso, clarifica-se que não é objetivo da sociolinguística educacional excluir o ensino da norma padrão das aulas de língua portuguesa, mas proporcionar aos alunos a reflexão sobre os contextos em que é mais conveniente utilizá-la, demonstrando, dessa forma, o *para quê* estudá-la. Também é importante esclarecer, ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), que o professor pode intervir na língua falada de seus alunos (também de forma respeitosa), mostrando as possibilidades de dizer a mesma coisa de diferentes maneiras, mas sem perder de vista o fato de que esta modalidade é mais flexível.

Desse modo, acredita-se que o ensino pautado nos princípios sociolinguísticos contribui significativamente para a percepção das dinâmicas da heterogeneidade linguística, dentro e fora da sala de aula, bem como para o desenvolvimento de atitudes linguísticas positivas, sem discriminação das variedades oriundas das camadas populares. Contudo, sabe-se que ainda há muitas barreiras para que essa metodologia seja colocada em prática, principalmente pela escassez de materiais didáticos que orientem o trabalho dos professores.

3. Sociolinguística Educacional: proposta de ensino

As transformações que vem se tentando implantar na escola têm se pautado numa série de mudanças de perspectivas teórico-metodológicas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, que tem se fundamentado em contribuições de diversas áreas da Linguística – dentre elas a sociolinguística educacional, como foi explicitado anteriormente –, as quais, nos anos 90 do século passado, têm orientado os documentos oficiais, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PNC (1997).

Toma-se os PCN como orientação pelo fato de que os demais documentos que surgem posteriormente remontam às concepções de ensino, de língua e de objetos de ensino ali propostos. No que se refere à língua portuguesa, afirmam os PCN:

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam.

Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p. 26 grifos dos autores).

Nota-se, portanto, que, se por um lado se admite a língua como um conjunto de variedades dialetais, por outro, desencadeiam-se formas de agir a respeito dessas variedades cuja representação simbólica nem sempre é positiva, originando preconceitos, em especial àquelas variedades usadas por pessoas ou comunidades de falas socialmente excluídas.

O que os PCN chamam de preconceitos são, na verdade, atitudes linguísticas negativas em relação à forma como o outro utiliza a língua, as quais estão permeadas, dentre outros fatores, por crenças numa “possível homogeneidade linguística” e na ideia de que só exista uma única forma de usar a língua, desconsiderando os contextos diversos e os princípios de adequação linguística, que são, em grande parte, orientados pelos interlocutores, pelas intenções de quem fala e de que modo, onde e quando fala. Mais ainda, são atitudes negativas mobilizadas por sentimentos negativos em relação ao falar alheio expressos por meio de afirmações, tais como: “fala feia”, “fala errada”, “português incorreto”, “não é assim que se fala, o certo é assim” etc. São essas e outras atitudes que podem gerar comportamentos de exclusão.

Para combater esse preconceito é preciso *um querer fazer* e *um saber fazer*. Nesse sentido, Cyranca (2017) afirma que:

compreender as atitudes linguísticas, isto é, investigar como os usuários avaliam a variedade utilizada por eles próprios, por seus interlocutores e pela escola, tendo em vista os traços correlacionados com sua posição social, ou ainda com as práticas de oralidade e letramento, pode abrir caminho para, entre outros, possibilitar a otimização da aprendizagem escolar e motivar o desenvolvimento de competências linguísticas, dentro de uma visão mais ecológica no ensino de língua.

Diante desses desafios, desses novos rumos a tomar, de uma nova atitude, também é necessário que o professor assuma uma postura de pesquisador. Um professor que não seja pesquisador não é capaz de romper com os paradigmas antigos ultrapassados e excludentes no ensino da língua. Assume-se, portanto, na proposta de ensino que será apresentada, a concepção de professor-pesquisador, ou seja, aquele que tenha a pesquisa como princípio científico e educativo e como atitude cotidiana (DEMO, 1996). Somente este professor é capaz de implementar, dentre tantos, um ensino pautado nos princípios da sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2006).

Pautada, portanto, nas concepções acima e visando ao protagonismo do aluno nas práticas de linguagem, propõe-se um conjunto de atividades sequenciadas que levem em consideração a articulação entre leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Nesse sentido, pretende-se, numa perspectiva da sociolinguística educacional, que, por meio dessas atividades, os alunos reconheçam e compreendam a legitimidade das diferenças dialetais, em consonância com os PCN de Língua portuguesa e com as prescrições de habilidades propostas também pela BNCC, que têm sua centralidade no texto.

Há várias maneiras de trabalhar com textos de tipos e gêneros variados na sala de aula de forma produtiva, motivadora e interativa. Na proposta a seguir, leva-se em conta ações que transitam entre atividades de reflexão (compreensão da realidade sociolinguística), uso (práticas de oralidade e escrita para fins diversos) e a análise da língua (em uma perspectiva sociolinguística), as quais têm como objetivo desenvolver uma série de habilidades no aluno, por meio de variados gêneros textuais. O fio condutor é o tema da variação linguística e seus desdobramentos no comportamento linguístico e social dos alunos. Há

outras formas e outros modos de se organizar esse tipo de atividade. Por isso, a proposta a seguir não se esgota em si mesma, podendo ser ampliada e reorganizada para uma sequência didática nos moldes de Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999).

Proposta: *QUE LÍNGUA É ESSA?*

Objetivo Geral: compreender os fenômenos da linguagem, particularmente os de variação linguística, visando o combate à estigmatização, à discriminação e aos preconceitos relativos aos usos de determinadas variedades da língua.

Objetivos específicos:

As atividades específicas propiciam ao aluno:

- Identificar características sociolinguísticas do português brasileiro;
- Compreender as crenças que mobilizam determinados comportamentos preconceituosos em relação à língua;
- (Re)conhecer formas de usos da língua adequados aos propósitos sociocomunicativos;
- Desenvolver atitudes positivas em relação às variedades linguísticas;
- Realizar pesquisa e análise de características sociolinguísticas em diferentes textos;
- Compreender que os diferentes usos das linguagens estão relacionados a diferentes textos e contextos sociocomunicativos.
- Entrevistar pessoas acerca de suas experiências com sua própria língua;
- Construir textos multimodais relatando suas experiências de vida.

Eixo	Passo a passo	Materiais	Observações
Oralidade e Escrita	1º momento Divida a turma em grupo e peça para responderem à pergunta: <i>“Aqui na sua cidade há pessoas que falam diferente?”</i> Na sequência, após socialização dos grupos, solicite que eles escrevam um relato sobre suas experiências. Tempo: 2 aulas (de 60 minutos)	Papel, caneta.	Essa tarefa levará os alunos a identificarem as características sociolinguísticas de sua localidade, aguçando sua percepção a partir de sua própria fala e da fala do outro sobre a possível presença de fenômenos variáveis.
Oralidade e escrita	2º momento Após o tempo para debate em grupo, solicite aos grupos que socializem suas respostas, apresentando as características sociolinguísticas que percebem na fala das pessoas e dizendo		Nesse momento, é comum aparecerem traços estereotipados de falas, características de grupos sociais. Labov (1972) afirma que os estereótipos são “formas socialmente marcadas, rotuladas, enfaticamente pela sociedade”.

	<p>como chegaram àquelas características e com base em que conhecimento sociocultural.</p> <p>Realize um debate acerca da diversidade linguística, apresentando mais exemplos e peça que façam anotações;</p> <p>Tempo: 3 aulas (de 60 minutos)</p>	<p>A partir das características de estereótipos linguísticos, apontados pelos alunos, pode-se depreender suas crenças e valores que associam às variedades/dialetos citados.</p> <p>Essa é uma boa oportunidade para o professor promover um debate acerca das diferenças sociolinguísticas, já introduzindo questões relativas ao preconceito linguístico.</p>
Escrita	<p>3º momento</p> <p>De posse das respostas e já atento às percepções sociolinguísticas dos alunos, explique a eles que a língua é composta de um conjunto de variedades, condicionadas por fatores regionais, sociais, de estilo e de modalidade. Ilustre sua explicação com exemplos extraídos de revistas, trechos de novelas, filmes e da web.</p> <p>Na sequência, peça que eles respondam a um questionário, escrevendo SIM ou NÃO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você acha que existe uma forma certa de falar o português? 2. Você acha que você sabe falar português? 3. Você acredita que o brasileiro fala bem o português? 4. As pessoas que não têm instrução falam errado o português? 5. Você acha que existem formas diferentes de falar de acordo com o contexto formal e infomal? 6. Falar em português é o mesmo que escrever em português? <p>Recolha as respostas e sistematize para o próximo momento.</p> <p>Tempo: 3 aulas (de 60 minutos)</p>	<p>Quadro, data-show, questionário impresso.</p> <p>É importante que essa explanação sobre as variedades sociolinguísticas seja feita com bastante exemplos práticos apresentados em data-show.</p> <p>Esclareça também aos alunos que são esses condicionantes sociais que influenciam na maneira de falar das pessoas e, a depender deles, sobretudo os sociais, uma fala pode ser considerada mais bonita, mais correta, entre outros adjetivos, gerando o preconceito linguístico.</p> <p>Aproveite para inserir os conceitos de norma-padrão e normas não-padrão e porque assim elas são consideradas.</p> <p>Professor, em relação ao questionário, as perguntas levarão os alunos a refletirem sobre as crenças e as atitudes que possuem em relação à língua. Todo o conjunto de atividades tem o fio condutor de promover o combate ao preconceito linguístico, em consonância com os seis princípios da sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2004).</p> <p>Professor, você pode se valer do livro de Bortoni-Ricardo, <i>Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula</i>. Nele a autora traz uma série de explicações e exemplos, além de atividades que lhe podem ser úteis para este momento</p>
Leitura e Oralidade	<p>4º momento:</p> <p>Apresente aos alunos os resultados das suas respostas em um gráfico. Peça que façam a leitura dos gráficos com os resultados de cada pergunta. Após isso, comente e debata</p>	<p>Livro, data-show, textos diversos.</p> <p>Professor, para fundamentar e aprofundar seus conhecimentos, você pode ler, previamente, o livro de Marcos Bagno, <i>O preconceito linguístico: o que é e como se faz</i>. Nele, o autor traz uma excelente explicação sobre as questões que você falará aos alunos.</p>

	com eles sobre suas respostas e que tipo de ideias, saberes, experiências estão subjacentes a elas.		Conscientize os alunos de que suas respostas estão baseadas em crenças acerca da linguagem que não têm base científica e apresente a eles exemplos.
	Tempo: 2 aulas (de 60 minutos)		
Leitura, Análise linguística e escrita	5º momento: Divida a turma em grupo e explique que farão uma pesquisa acerca dos temas debatidos no momento anterior. Peça que pesquisem textos (orais ou escritos) que possuam características sociolinguísticas e que entrevistem, pelo menos uma pessoa, que tenha passado por alguma experiência negativa acerca de sua fala e como elas se sentiram. Divida os grupos por tema: <ul style="list-style-type: none"> • textos com características sociolinguísticas regionais; • textos com características sociolinguísticas de estilo; • textos escritos com características sociolinguísticas da fala. 	Computador, celular, gravador de voz, quadro.	Professor, se a escola dispor de laboratório de informática, você poderá direcionar os alunos para lá e orientá-los nessa pesquisa. Vale ressaltar que o mais importante para os alunos não é a pesquisa em si, mas a percepção deles sobre as formas de usos da linguagem, de modo que desenvolvam uma consciência sociolinguística sobre os usos competentes da língua, ampliando sua competência comunicativa (DELL HYMES, 1996 apu BORTONIRICARDO, 2006). Professor, um bom livro sobre atividades de pesquisa na escola é o de Bagno (1995), <i>Pesquisa na escola: o que é, como se faz</i> .
	Tempo: 2 aulas (de 60 minutos)		
Escrita e Oralidade	6º - Socialização em sala Para a socialização da atividade anterior, peça que alunos apresentem seus resultados em data-show.	Data-Show, computador.	Professor, para essa atividade, oriente os alunos em relação à adequação linguística e à postura que devem ter quando estão numa situação de uso particular da linguagem. Isso já os ajudará a compreender como esses ajustamentos são necessários e contribuem para a variação estilística da língua.
	Tema: 2 aulas (de 60 minutos)		
Oralidade	7º - Relato de experiência Promova um debate em sala de aula sobre as experiências dos alunos com as atividades. Peça que relatem o que mudou em suas vidas em relação aos seus conhecimentos sobre a língua e de que maneira eles podem contribuir para combater o preconceito linguístico. Ao final, de modo a ampliar a discussão para fora dos muros da escola, peça para gravarem um vídeo curto contando essa experiência.	Celular, câmera de filmar, computador	Professor, esse momento é muito importante, porque servirá para dar sentido às ações realizadas com os alunos, conhecer suas experiências, os desafios enfrentados, o que aprenderam e como se sentiram. Aproveite para criar um canal no <i>Youtube</i> , caso a turma não disponha, para divulgar os vídeos produzidos. Outra sugestão é usar os grupos do <i>Facebook</i> para esse fim também.
	Tempo: 3 aulas (de 60 minutos)		

Considerações Finais

O escopo deste texto consistiu na apresentação de possíveis interseções entre a sociolinguística educacional e os estudos de atitudes linguísticas. Partiu-se da proposição de que o ensino tradicional da

gramática normativa resulta em avaliações negativas, por parte de alunos e professores, em relação à língua que falam e ao seu ensino em sala de aula.

Dessa forma, apresentou-se propostas metodológicas cujo principal objetivo é auxiliar os professores da educação básica no que tange ao trabalho com a língua para além da categorização gramatical, levando em consideração as nuances da oralidade e do letramento.

A preocupação em realizar esse alinhamento teórico-metodológico teve como justificativa as recomendações dos documentos oficiais no que concerne ao trabalho com a variação linguística em sala de aula, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, e na escassez de materiais que ajudem o professor a colocar em prática o que esses documentos preconizam.

Pôde-se perceber que a adaptação dos conteúdos trabalhados na escola é uma tarefa exequível, ainda que haja limitações, como o fato de que a formação dos professores na academia pouco discute o *como* aplicar as teorias linguísticas na prática. Apesar disso, acredita-se que o modelo de atividades aqui apresentado, aliado à formação continuada (que também é uma necessidade), tem muito a contribuir no que diz respeito a uma possível conversão metodológica no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Referências

- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Vozes, 1995.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?:** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2006b. p. 267-275.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.
- CORBARI, C. C. **Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste.** 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2013.
- CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG.** 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos)_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, Maria Cecília; JÚNIOR, Celso Ferrarezi (orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

LAMBERT, W.; W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Tradução: Dante Moreira Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 220 p.

SANTOS, E. dos. **Certo ou errado?**: Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996. 111 p.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS E/OU AUTISTAS EM DEBATE

Jacyellen Maciel da Silva (UFRA)

jacyellenmaciel8335@gmail.com

Odiléia de Souza Batista (UFRA)

odileia351@gmail.com

Thais Fernandes de Amorim (UFRA)

thais.amorim@ufra.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta alguns dados levantados para o nosso trabalho de conclusão de curso acerca da aprendizagem do aluno surdo e/ou do autista, posto que ambos são muito visuais (ROCHA, 2010) e precisam de uma metodologia adaptada, a fim de terem suas habilidades desenvolvidas. Para tanto, pesquisamos sobre o tema e investigamos como uma escola do município de Tomé-Açu/PA lida com esta questão, tanto no que diz respeito a estrutura física quanto prática docente. Tal reflexão faz-se necessária porque o debate acerca de educação especial é recorrente no âmbito educacional, contudo ainda é mal compreendido e ineficaz. Continua sendo um desafio para a escola e seus profissionais compreenderem a real dimensão do tema e se adaptarem ao modelo de escola inclusiva. O presente trabalho visa, portanto, refletir sobre o ensino-aprendizagem deste público e propor (re)pensar em uma escola onde o ensino e a aprendizagem sejam abertos às diferenças, bem como apontar um caminho possível para essa re(leitura), a partir de ações tomadas por uma escola do município de Tomé-Açu/PA. A metodologia se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica de base teórica em, Brasil (2001), Silva (2015), Scotto (2008), Lodi (2014), dentre outros, posto que discutem a questão da inclusão e de escola como um lugar de diversidade e de muitos avanços que se fazem necessários.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Inclusão; Surdo; Autista.

Introdução

O debate acerca de educação especial é recorrente no âmbito educacional, contudo, ainda é mal compreendido e ineficaz. Continua sendo um desafio para a escola e seus profissionais compreenderem a real dimensão do tema e se adaptarem ao modelo de escola inclusiva. Dessa forma é grande a necessidade de se falar sobre a educação especial, sobre a aprendizagem de sujeitos público-alvo da educação especial, tais como os autistas e os surdos, e saber desenvolver estratégias para que o ensino e o aprendizado desse alunado sejam benéficas.

Os sujeitos surdos, em alguns casos, se sentem mais excluídos, em relação aos outros sujeitos da educação especial, visto que são alunos que se comunicam por meio de outra língua, a língua de sinais, na qual muitas escolas e corpo docente não estão preparados e o ensino se torna um desafio ainda maior.

Assim como a surdez, o Transtorno do Espectro Autista - TEA, é uma condição permanente na vida do indivíduo, e traz prejuízos permanentes nas áreas da comunicação, e na interação social¹. Pode ser diagnosticado logo na pré-escola, e segundo dados do Censo escolar dos últimos anos, pode-se afirmar que o número de alunos com essa condição tem subido muito, além dos que são diagnosticados após a chegada na escola. Assim, a escola precisa contar com uma equipe multidisciplinar para que o TEA seja tratado com o atendimento especializado, com psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, e no caso de suspeitas de algum outro transtorno é essencial ter um médico Neurologista disponível para o devido diagnóstico. Até mesmo porque a escola só poderá intervir de forma adequada após o diagnóstico clínico.

Hoje, sabemos que as escolas regulares, apesar de todos os esforços, ainda possuem dificuldades em disponibilizar serviços que atendam a demanda, as necessidades que esses sujeitos precisam e necessitam. Essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino e aprendizagem desses alunos e propor pensar em uma escola onde esses processos sejam abertos às diferenças. Assim, a partir das dificuldades que esses sujeitos sofrem no ambiente escolar e o quanto essas questões afetam o ensino e aprendizagem deles, pensamos em visitar uma escola no município para observar com o ensino-aprendizagem com enfoque da inclusão tem sido trabalhado.

A escola como fonte de conhecimento e saber deve adaptar seu currículo de forma a favorecer os indivíduos que possuem necessidades no aprendizado. Para tanto, os professores precisam se qualificar, buscar informações e formação com vistas a atender o aluno surdo e/ou autista. Se não sabe LIBRAS, ou metodologias e procedimentos adequados ao ensino de autistas, de nada valerá seu esforço.

Portanto, diante dessas perspectivas podemos pensar a Educação especial e inclusiva como um lugar de tratamento diferenciado e especializado para esses alunos, como por exemplo o AEE (atendimento Educacional Especializado), que infelizmente algumas escolas ainda não tem, ou se tem, não há profissionais com formação adequada para tal, e a partir disso é de suma importância que a escola capacite seus professores e todos aqueles que fazem parte dessa comunidade escolar, visto que não é só colocar esses alunos nas salas de aulas, vai muito além disso, é importante que se valorize principalmente as diferenças existentes entre esses alunos, para que de fato a educação aconteça, com recursos, estrutura, professores qualificados. Desta forma, os sujeitos que ali estão inseridos podem se sentir mais acolhidos e confiantes em aprender.

1. A Educação Especial e Inclusiva

A educação especial entende que alunos com alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento devem receber um atendimento especializado; o que é um ganho social se considerarmos

¹ Referimo-nos a condição irreversível da surdez e do TEA, bem como a um pequeno grupo de surdos participantes do Grupo de Pesquisa que participamos “Educação Especial Inclusiva: (re)significando práticas discursivas e pedagógicas” que não aceita sua surdez e julgam que a comunicação por sinais “não é tão eficiente quanto se fossem ouvintes”.

que nos séculos XVII e XVIII, eram vistos como aberrações e se quer tinham direito ao sistema regular de ensino.

Os deficientes mentais² eram internados em orfanatos, manicômios, prisões, dentre outros tipos de instituições que os tratavam como anormais, “[...] na antiguidade as pessoas com doença mental, física e sensorial, eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas.” (BRASIL, 2001, p.13).

Faz-se necessário pensar em uma educação especial e inclusiva que seja de qualidade para esses alunos, que abarquem suas expectativas para que consigam ter uma aprendizagem para além do que lhes é devido por direito. É necessário pensar em uma série de fatores, tais como: formação continuada para a comunidade escolar, espaço escolar arquitetonicamente acessível, sala com recursos multifuncionais, dentre outros.

A esse respeito, Scotto (2018) afirma que:

Educação inclusiva exige o atendimento a Necessidade Especiais, não apenas dos portadores de deficiências, mas de todas as crianças. Implica trabalhar com a diversidade de forma interativa – escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento. Requer que as crianças portadoras de necessidades especiais saiam da exclusão e participem de classes comuns. Para isso, é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança. (SCOTTO, 2018, p. 30).

Mantoan (2003) acrescenta ainda que a inclusão “É uma inovação que implica em esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas” (MANTOAN, 2003, p. 32). Dessa forma, percebe-se o quão é importante o papel da escola em desenvolver atividades e procedimentos que envolvam toda a comunidade escolar e assim possa haver espaços inclusivos que sejam acessíveis para ambos independentes de suas necessidades especiais.

A autora afirma que para haver a inclusão é preciso apontar estratégias que ajudem no trabalho no ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo ela:

[...] é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos. Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 32).

² Hoje este termo foi substituído por deficientes intelectuais

Portanto, a educação inclusiva implica em práticas pedagógicas específicas previamente planejadas a partir das necessidades dos alunos, para que assim possa favorecer a aprendizagem desses sujeitos.

2. Metodologias Visuais como Estratégias de Ensino

O ensino e a aprendizagem de alunos com deficiências merece ser discutido e analisado em todos os ambientes, principalmente na escola, pois é nela que o indivíduo se constitui em sociedade. Assim, alguns autores defendem o uso de recursos pedagógicos visuais como facilitadores do ensino-aprendizagem desses alunos. Rocha sugere alguns deles:

[...] quebra-cabeça, jogos de numerais em madeira, cadernos com recursos visuais, atividades que são de fácil execução e podem favorecer o desempenho das atividades propostas; e outros recursos que o professor pode criar, a partir das necessidades dos estudantes. (ROCHA, 2010, p. 22)

Para alunos usuários da língua de sinais ou que apresentam dificuldades na comunicação que é o caso do aluno autista, é pertinente pensar em uma educação especializada que ofereça metodologias adaptadas de acordo com suas dificuldades, buscando recursos que facilitam a aprendizagem desse público. Silva inclusive defende o uso de tecnologias assistivas -TA, para este fim:

As tecnologias assistivas (TA), enquanto artefato, procedimentos e serviços, adentram como parte de estratégias. Quando falamos em crianças não oralizadas, ou com dificuldades em participar de narrativas, como no caso de crianças com TEA, elas adquirem um papel de mediação essencial. (SILVA, 2015, p.696).

Em relação a surdez, é válido lembrar que o uso de recursos visuais é uma excelente ferramenta para amenizar a dificuldade desse aluno surdo em termos de ensino-aprendizagem. Para Monte:

As aulas, dependendo da disciplina, ministradas totalmente na modalidade oral, não proporcionavam um ganho eficiente aos surdos, mesmo com o intérprete educacional em sala. O uso do imagético, ou seja, recursos visuais, poderia ser feito, pois algumas salas da instituição contam com projetor e, em outras, televisão ampla (MONTE, 2015, p. 18).

Dessa forma, a aprendizagem será mais significativa se a escola promover a inclusão dos alunos surdos sempre respeitando suas necessidades e especificidades; afinal, é a inclusão que transfigura um olhar para com outro, como ser em desenvolvimento e que por meio das práticas educativas dentro da escola pode desenvolver todo o seu potencial.

3. Metodologia

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e de coleta de dados, onde buscou-se argumentos para mostrar que a educação inclusiva merece ser discutida com argumentos sólidos. Para tanto, pesquisamos artigos já publicados e optamos por traçar reflexões pautadas nos trabalhos de Scotto (2018), Rocha (2016), Mantoan (2003), dentre outros.

Para coletar dados acerca da acessibilidade e práticas metodológicas, visitamos uma escola do município de Tomé-Açu para investigar sua concepção acerca da inclusão e da Educação Especial, bem como tratamento que a escola dá a estas questões. Assim, visitamos as instalações, conversamos com a equipe pedagógica, professores e alunos para traçar algumas reflexões para nossa pesquisa e pensar em algumas estratégias com vistas a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos surdos e autistas.

4. Resultados e discussão

No decorrer da pesquisa foi percebido que o número de alunos com TEA, Surdez e demais deficiências tem se tornado mais frequente nas escolas do município de Tomé-Açu/ PA nos últimos dois anos. Constatamos também que a evasão durante o período da pandemia foi bem acentuada: alguns pais não comparecem à escola para renovação de matrícula, ou para buscar as atividades que tem sido entregues na escola (este foi o modelo adotado pelo município para dar continuidade nas atividades no período de pandemia).

A coordenação de Educação Especial no município de Tomé-Açu, está em nova liderança e segundo a nova coordenadora, ainda não tem dados concretos a respeito ao número de alunos com necessidades especiais, pois ainda estão coletando informações na comunidade. Ao todo são 93 escolas no município, e atualmente o município de Tomé-Açu conta com uma equipe multidisciplinar que é composta por: a coordenadora de Educação especial e inclusiva, um psicopedagogo (a), um fonoaudiólogo (a), um intérprete de libras, um Neurologista que atende somente 5 pacientes a cada 15 (quinze) dias, elaborando diagnósticos e encaminhamentos para exames que comprovem os diagnósticos. Esses exames são fotocopiados e anexados como documento na SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

Segundo a coordenadora de Educação Especial da SEMED, ainda há várias escolas que ficam nas zonas rurais do município que ainda não tem sala de AEE, e nem profissionais que possam atuar nesses serviços para a escola. Atualmente foi desenvolvido o primeiro projeto de Inclusão intitulado “Educação para a vida na perspectiva inclusiva”, que proporcionou formação aos professores no formato de cursos online com palestras com profissionais da área. O mesmo foi encaminhado da SEMED para as escolas do município, para que fossem desenvolvidos atividades e trabalhos pelos professores e alunos, como atividades de inclusão, propostas de atividades adaptadas para alunos com deficiência, tais como o alfabeto

de LIBRAS nas paredes das escolas, jardins sensoriais para alunos cegos, atividades visuais, entre outros, como podemos ver nas imagens abaixo.

Na Figura 1, por exemplo, a escola foi bem feliz ao adaptar uma brincadeira tão usada por crianças, como a amarelinha, usando cores e a datilologia dos números em LIBRAS. Assim tanto ouvintes, surdos e autistas podem se divertir e aprender juntos.

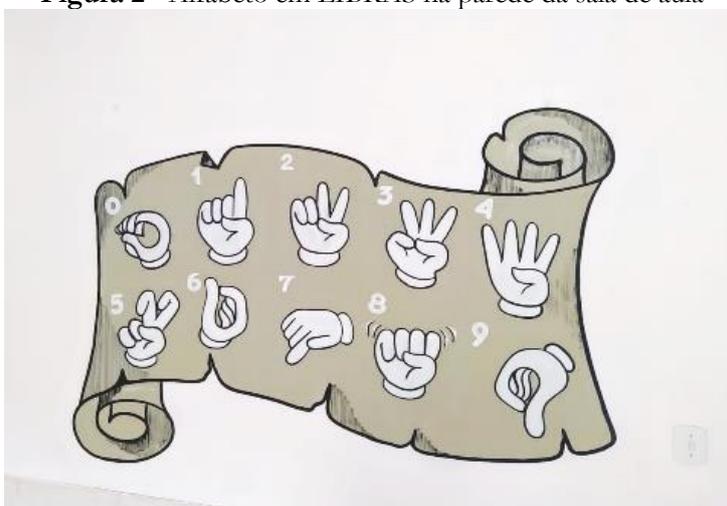
Figura 1 – Escola Anthódio Barbosa. Amarelinha adaptada para o aluno surdo



Fonte: Arquivo SEMED.

Ao ilustrar as paredes da escola com os símbolos números e seu referente em LIBRAS, como podemos ver na Figura 2 abaixo, a escola demonstrou sua preocupação em sensibilizar a todos da sala, bem como facilitar a aprendizagem matemática dos alunos surdos e ouvintes que precisam de uma metodologia visual de aprendizagem.

Figura 2 - Alfabeto em LIBRAS na parede da sala de aula



Fonte: Arquivo SEMED.

Assim como na sala regular, a escola preocupou-se em instrumentalizar a sala de recursos. Além de pintar a parede da sala com o alfabeto em LIBRAS, criou um “cantinho” com muitos materiais adaptados. Jogos, livros em Braille, cartões ilustrativos, brinquedos, todos utilizados com intuito de melhor ensinar aos alunos que necessitam de um atendimento especializado.

Figura 3 – Alfabeto em LIBRAS na parede da sala de recursos



Fonte: Arquivo SEMED.

A figura abaixo mostra uma interessante ação da escola, a visita ao jardim sensorial, em culminância ao Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência – 21 de setembro. As crianças, de olhos vendados, andavam por cima de vários pneus, cheios de diferentes materiais – areia, pedra, capim, plástico, bolas de gude, a fim de conhecer a mesma sensação de seus amigos cegos, ao andarem nas ruas.

Figura 4 - Jardim sensorial. Escola Ipitinga, dia da culminância da ação.



Fonte: Arquivo SEMED.

Ainda por ocasião da ação, foi transmitido um longa-metragem em animação sobre a inclusão, o filme “Cordas”, que retrata a amizade de uma menina, com um colega que chega à escola.

Figura 5 - Cine Inclusão



Fonte: Arquivo SEMED.

Após a transmissão do filme, foi aberta uma roda de conversa (Figuras 6 e 7) para comentar o filme, e sobretudo, refletir sobre a inclusão a partir das ações dos personagens. Os alunos puderam perceber que ser diferente, não implica em fracasso escolar. Que um cadeirante (tal como o personagem do filme) pode conviver harmoniosamente com os demais colegas surdos, cegos e que isso só será possível se a escola se organizar estruturalmente e pedagogicamente para isso

Figura 6 - Conversa sobre o que é inclusão



Fonte: Arquivo SEMED.

Figura 7 - Conversa sobre o que é inclusão



Fonte: Arquivo SEMED.

Com estas ações, a escola mostrou estar sensibilizada a inclusão e mais ainda, mostrou com atividades práticas, que é possível ações de reflexões significativas sem que para isso, a escola precise dispor de muitas verbas (justificativa muito usada para o não cumprimento de certas praticas).

Tal reflexão faz-se urgente, sobretudo pelo quantitativo de alunos com deficiência que o município apresenta, como podemos observar no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Quantitativo de alunos com deficiência- PcD no Município

Deficiências múltiplas	50
TEA	79
Surdez	15
Física	66
Intelectual	213
Cegueira	4
Baixa visão	33
Auditiva	16

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir deste levantamento, vemos que 79 autistas que equivale a 16,6% dos alunos PcD do município, e 15 alunos surdos que equivale a 3,1% dos alunos PCDs do município. Vale ressaltar que este quantitativo são apenas os alunos que estão matriculados regularmente, pois o município tem uma grande comunidade de surdos que equivale a 40 ou 50 pessoas, fora os surdos das zonas rurais que não são matriculados.

Nesta perspectiva, um dos principais objetivos que podemos destacar como sendo relevante desse programa da educação especial e educação inclusiva em relação a conscientização, mas principalmente ao processo de ensino-aprendizagem dessas crianças é que a comunicação e a socialização ocorre satisfatoriamente. Esses programas possibilitam que os alunos além de obter conhecimento, desenvolvam e superem os vários desafios.

Portanto, é válida a ideia dos projetos que o município propõe para os escolas, pois por meio da conscientização, as escolas favorecerão aos alunos com necessidades especiais um ensino de qualidade. O desenvolvimento de práticas inclusivas em sala de aula só traz benefícios a todos os estudantes, tendo eles algum tipo de deficiência ou não.

Considerações finais

Uma reflexão que se debruce sobre a educação especial e inclusiva é sempre válida, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais. A partir de um olhar para as características e particularidades de alunos autistas e alunos surdos durante a pesquisa, percebemos que algumas escolas estão caminhando para uma educação qualificada, o professor sabe que precisa de formação e não hesita em pedi-la à secretaria de educação, o que já é um passo para lidar, educar o aluno e suprir a necessidade que eles precisam para se comunicar, socializar.

Conclui-se também que a formação continuada para professores é imprescindível, pois muitos ainda se sentem mal preparados. É necessário também que a escola tenha um espaço de AEE, com uma equipe multidisciplinar, pois a demanda é grande e apenas um número reduzido de profissionais para atender todo o município certamente não dará conta e alguns alunos ficarão de fora. Felizmente o município de Tome-Açu está se encaminhando para isso e aos poucos alcançará seu objetivo.

Dessa maneira, alunos surdos e autistas precisam de um atendimento e uma atenção redobrada em relação a todo corpo que compõem o ambiente escolar, pois o sujeito enfrenta desafios no que diz respeito à sua linguagem, portanto é fundamental e importante que haja um desenvolvimento de práticas que favoreçam e contemplem o desenvolvimento desses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar.

Desse modo, vê-se que a educação especial e inclusiva é essencial e fundamental para o processo de aprendizagem desses sujeitos. É por meio dela que se pode pensar no respeito, na cidadania e na inclusão de modo que seja benéfica para todos.

Sabemos, porém, que apesar de toda a importância e relevância que essa questão nos passa, ainda são muitos os desafios neste âmbito. Faz-se necessário não somente focar nas dificuldades apresentadas por esses alunos, mas no tanto que eles são capazes de aprender e se desenvolver por meio de atividades adaptadas para suas expectativas.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

LODI, Ana Cláudia. [et al.] (Org.). **Letramento e minorias**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTE, Bárbara Terra. **Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2015 211 f. Mestrado em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. **Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos**. Estudos em avaliação educacional, v. 26, n. 63, p. 688-714, 2015.

ROCHA, Santos Amanda. **Surdez e Autismo: Um estudo de caso**. Brasília/DF. Junho de 2016.

SCOTTO, Arlete. **A inclusão escolar na rede de ensino estadual (2008)**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=004. Acesso em 17 jul 2021.

CULTURA E ANÁLISE DO DISCURSO

A ORDEM EM DISCURSO NA UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA UFRA

Flávia Marinho Lisboa (UFRA)

flaviamlisboa@gmail.com

Puyr Tembê (FEPIPA/ANMIGA/UMIAB)

puyr@hotmail.com

Salomão Santos (MALUNGU)

salomaoabaete@gmail.com

Resumo

Com a implantação de políticas afirmativas para povos indígenas e quilombolas terem acesso específico e diferenciado tanto nos cursos de graduação quanto nos programas de pós-graduação nas universidades federais paraenses, este capítulo tem o objetivo de retomar esse histórico para refletir sobre os ordenamentos acadêmicos e a histórica exclusão desses sujeitos da universidade, enfocando o caso da Universidade Federal Rural da Amazônia. Por meio de revisão de literatura, propõe-se refletir sobre os desafios iminentes à tal ação afirmativa, bem como as possibilidades de pluralização da universidade por meio de uma percepção intercultural de educação com trocas mútuas, impactando não só no ensino, mas também na pesquisa e na extensão. Para essa discussão, problematiza-se os ordenamentos homogêneos da universidade e a necessidade de remodelamentos dos formatos de acesso e de políticas de permanência. Por fim, é abordado o acesso dos indígenas e quilombolas ao ensino superior como continuidade da histórica resistência desses povos por sobrevivência.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Indígenas; Quilombolas; Universidade.

Introdução

Refletir sobre os ordenamentos acadêmicos e a recente entrada de sujeitos historicamente excluídos desse espaço é o objetivo deste trabalho, enfocando no caso da Universidade Federal Rural da Amazônia³, que acaba de aprovar política afirmativa para povos indígenas e quilombolas, garantindo acesso específico e diferenciado tanto nos cursos de graduação quanto nos programas de pós-graduação da universidade, além de prevê também ações de permanência.

Os movimentos indígenas e quilombolas têm tido avanços nas universidades federais com a implantação desse tipo de ação afirmativa, expressando a importância do formato de processos seletivos especiais, considerando as especificidades socioculturais e históricas dos povos indígenas e quilombolas.

No estado do Pará, essa ação afirmativa já está consolidada na Universidade Federal do Pará (UFPA), na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e na Universidade Federal do Sul e Sudeste

³ Nesta universidade coordeno o projeto de pesquisa “Indígenas em universidades paraenses: análise para implementações educacionais e administrativas”, do qual resulta este capítulo.

do Pará (Unifesspa). Nesse fluxo, a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) acaba de aderir a tal política, por meio da aprovação da Resolução Nº 481 de 2 de agosto de 2021. Este artigo é assinado pela presidente da comissão que elaborou essa resolução, pela secretária executiva da Federação dos Povos Indígenas do Estado do Pará (Fepipa) e pelo presidente da Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (Malungu), ambos também integraram a referida comissão na Ufra.

Com isso, todas as universidades federais paraenses possuem como política institucional a oferta de processo seletivo especial para acesso a vagas suplementares. Além do acesso, essas instituições têm como desafio maior a permanência, sobre o que fazemos apontamentos neste capítulo.

Para discussão desse tema, são tomados como pontos de reflexão os ordenamentos homogêneos da universidade e a necessidade de remodelamentos dos formatos de acesso e de políticas de permanência. Num segundo momento, é abordado o acesso dos indígenas e quilombolas ao ensino superior como continuidade da histórica resistência desses povos por sobrevivência.

Nesse sentido, apresentam-se para a Ufra desafios com o início de ações afirmativas para acesso e permanência desses povos, bem como a oportunidade de ampliar as concretizações de pluralização do espaço acadêmico.

1. Sobre os ordenamentos homogêneos da universidade

Desde que foi implantada no Brasil, a universidade se manteve como espaço de exclusão, uma vez que voltada exclusivamente para a formação da parcela abastada da sociedade. O próprio início do Ensino Superior no Brasil se deu com a vinda da família real em 1808, motivando alterações profundas nas condições institucionais da primeira colônia portuguesa da América do Sul. Nessa condição de sede do império, D. João VI precisou promover uma série de reformas na dinâmica social local e, entre outras medidas, criou as primeiras faculdades no país.

Em 1808, emergia o Estado Nacional e houve necessidade de imprimir mudanças no ensino superior que vinha do período colonial. Criaram-se “cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais.” Tratava-se de cursos que preparavam os funcionários públicos com as Academias Militar de Marinha e cursos de Medicina, Cirurgia, Matemática, Agricultura e outros. Observa Cunha (1986, p. 76) que o núcleo do ensino superior nasceu com D. João VI e edificou-se tal como se tem até os nossos dias: “O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste” (BOAVENTURA, 2009, p. 129-130).

Nesse histórico do Ensino Superior, povos indígenas e comunidades quilombolas sempre tiveram seus direitos violados, com a negação de políticas públicas no âmbito da educação (assim como nas demais pastas de governo), não apenas para acessar a universidade, mas também na educação básica, com escolas

precárias, sem estrutura mínima para o efetivo funcionamento, muitas vezes com oferta até o 5º ano do ensino fundamental. Por essas condições, as possibilidades de participação em processos seletivos convencionais configuram uma conjuntura profundamente desleal e injusta. Até mesmo no projeto arquitetônico das universidades, com seus amplos espaços destinados a estacionamentos, por exemplo, é possível perceber para que classe social elas foram pensadas.

Problematiza-se nas políticas de acesso e permanência na universidade o tensionamento de uma matriz de poder que historicamente impede a entrada desses alunos na universidade por cobrar um conhecimento da língua-padrão que é restrita a pessoas mais escolarizadas e não é utilizada plenamente nas trocas linguísticas cotidianas.

Nisso se evidencia o ordenamento acadêmico em curso ao longo da história como espaço de poder e, logo, exclusão, compreendido neste trabalho sob a ótica que Foucault (1996) estabelece sobre a ordem dos discursos. A partir disso, a exclusão de indígenas e quilombolas da universidade é o efeito da hierarquização dos corpos e saberes dominados, posto que esses não circulam e são sujeitados em uma ordem social dominante.

Como microcosmo da sociedade de classes, esse espaço permaneceu nesses moldes ao longo da história brasileira e, nas últimas duas décadas, os movimentos sociais têm alcançado avanços para a entrada das classes populares na universidade, questionando o acesso e a permanência para sujeitos historicamente excluídos da vivência acadêmica como reflexo das desigualdades sociais, materializadas na hierarquização da distribuição dos bens e direitos para a população negra e indígena no Brasil.

1.1 Acesso

As mudanças que possibilitaram o acesso de pessoas racializadas⁴ (negros e indígenas) na universidade ocorrem impulsionadas pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (popularmente conhecida como “lei de cotas”), aprovada para fortalecer as políticas afirmativas para esses sujeitos. A Lei Federal é resultado de uma luta histórica dos movimentos em âmbito nacional, garantindo cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em seu Art. 3º, diz que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012, p. 12).

⁴ Uma vez que que esses povos foram definidos como raça pelo olhar do europeu nos processos de colonização, instituindo-se como outridade do branco (LISBÔA, 2022).

Os movimentos indígenas e quilombolas têm conquistado avanços significativos nas universidades federais com a inserção de ações afirmativas para acesso específico e diferenciado a vagas suplementares para indígenas e quilombolas. Ou seja, processos seletivos especiais, à parte do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio – ou das seleções convencionais usadas para ingresso discente.

Esses povos têm tensionado as universidades e demonstrado a importância do formato desse tipo de política institucional para acesso por meio de processo seletivo especial, considerando as especificidades socioculturais e históricas dos povos indígenas e quilombolas, como preconizam diversas bases legais, normativas e, inclusive, acordos internacionais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, onde também se reconhece o desigual acesso desses povos a direitos fundamentais, como a educação, devendo assim o Estado aplicar políticas que reparem essa realidade.

Através de políticas diferenciadas como essa de processos seletivos especiais, povos indígenas e comunidades quilombolas têm ampliadas as possibilidades de adentrar e romper com a estrutura excludente que sempre esteve presente nos espaços acadêmicos, contribuindo com a transformação desse ambiente em espaço intercultural, onde o intercâmbio de saberes produzirá mais equidade epistêmica e cultural.

No estado do Pará, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) já têm consolidados processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas para acesso à vagas suplementares. A UFPA iniciou em 2010 e as outras duas universidades, criadas em desmembramento da UFPA, mantiveram tal política institucional. A última universidade federal paraense a aderir a essa política foi a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), que aprovou a resolução em 2 de agosto de 2021 para efetivação em 2022.

1.2 Permanência

Apesar da viabilidade do acesso por meio de seleções específicas e diferenciadas, a conclusão dos cursos ainda é um enorme desafio para os discentes indígenas e quilombolas, evidenciando a urgência de políticas que também contemplem a permanência nas instituições ou, do contrário, tais ações afirmativas para acesso se tornam incompletas e ineficazes, gerando frustrações diante de expectativas que não encontram as condições materiais necessárias à efetivação da política. Em resumo, podemos dizer que, na política de acesso e permanência para indígenas e quilombolas no Brasil, o acesso teve avanços nas universidades, mas a permanência pouco recebeu de atenção, sendo o grande gargalo dessas ações afirmativas.

O Programa de Bolsa Permanência, (PBP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tem um papel fundamental para possibilitar a permanência dos discentes indígenas e quilombolas nas

universidades, porém há que se destacar a defasagem do valor da bolsa, pois desde o ano em que foi criada nunca teve reajuste. Além disso, o programa tem tido sua continuidade ameaçada, situação denunciada e veementemente combatida pelos movimentos indígenas e quilombolas.

Essas populações entendem que a luta para transformação social passa pela educação e o conhecimento acadêmico-científico é um alvo a ser consolidado para essas sociedades, uma vez que já possuem a “academia tradicional”, com os conhecimentos milenarmente consagrados. O desafio para a garantia da permanência nesse espaço é o entrelaçamento entre os mundos tradicionais e o universitário, o que requer nas proposições de políticas e enfrentamento das limitações a união entre a universidade, as sociedades indígenas e comunidades quilombolas e as organizações representativas desses povos. Para isso, a postura esperada dessas populações é que a universidade esteja aberta para corrigir as sequelas coloniais ainda latentes no país.

Essa entrada no ensino superior de forma mais expressiva nas últimas duas décadas, já vêm sendo suficientemente impactante para provocar fissuras na estrutura acadêmica (LISBÔA, 2020), visto que a própria presença de indígenas e quilombolas nesse espaço já é o bastante para visibilizar a histórica exclusão tanto desses sujeitos quanto de suas histórias e conhecimentos, evidenciando a necessidade do diálogo intercultural

enquanto diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo, sustentável (BANIWA, 2014, p. 28).

Dessa forma, amplia-se a noção de relacionamento entre a academia e esses povos com a implantação de ações afirmativas, entendendo que abrir as portas da universidade é um primeiro passo, mas outro tão importante é a universidade também adentrar os territórios dessas sociedades, envolvendo lideranças indígenas e quilombolas, pajés, caciques no ensino, na pesquisa e na extensão, impactando especialmente nos discentes não-indígenas.

Essas lideranças são professor (as) em suas comunidades e também devem ser nas universidades, especialmente nas que assumem políticas afirmativas para sujeitos indígenas e quilombolas. Dessa forma, ou por meio de outras possibilidades, é preciso garantir a efetiva troca intercultural, permitindo a presença do conhecimento tradicional na sala de aula, como forma de tornar a universidade diversa, ampliar os saberes que nela circulam e também de multiplicar o respeito dos não-indígenas por essas sociedades, cujos conhecimentos são historicamente negligenciados.

1.3 Indígenas e quilombolas no ensino superior

Até a implantação de ações afirmativas com vagas suplementares nos cursos de graduação para indígenas e quilombolas, a inserção desses alunos vinha acontecendo majoritariamente em cursos de licenciatura, de forma que a presença indígena e quilombola nas demais áreas de graduação, especialmente as de maior prestígio, foi um dos últimos passos nessa história entre universidades e indígenas e quilombolas.

Esta relação desses povos com a universidade não pode ser compreendida como um problema atual e também como uma particularidade apenas brasileira. Em toda a América Latina os processos de colonização, ainda que de forma heterogênea, se estabeleceu hierarquizando saberes e corpos, que reverberam ao longo da história desses territórios a exclusão dos espaços de saber e poder. Com isso, a negação do acesso e as dificuldades de permanência são a “ponta do iceberg”, uma evidência na atualidade de uma regularidade histórica.

A presença indígena nos dados do MEC só passou a figurar a partir do ano de 2011, uma forte evidência da falta de política governamental e, logo, expectativa para existência de alunos indígenas nas universidades brasileiras. Quanto aos quilombolas, também não há seções específicas, englobando-os na população negra. Com isso, apresentamos abaixo números de indígenas no Ensino Superior, de acordo com o Censo da Educação Superior (2019), sendo mais de 70% em instituições privadas.

BRASIL	56.257
PÚBLICAS	15.837
PRIVADAS	40.420 (71,8%)

Fonte: Elaboração da autora com dados do Censo da Educação Superior (2019)

A negação do Ensino Superior ao povo negro e indígena ao longo da história da sociedade brasileira é um efeito das formas de ação do dispositivo colonial, uma das materializações da normalização da desigualdade racial que hierarquiza saberes, sujeitos, línguas e espaços. Essa hierarquização é efeito da ação do dispositivo colonial.

Essas condições materiais de existência foram legitimadas ao longo da história por uma rede discursiva racista e preconceituosa sobre essas populações, materializada (pelo dito e não-dito) no **dispositivo colonial**, impulsionando a naturalização do descaso e da violência (física e simbólica) à qual são submetidas (LISBÓA, 2022, *no prelo*).

Esse conceito colabora no entendimento das relações de poder como movências resultantes dos tensionamentos entre a linha de força e a produção de subjetividade dos sujeitos. Entre a estrutura que segue legitimando as desigualdades e a resistência dos sujeitos frente às injustiças sociais. A entrada desse público nas instituições de Ensino Superior questiona o dispositivo colonial e tensiona esse espaço de poder.

1.4 Indígenas e quilombolas na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

O início da mobilização para que a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra) instituisse ações afirmativas internas voltadas para a inserção de indígenas e quilombolas se deu a partir das próprias entidades representativas desses povos no Pará, que oficializam pedidos de implantação de acesso específico e diferenciado na instituição.

A partir disso, em 2018, a Ufra sediou o Seminário sobre Políticas e Metodologias para Garantia de Vagas para Indígenas e Quilombolas nas Ifes da Região Norte⁵, desde quando passa a enunciar que adotaria um Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas.

Demandada pelo Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia (Nedam) da Ufra, em março de 2021, a reitoria da instituição institui uma comissão para construção de resolução que regulamentasse a política de acesso e permanência para indígenas e quilombolas na instituição. A política afirmativa foi aprovada em 2 de agosto de 2021 por meio da Resolução N° 481, a qual garante acesso específico e diferenciado tanto nos cursos de graduação quanto nos programas de pós-graduação da universidade, além de prevê também ações de permanência.

Figura 2 - Aprovação de política afirmativa para indígenas e quilombolas



Fonte: www.novo.ufra.edu.br. Acesso em 04 de setembro de 2021.

⁵ Evento coordenado pela professora da Ufra Tatiana Pacheco.

A partir da tese de doutorado da primeira autora deste capítulo, é possível conhecer experiências nesse sentido e refletir de forma propositiva sobre algumas importantes preocupações que devem nortear a implantação e acompanhamento de políticas institucionais para indígenas e quilombolas. Entre elas, Lisbôa (2021) destaca:

- Participação dos povos interessados (lideranças e alunos);
- Permanente avaliação do acesso e permanência (com os povos envolvidos);
- Local de referência institucional e uma Comissão Permanente composta por representantes dos povos interessados, docentes e técnicos engajados no apoio e diálogo permanentes;
- Recepção/Acolhimento acadêmico dos ingressantes, envolvendo a instituição e os alunos indígenas e quilombolas já em curso na instituição;
- Apoio pedagógico: programas de monitoria e/ou oferta de cursos/disciplinas sobre conhecimentos básicos (como Informática, Língua Portuguesa e Matemática) e outros definidos também em diálogo com os discentes e suas lideranças);
- Letramento acadêmico;
- Apoio psicológico com foco no racismo vivenciado cotidianamente em sala de aula, vindo tanto de alunos quanto de professores;
- Nos planejamentos acadêmicos (inclusive os metodológicos e didáticos na execução das disciplinas ou em programações de pesquisa e extensão), atentar para o respeito às diferenças culturais, que podem ser desde a ligação/responsabilidades desses alunos com suas comunidades; os tempos dos territórios para consideração de frequência; as práticas de linguagem acadêmicas em relação às línguas tradicionais dos alunos;
- Comunicação diferenciada, atentando para a prevalência da escrita no âmbito acadêmico enquanto esses povos são de tradição oral e com usos orais da língua diferentes dos acadêmicos;
- Acesso à Internet para cada povo é diferente e as atividades online ou que exigem acesso ao mundo digital precisam ser pensadas em diálogo com os discentes;
- Combate ao racismo institucional (Formação de professores, técnicos, terceirizados e discentes);
- Fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- Pensar o ensino em diálogo com as expectativas dos povos com a graduação;
- Envolver noções interculturais e da intercientificidade, o que pode incidir no currículo e também na garantia de que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desses alunos possam tratar de problemas de interesse de suas comunidades, inclusive escrito na língua de seu povo, como forma de fortalecimento linguístico.
- Vínculo desse aluno não apenas com o ensino, mas também com a pesquisa e a extensão;
- Bolsas para indígenas e quilombolas no ensino, pesquisa, extensão;
- Garantia de continuidade dos estudos na pós-graduação também por meio de ações afirmativas.

Essas premissas arroladas, de alguma forma, estão expressas na Resolução N° 481 de 2 de agosto de 2021 da Ufra, que institui a política de ações afirmativas para discentes indígenas e quilombolas nessa instituição. A construção dessa resolução contou com a intensa participação das representações indígenas

e quilombolas⁶, além das pró-reitorias de Ensino⁷, Extensão⁸ e Assistência Estudantil⁹, e também do Nedam¹⁰, quem alocou a política em seu plano de metas para concretização da política.

Duas ferramentas importantes previstas na resolução para o acompanhamento da ação afirmativa são: 1 - uma comissão permanente composta pelas pró-reitorias de Ensino, Extensão e de Assistência Estudantil, diretorias de institutos e campi, além das representações indígenas e quilombolas no estado do Pará; 2 – fórum permanente realizado por essa referida comissão para discussão com a comunidade acadêmica e formalização de proposições para a política institucional. O fórum já é uma ferramenta consolidada na Ufopa há alguns anos.

2. Metodologia

Para a discussão proposta, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para levantamento de dados e pesquisas científicas sobre o tema proposto. Tais levantamentos subsidiaram as reflexões sobre o início de implantação das políticas afirmativas na Ufra específicas para indígenas e quilombolas, bem como as especificidades que envolvem o acesso e permanência desses povos na universidade.

3. Resultados e discussão

Com a reflexão empreendida, necessário é apontar e discutir fatores que envolvem o acesso e permanência de estudantes indígenas e quilombolas na universidade. No cenário universitário com adoção de políticas afirmativas para esses discentes, estabelecem-se desafios que requerem a abertura institucional para a permanente construção em conjunto com os povos envolvidos.

Nesse diálogo, torna-se salutar a importância da Interculturalidade (BANIWA, 2019; WALSH, 2014), constructo especialmente vinculado aos movimentos indígenas (CANDAU; RUSSO, 2010), demandando cada vez com mais ênfase a equidade epistêmica.

Outra mudança importante na educação superior preocupada em democratizar-se na relação com esses sujeitos é o posicionamento antirracista, que requer ações de legitimação e valorização das culturas

⁶ Malungu - Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará, representada por Salomão da Costa Santos e Claudio Marcio do Nascimento; Fepipa - Federação dos Povos Indígenas do Pará, representada por Puyr Tembê e Rosani de Fatima Fernandes; ADQ- Associação de Discentes Quilombolas da UFPA, representada por Daniele Bendelac Pinheiro; e APYEUFPA - Associação dos Povos Indígenas/ Estudantes da UFPA, representada por Eliene Rodrigues Putira Sacuena e Ronaldo Amanayé.

⁷ Representada pela pedagoga Ana Paula de Oliveira Pureza e pela professora Ruth Helena Falesi Palha de Moraes Bittencourt.

⁸ Representada pelos professores Eduardo do Valle Lima e Jonas Elias Castro da Rocha.

⁹ Representada pela psicóloga Eliza Sena Silva e a professora Iris Lettiere do Socorro Santos da Silva.

¹⁰ Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia, representado na comissão de elaboração da Resolução N° 481/2021 por mim, Flávia Marinho Lisbôa (Presidente), e as professoras Ana Lúcia Cardoso do Nascimento (Vice), Dilma Lopes da Silva Ribeiro (Coordenadora do Nedam) e Ruth Helena Cristo de Almeida.

indígenas e quilombolas, viabilizando reformulações em prol do fortalecimento dessas culturas, com todos os elementos que as compõem, como a língua.

Lima (2007, p. 26) destaca ainda para a efetivação e acompanhamento institucional a necessidade de “docentes equipados com treinamento intelectual – e formação cultural – capazes de reverter os preconceitos que em geral avultam em regiões interioranas”. Pesemos ainda que não apenas docentes, mas todos os servidores, efetivos e terceirizados, a fim de combater o racismo institucional.

Lisbôa (2021) também reforça que “o laço com uma equipe de referência poderia ainda, além de orientar quanto às demandas administrativas/burocráticas e outras dificuldades, suprir uma outra carência dos alunos indígenas e quilombolas nas instituições de ensino superior, que é a participação deles na pesquisa e na extensão, por meio de vínculo com projetos que dialoguem com suas comunidades.

Considerações Finais

Certos de que não há uma receita, o que pode ser comum no encaminhamento de políticas afirmativas para indígenas e quilombolas nas universidades é a imprescindível escuta e participação desses povos nas construções e planejamentos institucionais. Reforçando esse diálogo, que deve ser permanente, o acompanhamento desses alunos ao longo de seu percurso acadêmico também é uma tônica.

Tais apontamentos, são algumas preocupações que perpassam a implantação da política para indígenas e quilombolas nas universidades, o que requer o envolvimento de todos os setores, departamentos, unidades, *campi*, pró-reitorias da instituição e não apenas a de Ensino e a de Assistência Estudantil, como costuma-se direcionar essas demandas ligadas às diferenças nas universidades de forma geral. Tais demandas evidenciam necessárias mudanças institucionais, como as curriculares, administrativas, epistemológicas e nas práticas de linguagem que operacionalizam e fazem circular as práticas de eliminação acadêmica (LISBÔA, 2019).

É salutar compreender que essas agendas são institucionais e que cada um (professores, alunos, técnicos e terceirizados), em todos os setores da universidade, tem seu papel no sucesso para permanência desses alunos. Expectativa essa que segue na efetivação da referida política afirmativa recém-aprovada na Ufra, possibilitando mútuos aprendizados na perspectiva intercultural da relação entre os povos contemplados e a universidade.

Referências

BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Anais**. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística. Paraná. 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>. Acesso em: 03 jul 2021.

- BOAVENTURA, E. M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: **EDUFBA**, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf>. Acesso em 08. Nov 2021.
- BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Câmara dos deputados**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, V. 10, N. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 set. 2021.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LIMA, A. C. de S. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. **Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior**. Belém, 2007. Disponível em: <http://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/252.pdf>. Acesso em: 08 nov 2021.
- LISBÔA, F. M. **Racismo linguístico e os indígenas gavião na universidade: língua como linha de força do dispositivo colonial**. Salvador: Edufba, 2022 [No prelo].
- LISBÔA, F. M. Políticas afirmativas para indígenas e quilombolas nas universidades federais no Pará. In: SOUSA, Ana Lúcia de; ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Renata Maldonado. **Políticas Educacionais e Diferenças: Diálogos Interdisciplinares**. Série Diálogos Críticos V.02, 2021 [No prelo].
- LISBÔA, F. M. Diálogos interculturais: produção de subjetividades no conflito/negociação entre universidade e graduandos indígenas. **Agenda Social**, Campos dos Goytacazes, v.14, p.107 - 118, 2020.
- LISBÔA, F. M. **Língua como linha de força do Dispositivo Colonial: os gavião entre a aldeia e a universidade**. Tese (Doutorado em Letras, ênfase em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- UFRA APROVA A RESOLUÇÃO QUE INSTITUI POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE. **Universidade Federal Rural da Amazônia**. Belém, 2021. Disponível em: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2957&catid=17&Itemid=121. Acesso em: 17 set. 2021.
- WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. 2014. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 27 de Setembro de 2021.

AS DESIGUALDADES RACIAIS: UMA ANÁLISE DO DISCURSO A PARTIR DAS MÚSICAS *VIOLETA E A CARNE*

Antonio Alves Cavalcante Junior (UFRA)

antoniocavalcantelibras@gmail.com

Nilzi Regina Santos Cunha (UFRA/UFPA)

nilrsc@gmail.com

Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino (UFRA)

ana.guimbal@ufra.edu.br

Resumo

Os problemas sociais estão presentes em todas as sociedades e vários são os teóricos e entidades que discutem e conceituam o tema. Nesta pesquisa iremos trabalhar o conceito de problemas sociais e destacar dentre esses um em específico que é a temática das desigualdades raciais. Para isso, a partir do embasamento de teóricos como Mikhail Bakhtin (2010) e Maria da Conceição Tavares da Silva (1967), iremos abordar a referida temática com o objetivo principal de identificar o discurso da desigualdade racial presente nas músicas *A carne* e *Violeta*. A metodologia utilizada é da pesquisa documental, de cunho descritivo-exploratório, de natureza qualitativa. Os resultados encontrados evidenciam características das desigualdades raciais presentes no discurso musical selecionado, bem como apresentam a relação com a questão maior que é a temática dos problemas sociais. Esperamos que o estudo contribua para os estudos sobre discurso musical e das relações destes com o contexto de sua produção, circulação e recepção.

Palavras-chave: Análise do discurso; Discurso musical; Problemas sociais; Desigualdade racial.

Introdução

Os problemas sociais constituem uma temática trabalhada por teóricos de diferentes áreas. Para a pesquisa que vamos mostrar aqui, iremos utilizar o aporte teórico da Análise do Discurso, de Bakhtin (2010). A construção desse estudo teve início na disciplina Análise do Discurso, ministrada no curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia – Ufra.

A problemática desse estudo se constitui em torno da seguinte questão: de que forma o discurso musical em *A carne* e *Violeta* constrói a imagem do negro e aborda a questão racial? Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é identificar o discurso da desigualdade racial presente nas músicas sob análise.

Para a construção, dividimos o presente artigo da seguinte forma: 1) aspectos teóricos sobre problemas sociais, enfatizando a temática das desigualdades raciais; 2) a metodologia adotada para o estudo; 3) os *corpora* de pesquisa com destaque para os trechos que evidenciem a problemática social de desigualdade racial presente no discurso musical selecionado; 3) as considerações finais e 4) as referências bibliográficas utilizadas.

1. Desigualdades de condições geram problemas sociais

Para definirmos problemas sociais traremos a autora Maria da Conceição Tavares da Silva (1967), em seu artigo intitulado *Reflexões sobre o conceito de problema social*, a autora divide seu estudo em duas partes, I e II. Na primeira, são tratados certos elementos fundamentais da natureza dos problemas sociais como objeto de estudo e, na segunda, a autora traz um esquema conceitual com os fatores que impedem e favorecem a eclosão dos problemas sociais.

Por sua formação sociológica, Silva (1967) aborda a distinção entre problemas sociais e problemas sociológicos. Nesse sentido, temos por definição que problema sociológico é um problema que se levanta e se resolve no âmbito do conhecimento científico da Sociologia. Formular um problema sociológico não é tarefa fácil, pois em regra esses problemas são “só acessíveis a quem esteja a par do estado de desenvolvimento da ciência em causa e seja dotado duma imaginação viva e treinada na pesquisa” (SILVA, 1967, p. 7). Por sua vez, problema social pode ser levantado por qualquer pessoa, pois:

Toda a gente denuncia a cada passo a existência de problemas destes e, embora as pessoas não estejam de acordo, longe disso, sobre os problemas existentes, pode-se dizer que toda a gente tem razão por que a essência do problema social está na própria insatisfação experimentada (SILVA, 1967, p. 7).

De acordo com a autora, a insatisfação experienciada por quem sofre com a desigualdade social é a essência da problemática social de forma mais abrangente. Essa compreensão vai ao encontro do objeto desse estudo que é identificar o discurso da desigualdade racial presente nas músicas que compõem os corpora desse trabalho, bem como destacar o conceito de problemas sociais e suas principais características. Desse modo, a autora traz a definição de problemas sociais –definidos pelo Dicionário de Ciências Sociais, publicado pela FGV/UNESCO – que apresenta problema social como uma circunstância que atinge “um número significativo de pessoas e é julgada por essas ou por um número significativo doutras pessoas como uma fonte de dificuldades ou infelicidade e considerada susceptível de melhoria” (FUNDAÇÃO, 1995).

A partir da autora e de seus conceitos apresentados, podemos compreender que o problema social é uma situação, uma condição ou um fenômeno que não funciona como deveria na perspectiva de um grupo de pessoas dentro de uma determinada sociedade. A classificação de um problema social é subjetiva, pois está carregada de juízo de valor, ou seja, o que se considera problema social em determinada cultura, pode não ser em outra.

O problema social, nesse sentido, está ligado à própria insatisfação experimentada, conforme apresentado anteriormente, considerado inconveniente e superável ante esse ou aquele aspecto da realidade social, mas também deve ser tema de investigação científica ou de um grupo de especialista para que se tenha validade. Para Silva (1967), os problemas sociais não estão na ausência de regras, como

acreditam alguns autores, e nem em comportamentos desviantes, antes de tudo, os problemas sociais estão aliados às desigualdades de condições, uma vez que as desigualdades de condições geram problemas sociais.

Para a autora, enquanto os problemas sociológicos se resolvem pela pesquisa, os problemas sociais não podem evidentemente resolver-se senão pela ação, mas a contribuição da Sociologia é quase sempre necessária à solução dos problemas sociais tendo em vista que os problemas sociais sempre são oriundos de desigualdades de condições e por isso mesmo devem ser analisados a partir das particularidades culturais, históricas e sociais de cada grupo. Se pensarmos nessas condições sócio-históricas e culturais e atrelarmos nossa visão ao tripé produção-recepção e circulação, estaremos no âmbito discursivo.

Pensar discursivamente sobre determinada materialidade, implica considerar uma visão ampla e integral do objeto de sentido (BAKHTIN, 2010). O efeito de sentido provocado está interligado à associação entre ética e estética, isto é, entre o autor-criador e o fruto da ideologia de seu trabalho estético, que articulam vida, arte e cultura.

A temática trazida nessa pesquisa, perpassa pela perspectiva das desigualdades de condições, especificamente de desigualdades raciais no Brasil presentes no discurso musical em *A carne* e *Violeta*.

2. O trabalho com o discurso musical

O trabalho com discurso musical requer uma especificidade quando à abordagem metodológica. Neste sentido, a pesquisa apresentada aqui é documental, de cunho descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa. Para isso, foram selecionadas duas músicas do estilo chamado Música Popular Brasileira (MPB) que configuram o contexto do problema levantado para pesquisa, isto é, como se constrói, no discurso musical das músicas selecionadas, o discurso da desigualdade racial.

2.1 O discurso da desigualdade racial em *A carne* e *Violeta*

A música *A carne*, conhecida na voz da intérprete Elza Soares, é de autoria de Seu Jorge, Marcelo Yuca e Ulisses Capellette, *single* do álbum *Moro no Brasil*, de 1998, apresenta a temática do racismo estrutural no país.

Na música *Violeta*, de autoria de Renato Pessoa, é o *single* que compõe o disco *É questão de cor*, da cantora Indy Naíse, em 2018. Nesse *single*, podemos perceber como as mulheres negras são negligenciadas, mais uma vez por questões de racismo estrutural. Nesse sentido, as duas músicas, controem-se diante dessa temática, em um diálogo que retrata o cotidiano de muitas pessoas que fazem parte do Brasil.

Para fins de análise, iremos apresentar as duas músicas e então destacar alguns trechos que exemplifiquem o discurso que estamos retratando aqui neste trabalho.

<p>A Carne - compositores Seu Jorge/ Marcelo Yuca/ UlissesCappelletti</p> <p>A carne mais barata do mercado É a carne negra!</p> <p>Que vai de graça pro presídio E para debaixo do plástico E vai de graça pro subemprego E pros hospitais psiquiátricos</p> <p>A carne mais barata do mercado É a carne negra!</p> <p>Que fez e faz a história pra caralho Segurando esse país no braço(meu irmão) O gado aqui não se sente revoltado Porque o revólver já está engatilhado E o vingador é lento Mas muito bem intencionado E esse país vai deixando Todo mundo preto e o cabelo esticado</p> <p>E mesmo assim Ainda guarda o direito De algum antepassado da cor Brigar por justiça e por respeito De algum antepassado da cor Brigar, bravamente, por respeito De algum antepassado da cor Brigar por justiça e por respeito De algum antepassado da cor Brigar</p> <p>Carne negra!</p>	<p>Violeta - composição de Renato Pessoa</p> <p>A violeta menina preta da cabeleira crespa você não se lembra, não? Na sua escola, nega maluca, ai que mina mais reclusa, que burra, não faz lição</p> <p>Na sua casa pra cada dedo da mão direita esquerda ela tinha um irmão Seu pai foi embora e sua mãe chora na cama todos dias por causa da depressão</p> <p>Não vai sonhar, vai estudar pra trabalhar, pratrabalhar até poder comprar um pedaço de chão Pra despencar, pra se atirar, pra se jogar cansada depois de tantos dias servindo sua nação</p> <p>A violeta menina astuta já foi cair la na labuta pra poder comprar o pão Desamparada e desdentada violentada pela vida e também pela questão</p> <p>A violeta bate sua tapoé de moedas chama na rua qualquer um boy de patrão A violeta foi expulsa da escola, ela foi. Avioleta não tomou nem banho, não</p> <p>A violeta lá da vitrine olha o Mickey e olha a Minnie na tela televisão A violeta não tem vaidade, não penteia o seu cabelo já não faz mais a questão</p> <p>Mas o avanço desses homens da cidade naa mina na violeta nem pedem a permissão A violeta senta na São Bento e chora, a violeta ignora, quer comer arroz feijão</p> <p>A tua a lábia pigmentada com batonzinho importado ou da Natura ou da Avon A tua olhada toda inojada, intojada atravessando a rua, sua feição</p> <p>Por violeta passam 100 carros do ano por cima da sua cabeça pra Miami os</p>
--	---

	<p>aviões A violeta tá cansada de São Paulo a violeta já carrega em si o corpo de João</p> <p>Joga pra lá vira pra cá, não quero vem e nem pensar nem nessa gente nem nessa situação Vou me trancar, vou estagnar, alienar vou me esconder num condomínio pra acalmar o meu coração</p> <p>Até que um dia tu trombra com ela na rua quem disse que a violeta não é responsabilidade tua</p> <p>Até que um dia tu tromba com elas na rua quem disse que a violência não é responsabilidade tua</p> <p>Acorda cedo trampa muito dorme tarde Acorda cedo trampa muito não tem mais moleza não. Acorda preta ergue a cabeça trampa muito ignora a negligência o racismo e a discriminação</p> <p>As violetas estão na sarjeta estão nos becos nas vielas na rua no quarteirão A violeta na noite escura violeta não é burra decorou sua lição</p> <p>A violeta tá bem debaixo da ponte, tá na chuva no relento tá sofrendo a repressão A violeta no seu bairro, lá esquina a violeta e a menina na faixa e na estação</p> <p>A violeta pede carona 3 milhões de violetas transitando no busão A violeta é brasileira violeta é a guerreira sem RG sem certidão</p> <p>Joga pra cá vira pra lá não quero vê e nem pensar, nem nessa gente nem nessa situação Vou me trancar vou estagnar, vou alienar vou me esconder num condomínio pra acalmar o meu</p>
--	---

	<p>coração</p> <p>Até que um dia tu trombra com ela na rua quem disse que a violeta não é responsabilidade tua?</p> <p>Até que um dia tu tromba com ela na rua quem disse que a violência não é responsabilidade tua?</p>
--	---

Fonte: www.google.com.br. Acesso em 22 de novembro de 2021.

A partir das letras apresentadas podemos perceber a temática da desigualdade racial presente no discurso musical.

Nos trechos “*Que vai de graça pro presídio*”, “*E pros hospitais psiquiátricos*”, de *A carne*, e “*Seu pai foi embora e sua mãe chora na cama todos dias por causa da depressão*”, em *Violeta*, fazem referência à falta de acesso a direitos básicos como justiça e tratamento de saúde, mas também do aprisionamento da população negra, tanto nos presídios quanto nos hospitais psiquiátricos, que em sua grande maioria o perfil presente é o da população negra, pobre e com baixa escolaridade, que muitas vezes não tem direito nem a um julgamento ou a um diagnóstico justo.

Os trechos “*Que fez e faz história. Segurando esse país no braço*”, de *A carne*, e “*Não vai sonbar, vai estudar pra trabalhar, pra trabalhar até poder comprar um pedaço de chã*”, de *Violeta*, referem-se ao trabalho histórico de toda a população negra, antes escrava e agora mais para o subemprego.

Os trechos das músicas “*A violeta menina astuta já foi cair lá na labuta pra poder comprar o pão*”, de *violeta*, e “*Que vai de graça pro subemprego*”, de *A carne*, referem-se às desigualdades sociais presentes nas ocupações de emprego, sendo que é mais visível que as pessoas brancas ocupem cargos de maior prestígio, isso se agrava quando relacionamos a esse fato a questão de gênero e também à baixa escolaridade da população negra em nosso país.

Em outro trecho, “*O cabra aqui não se sente revoltado. Porque o revólver já está engatilhado. E o vingador é lento. Mas muito bem intencionado*”, de *A carne*, e “*Vou me trancar, vou estagnar, alienar vou me esconder num condomínio pra acalmar o meu coração*” e “*o avanço desses homens da cidade nas mina na violeta nem pedem a permissão. A violeta senta na São Bento e chora, a violeta ignora, quer comer arroz feijão*”, de *Violeta*, tratam da violência física e simbólica sofrida pela população e de toda construção ideológica presente na alienação da população, mais especificamente da população negra, por parte de uma classe dominante que mantém a população proletariadada, de um modo geral, presa as ideologias que criam e mantêm as desigualdades.

Em *Violeta*, os trechos “*A violeta menina preta da cabeleira crespa você não se lembra, não?. Na sua escola, nega maluca, ai que mina mais reclusa, que burra, não faz lição*” e nos trechos “*E esse país. Vai deixando todo mundo preto. E o cabelo esticado*”, de *A carne*, tratam dos estereótipos que marcam a população negra com referencia principalmente a sua cor e ao seu cabelo e na presença do embranquecimento da população negra para a

melhor aceitação social e aproximação de uma aparência mais aceitável como bela e até saudável. Os trechos mostram a consequência do racismo e da discriminação na autoestima da pessoa negra.

Apresentando-se como uma das consequências desse olhar discriminador, essas mulheres negras são também marginalizadas no acesso ao mercado de trabalho. Em uma sociedade na qual o padrão de beleza é o europeu, que por outro lado impõem marcas sociais negativadas à população negra, obriga-os a vislumbrar e ocupar, no campo profissional, majoritariamente empregos manuais que exigem pouca escolarização ou formação acadêmica, percebe-se a denúncia acerca desta situação no seguinte trecho:

Não vai sonhar, vai estudar pra trabalhar, pra trabalhar até poder comprar
um pedaço de chão
Pra despencar, pra se atirar, pra se jogar cansada depois de tantos dias
servindo sua nação
[...]
Desamparada e desdentada violentada pela vida e também pela questão
(PESSOA, 2018).

A composição de Renato Pessoa aponta também para a violência contra a mulher negra das classes mais pobres:

Mas o avanço desses homens da cidade nas mina na violeta nem pedem a
permissão
A violeta senta na São Bento e chora, a violeta ignora, quer comer arroz,
feijão (PESSOA, 2018).

Desta forma, os trechos destacados acima demonstram que os enunciados são orientados pelo falante para o seu contexto sociocultural e histórico, conforme afirma Bakhtin (2010).

Considerações Finais

A música *A carne* – composta por Marcelo Yuca, Seu Jorge, Ulisses Cappelletti – traz em seu discurso vários problemas sociais relacionados às desigualdades raciais, ao racismo e à discriminação na história do nosso país. A música evidencia que as desigualdades se encontram em um nível sistemático que estruturam a nossa sociedade. Características como pele, raça, gênero e sexualidade funcionam como mecanismos de segregação e estratificação social.

Neste sentido, a composição de Renato Pessoa, traz em seu enunciado o preconceito como uma relação inflexível entre os grupos, criando uma hierarquia social discriminatória. Assim, esses sujeitos são marginalizados socialmente imputando-os estereótipos negativos, os quais flertam com a ideia de pouca elaboração conceitual, pessoas preguiçosas, pouco sociáveis.

Percebemos também que as construções estereotipadas em relação às pessoas negras oprimem as diversas manifestações das subjetividades negras, negando condições de alteridade, conforme atesta

Fleuri (2006). Além de um contexto social, a música *Violeta* traz à tona em seu discurso como as mulheres negras são negligenciadas, hipersexualizadas, estigmatizadas, violadas e assediadas, além de questionar a responsabilidade social sobre essas violências.

O eu sempre pressupõe um nós, nos lembra Bakhtin (2010), desta forma a figura da mulher Violeta aponta para uma coletividade que vivencia semelhantes situações de violência no meio social, essa relação torna-se explícita no seguinte trecho: “A violeta pede carona 3 milhões de violetas transitando no busão/ A Violeta é brasileira violeta é a guerreira sem RG sem certidão” (PESSOA, 2018). Evidencia-se, assim, que o sujeito é o agente principal no manusear a linguagem em toda sua complexidade, sendo, pois, orientado pelo seu arcabouço social, cultural, histórico e ideológico (BRAIT, 2006). A linguagem se faz pela interação entre o locutor e o interlocutor, e estes com o meio social.

A análise do discurso de Bakhtin aponta que todo enunciado dá-se em posição de igualdade, referindo-se à escolha da maneira pela qual o discurso será construído. Essa condição se faz imprescindível para que se estabeleça o diálogo no qual a mensagem seja compreensível para os destinatários. As obras analisadas nesta pesquisa justificam-se pelo contexto social brasileiro que ainda apresentam fortes marcas de violência racial.

Heilborn, Araújo e Barreto (2011), em uma perspectiva de gestão e política pública, apontam que a superação das desigualdades sociais devem ser elaboradas a partir da complexidade de situações de indivíduos e grupos, considerando eixos de subordinação. A interseccionalidade seria a categoria a ser utilizada pelo poder público para a promoção da equidade social, visto que ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios estruturam posições sociais, e conseqüentemente discursos de aceitação e de rejeição como é o caso dos enunciados apresentados nas músicas aqui propostas.

Segundo as teorias bakhtinianas, o meio social exerce forte influência no ensino e emprego da língua, ademais, não é insignificante o papel da ideologia dominante e da luta de classes na maneira pela qual os enunciados serão construídos. Por isso, a língua é ao mesmo tempo produtora e produto de ideologias.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. Editora Contexto, 2006.

FLEURI, R. M. **Políticas da diferença**: para além dos estereótipos na prática educacional. Educ. Soc. 27 (95). Ago 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 de set. 2021.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. **Dicionário de ciências sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1995.

HEILBORN, M. L. ; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Org.). Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - GeR: módulo V. Rio de Janeiro: **CEPESC**; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011. Disponível em: <https://nacomsisal.files.wordpress.com/2017/03/gestc3a3o-de-polc3adticas-pc3babolicas-em-gc3aanero-e-rac3a7a.pdf>. Acesso em 19 out. 2021.

PESSOA, Renato. Violeta. In: NAÍSE, Indy. **É questão de cor**. [S.l.]. Gravadora Independente. 2018. 1 EP, faixa 5. (3min 27).

SILVA, J.; CAPELETTI, U.; NASCIMENTO, M. A carne. In: SOARES, Elza. **Do cóccix até o pescoço**. Bahia: Maianga Discos, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 13 set. 2021.

SILVA, M. da C. T. da. Reflexão Sobre o Conceito de Problema Social—I. **Análise Social**, vol. 5, no. 17, Instituto Ciências Sociais da Universidad de Lisboa, 1967, pp. 5–22, <http://www.jstor.org/stable/41007851>. Acesso em 22 de set. 2021.

