



HAL
open science

Variação e ensino de português no mundo

Vanessa Meireles, Marcia dos Santos Machado Vieira

► **To cite this version:**

Vanessa Meireles, Marcia dos Santos Machado Vieira. *Variação e ensino de português no mundo*. Editora Blucher. Editora Blucher, 2022, 9786555501315. 10.5151/9786555501315 . hal-03607296

HAL Id: hal-03607296

<https://hal.science/hal-03607296>

Submitted on 5 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

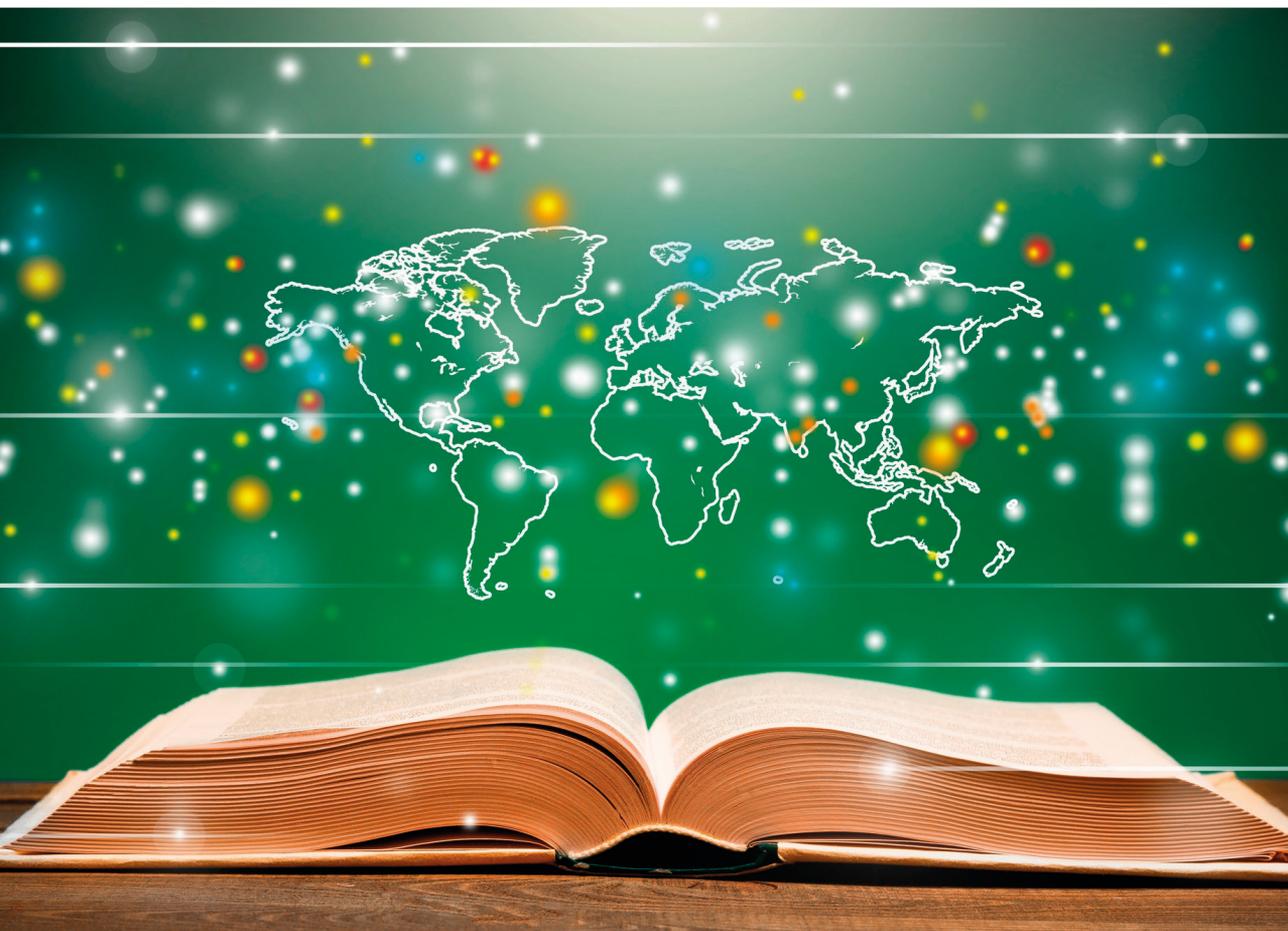
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

Vanessa Meireles
Marcia dos Santos Machado Vieira
organizadoras

VARIAÇÃO E ENSINO DE PORTUGUÊS NO MUNDO

Variation et enseignement de
portugais dans le monde



VARIAÇÃO E ENSINO DE
PORTUGUÊS NO MUNDO

Conselho editorial

André Costa e Silva

Cecilia Consolo

Dijon de Moraes

Jarbas Vargas Nascimento

Luis Barbosa Cortez

Marco Aurélio Cremasco

Rogério Lerner

Trabalho publicado com o apoio da Universidade Paul-Valéry Montpellier 3

Ouvrage publié avec le concours de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3



Blucher Open Access

VANESSA MEIRELES
MARCIA DOS SANTOS MACHADO VIEIRA
(organizadoras)

VARIAÇÃO E ENSINO DE PORTUGUÊS NO MUNDO



2022

Varição e ensino de português no mundo

© 2022 Vanessa Meireles, Marcia dos Santos Machado Vieira

Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenação editorial Jonatas Eliakim

Produção editorial Kedma Marques

Diagramação Taís do Lago

Revisão Samira Panini

Capa Laércio Flenic

Imagem da capa Istockphoto

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Varição e ensino de português no mundo /
organizado por Marcia dos Santos Machado Vieira,
Vanessa Meireles. - São Paulo : Blucher, 2022.
368 p.

Open Access
Bibliografia
ISBN: 978-65-5550-132-2 (impresso)
ISBN: 978-65-5550-131-5 (eletrônico)

Open Access

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino 2. Língua
portuguesa – Variação linguística I. Machado Vieira,
Marcia dos Santos II. Meireles, Vanessa

22-1209

CDD 469.5

Índices para catálogo sistemático:
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÉ SCIENTIFIQUE

Alexandre Ferreira Martins (Université Paul Valéry Montpellier 3 - UPVM / Hankuk University of Foreign Studies - HUFSS)

Amanda Heiderich (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES)

Carla Valeria de Souza Faria (Università Ca'Foscari Venezia - UNIVE)

Dennis Castanheira (Universidade Federal Fluminense - UFF)

Jacqueline Penjon (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Leandro Rodrigues Alves Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)

Leonor Werneck dos Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Ludovic Heyraud (Université Paul Valéry Montpellier 3 - UPVM)

Maria Cecilia Mollica (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Maria Helena Araújo Carreira (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)

Pâmela Fagundes Travassos (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Silvana Silva de Farias (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Apoio na divulgação científica / Soutien à la diffusion scientifique

Équipe de Recherche ReSO, Université Paul Valéry/Montpellier 3 - France

Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

<https://reso.www.univ-montp3.fr/>

<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/pt/>

Design e Diagramação / Design et Mise en page

Vanessa Meireles (Université Paul Valéry/Montpellier 3 - UPVM)

Equipe de revisão / Équipe de révision

Vanessa Meireles (Université Paul Valéry/Montpellier 3 - UPVM)

Marcia dos Santos Machado Vieira (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Fabio Rodrigo Gomes da Costa (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Jeane Nunes da Penha (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Mariana Meireles de Oliveira Silva (Université Paris Nanterre)

Pâmela Fagundes Travassos (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Pedro Poppolino (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Ravena Beatriz de Souza Teixeira (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Wendy Salomon (Université Paul Valéry/Montpellier 3 - UPVM)

O português, património de vários povos do mundo, é, atualmente, língua oficial de nove países, sendo também língua de trabalho em várias organizações internacionais e regionais. Dada a sua dispersão geográfica no mundo, a língua portuguesa apresenta variedades em todos os países lusófonos. No contexto das línguas, o português é uma das línguas mais faladas no mundo, o que lhe confere o estatuto de língua global.

Alexandre Mavungo Chicuna

Universidade Agostinho Neto

Manuel Célio Conceição

Universidade do Algarve ¹

¹ CHICUNA, Alexandre Mavungo; CONCEIÇÃO, Manuel Célio. Apresentação. Revista Internacional em Língua Portuguesa/International Journal in Portuguese Language, n. 39, 2021, p. 11. https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/issue/view/rilp2021_39?fbclid=IwAR34fY0qge9voBzSgT2f6V799IfhFWKaajdEDCdaYpW7zGW_tZA3REfgXhg.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	17
APRESENTAÇÃO	19
PRÉSENTATION	27
GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO: AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO NA PRODUÇÃO E NA RECEPÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA	35
INTRODUÇÃO	36
ENSINO DE GRAMÁTICA, CONTINUUM FALA/ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS.....	38
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	42
DISCUSSÃO	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	53
GRAMMAR, VARIATION AND TEACHING: EXPANDING THE REPERTOIRE IN THE PRODUCTION AND RECEPTION OF TEXTS IN THE CLASSROOM	57
REFERENCES	62
CONSTRUÇÕES COM O PRONOME SE E A IMPERSONALIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO	65
INTRODUÇÃO	66
IMPERSONALIZAÇÃO E INDETERMINAÇÃO DISCURSIVAS.....	67
VARIAÇÃO DE USOS DE CONSTRUÇÕES COM PRONOME -SE.....	72
DISCUSSÃO	76
ATIVIDADE.....	76
GABARITO.....	77
DEBATE.....	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
CONSTRUCTIONS WITH THE PRONOUN SE AND THE IMPERSONALIZATION: REFLECTIONS ON TEACHING.....	83
CONSTRUÇÕES COM VERBO SUPORTE PARA EXPRESSÃO DE EMOÇÕES: ABRIR-SE, O CORPO EM CENA E ENSINA.....	87
INTRODUÇÃO.....	88
PREDICADOR COMPLEXO COM VERBO (SEMI-)SUPORTE E CONSTRUCIONALIZAÇÃO LEXICAL	91
PREDICADORES COMPLEXOS: METONÍMIAS DÃO CORPO A PREDICAÇÕES.....	94
LARGAR MÃO.....	100
ABRIR MÃO.....	100
DAR (UMA) MÃO/MÃOZINHA.....	100
ESTENDER UMA/A MÃO.....	101
ABRIR/PARTIR/RASGAR/FECHAR O CORAÇÃO.....	102
ABRIR/FECHAR O(S) OLHO(S).....	103
ABRIR A MENTE/CABEÇA.....	106
DISCUSSÃO.....	116
PALAVRAS FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	120
LES CONSTRUCTIONS AVEC VERBE SUPPORT POUR L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS : S'OUVRIRE, LE CORPS EN SCÈNE ET ENSEIGNE.....	123
RÉFÉRENCES.....	126
PREDICAR NO DIASSISTEMA CHAMADO PORTUGUÊS: "BAIANÊS" E "CARIOQUÊS" NA REDE SOCIAL BRASILEIRA.....	129
INTRODUÇÃO.....	130
VARIAÇÃO E ENSINO DE PORTUGUÊS.....	132
QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ALGUNS DESTAQUES.....	136
DESCRIÇÃO DE PREDICADORES OBSERVADOS EM TEXTOS DA REDE CIBERCULTURAL	142

O "BAIANÊS"	142
O "CARIOQUÊS"	146
O QUADRO DE PREDICADORES NAS DUAS VARIEDADES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	150
DISCUSSÃO	153
DESTAQUES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	158
LA PRÉDICATION DANS LE DIASYSTÈME APPELÉ PORTUGAIS : LE "BAIANÊS" ET LE "CARIOQUÊS" DANS LE RÉSEAU SOCIAL BRÉSILIEN	163
INTRODUCTION	163
VARIATION ET ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS	164
DERNIERS MOTS	170
RÉFÉRENCES	171
VARIAÇÃO DIAFÁSICA E MÁXIMA DE MODO NO GÊNERO RESUMO DE SENTENÇA: POR UM ENSINO REFLEXIVO DE VOCABULÁRIO ESPECÍFICO DO DIREITO	173
INTRODUÇÃO	174
VARIAÇÃO DIAFÁSICA E REGISTRO TÉCNICO	175
MANUAIS DE ESCRITA JURÍDICA E A OBSERVAÇÃO DA MÁXIMA DE MODO	176
LINGUÍSTICA FORENSE E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À INFORMAÇÃO JURÍDICA	180
O GÊNERO RESUMO DE SENTENÇA E O ENSINO REFLEXIVO DE VOCABULÁRIO ESPECÍFICO DO DIREITO	183
DISCUSSÃO	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	190
DIAPHASIC VARIATION AND MAXIMAL MODE IN THE SENTENCE SUMMARY GENRE: TOWARDS A REFLECTIVE TEACHING OF LAW-SPECIFIC VOCABULARY	193

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA SAÚDE NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS	197
INTRODUÇÃO	198
O QUE É RECORTADO COMO SAÚDE PARA OS REFUGIADOS?	203
COMO A SAÚDE É APRESENTADA/TRABALHADA PARA OS SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DIRECIONADOS A ESSE PÚBLICO?	206
DISCUSSÃO	211
À GUIA DE CONCLUSÃO: SOBRE A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS E SEUS EFEITOS PARA OS REFUGIADOS	212
REFERÊNCIAS	215
THE DISCURSIVE FUNCTIONING OF HEALTH IN TEACHING PORTUGUESE TO REFUGEES	219
REFERENCES	222
QUESTÕES DE SUBJETIVIDADE E DE INTERCULTURALIDADE NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	225
INTRODUÇÃO	225
ILUSTRAÇÕES E ANÁLISES	227
CONCLUSÃO	241
REFERÊNCIAS	241
QUESTIONS DE SUBJECTIVITÉ ET D'INTERCULTURALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES	243
A PRONÚNCIA FIGURADA NA GRAMMATICA PORTOGHESE-BRASILIANA, DE GAETANO FRISONI (1898)	249
INTRODUÇÃO	250
SOBRE O AUTOR	252
A GRAMMATICA PORTOGHESE-BRASILIANA (1898)	255
DISCUSSÃO	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
REFERÊNCIAS	269

FIGURED PRONUNCIATION IN GRAMMATICA PORTOGHESE-BRASILIANA, BY GAETANO FRISONI (1898)	273
REFERENCES	276
O ENSINO DE PORTUGUÊS EM DOIS ESPAÇOS: CAIENA E MONTPELLIER	279
INTRODUÇÃO	280
PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA DO ENSINO EM DOIS ESPAÇOS	283
O ENSINO DE PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE DA GUIANA (UG).....	283
O ENSINO DE PORTUGUÊS DA UPVM	287
ENSINO, VARIEDADES E VARIAÇÃO	288
ALGUNS ASPECTOS DO CONTEÚDO DAS AULAS DE PORTUGUÊS NAS FORMAÇÕES DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO OFERECIDAS NA UPVM.....	291
CONSIDERAÇÕES FINAIS	297
REFERÊNCIAS.....	298
L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS DANS DEUX ESPACES: CAYENNE ET MONTPELLIER	299
INTRODUCTION.....	299
L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS À L'UNIVERSITÉ DE GUYANE (UG)	300
L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS À L'UPVM.....	301
ENSEIGNEMENT, VARIÉTÉS ET VARIATION.....	301
QUELQUES ASPECTS DU CONTENU DES COURS DE PORTUGAIS DANS LES LICENCES ET MASTERS OFFERTS À L'UPVM	302
CONSIDÉRATIONS FINALES	305
RÉFÉRENCES	305
PRATIQUE DE LA TRADUCTION SPÉCIALISÉE EN COURS DE MASTER LEA - PARCOURS TRADUCTION (FRANÇAIS-PORTUGAIS)	307
INTRODUCTION.....	307
L'ORGANISATION DU MASTER MENTION TRADUCTION PARCOURS ANGLAIS OU ESPAGNOL/PORTUGAIS À L'UPVM.....	308
LES COURS DE TRADUCTION DU DÉPARTEMENT DE PORTUGAIS EN NIVEAU MASTER TRADUCTION	309
PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES	311

QUELQUES EXEMPLES PRATIQUES DES CONTENUS TRAVAILLÉS EN COURS.....	314
RÉFÉRENCES	325
PRÁTICA DA TRADUÇÃO ESPECIALIZADA EM AULAS DE MESTRADO LEA - (FRANCÊS-PORTUGUÊS).....	327
INTRODUÇÃO	327
A ORGANIZAÇÃO DO MESTRADO EM TRADUÇÃO COM DUPLA ESPECIALIZAÇÃO EM INGLÊS OU ESPANHOL/PORTUGUÊS NA UPVM	328
AULAS DE TRADUÇÃO NO DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS DO MESTRADO DE TRADUÇÃO.....	329
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	330
ALGUNS EXEMPLOS PRÁTICOS DO CONTEÚDO TRABALHADO NA AULA.....	331
COLEÇÕES DE DADOS BRASILEIRAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS.....	335
INTRODUÇÃO	336
BANCOS DE DADOS (SOCIO)LINGUÍSTICOS BRASILEIROS: O REPOSITÓRIO DIGITAL PLATAFORMA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA BRASILEIRA (ABRALIN)	338
DISCUSSÃO	342
PALAVRAS FINAIS.....	344
REFERÊNCIAS	344
BRAZILIAN DATASETS FOR TEACHING PORTUGUESE.....	347
BRAZILIAN (SOCIO)LINGUISTIC DATABASES: THE DIGITAL REPOSITORY PLATFORM OF BRAZILIAN LINGUISTIC DIVERSITY (ABRALIN)	349
DISCUSSION	352
FINAL WORDS.....	353
REFERENCES	354
AS AUTORAS	357
DO PREFÁCIO DA OBRA.....	357
MARIA CECÍLIA DE MAGALHÃES MOLLICA.....	357
DA QUARTA CAPA DA OBRA.....	358
CARLA VALERIA DE SOUZA FARIA.....	358

OS AUTORES	359
ANDREA LIMA BELFORT DUARTE	359
ENEILE SANTOS SARAIVA	360
FERNANDA MORAES D'OLIVO	360
JULIANA BERTUCCI BARBOSA	361
MABIANE BATISTA FRANÇA.....	362
MÁRCIA ATALLA PIETROLUONGO	362
MARCIA DOS SANTOS MACHADO VIEIRA	362
MARIE-NOËLLE CICCIA	363
MILLENA MACHADO DE AGUIAR	364
NAHENDI ALMEIDA MOTA	364
PATRICIA MARIA CAMPOS DE ALMEIDA	364
ROSUEL LIMA-PEREIRA	365
SABRINA SANT'ANNA RIZENTAL	366
SILVIA RODRIGUES VIEIRA	367
VANESSA MEIRELES	367
WELTON PEREIRA E SILVA.....	368

PREFÁCIO

Desde o início, a Sociolinguística Variacionista se comprometeu a comprovar que a variedade do inglês falado por afrodescendentes não constituía uma língua distinta daquela dos demais americanos. Estudos seminais, a partir daí, atestaram sobremodo que negros e brancos possuem paridade cognitiva a despeito de eventuais diferenças linguísticas que possam apresentar. Raízes fortes foram, então, plantadas para o entendimento da variação linguística nas línguas humanas e para o planejamento de diretrizes basilares no ensino.

A Sociolinguística assume, portanto, o princípio segundo o qual as línguas são sistemas heterogêneos e a aparente desordem é sistemática e previsível. Traça sua agenda de pesquisa voltada tanto para o compromisso de descrever os parâmetros contextuais da variabilidade estruturada, como para entender as razões de opções e referências de que os falantes dispõem.

O rigor das descrições sociolinguísticas supõe o levantamento exaustivo de dados e a verificação do peso de fatores coocorrentes na implementação de dada variável e de suas variantes. Tomar conhecimento dos padrões variáveis inovadores ou conservadores, prestigiados ou estigmatizados, alicerça os pilares para o ensino aclarado por achados científicos.

Variação e ensino de português no mundo cumpre plenamente o propósito de seus autores, imbuídos que estão da tarefa de investigar a dimensão dinâmica no âmbito das línguas românicas. A obra reúne estudos sobre algumas regras variáveis e o tratamento na escola. De leitura indispensável, este livro nos dá também a conhecer o projeto de construção de *database* da diversidade linguística como patrimônio imaterial brasileiro.

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2021

Maria Cecilia Mollica

Universidade Federal do Rio de Janeiro

APRESENTAÇÃO

Vanessa Meireles (UPVM)

Marcia dos Santos Machado Vieira (UFRJ)

Este livro é um dos frutos esperados e traçados no I Colóquio Internacional VariaR, no âmbito do projeto VariaR (<https://variara.wixsite.com/variara> / https://www.youtube.com/channel/UC192Qhw_RQGmm6M5PxaiQjw). O projeto VariaR – Variação em Línguas Românicas –, iniciado em 2019, tem como objetivo principal contribuir para a descrição e análise de fenômenos variáveis nas línguas românicas no que diz respeito aos planos fonológico, sintático e textual-discursivo. Tem como ponto de partida o estudo da variação em língua portuguesa, para, em seguida, mirar uma comparação do português com outras línguas românicas. O projeto é coordenado pelas pesquisadoras Vanessa Meireles, da Universidade Paul Valéry, e Marcia dos Santos Machado Vieira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e já reúne estudantes com vínculo às duas instituições. A partir da articulação interinstitucional promovida no projeto, as interlocuções nas áreas de Pesquisa e Ensino envolvendo o português em contextos de língua materna e não materna deram origem aos capítulos aqui reunidos.

A questão central do lugar da variação linguística no ensino de português perpassa todos os capítulos desta obra. Além disso, o livro apresenta capítulos que tratam de questões envolvendo a interação da pesquisa e do ensino em sala de aula, a questão do ensino normativo paralelamente ao ensino de variação

linguística, o enfoque de expressões (semi-)idiomáticas associado ao trabalho com regularidades e idiosincrasias da língua, o ensino de vocabulário específico para estudantes de direito, questões envolvendo a construção de discurso sobre uma temática de ensino específica (a área da saúde) para imigrantes refugiados no Brasil, questões de interculturalidade na aprendizagem do português por imigrantes (sobretudo franceses no Brasil), a historiografia de material didático para ensino de português para ítalo-falantes, a historiografia de ensino de português em duas universidades francesas, metodologia de ensino de tradução para o português voltada a francófonos, além da apresentação de um projeto de constituição de repositório brasileiro de *corpora* com vistas ao ensino de língua portuguesa e à educação patrimonial, bem como a outras esferas de contribuição à sociedade.

Para propiciar o acesso aos textos por um público mais amplo, cada capítulo deste livro escrito em português é seguido de um capítulo em língua estrangeira que retoma as principais ideias tratadas, como uma espécie de resumo expandido produzido pelos próprios autores. Um único capítulo redigido em francês encontra-se acompanhado de um capítulo correspondente em português, com este mesmo objetivo. Essas contribuições organizam-se da maneira que passamos a descrever a seguir.

O primeiro capítulo deste livro intitula-se “Gramática, variação e ensino: ampliação de repertório na produção e na recepção de textos em sala de aula” / “*Grammar, variation and teaching: expansion of repertoire in the production and reception of texts in the classroom*”, de autoria de Silvia Rodrigues Vieira (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ) e Juliana Bertucci Barbosa (Universidade Estadual Paulista-UNESP-Araraquara). O texto aborda a questão da articulação entre o ensino formal de gramática e o tratamento da variação, temática central do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, um programa nacional que se destina à formação de professores da rede pública da educação brasileira. As autoras apresentam uma proposta pedagógica concreta, a partir de um tema morfossintático variável: a alternância entre *ter* e *have* em construções existenciais. As autoras defendem que a proposta pedagógica deve partir da pesquisa científica, demonstrando ainda que é possível conciliar orientações normativas curriculares que norteiam aulas e materiais de Português norma-padrão à pluralidade de usos sociolinguísticos, através de gêneros textuais diversos, ampliando assim o repertório linguístico dos alunos. Com efeito, a defesa da articulação entre ciência (socio)linguística e ensino é central nesta obra e força motriz a desdobramentos do projeto franco-brasileiro VariaR. É, portanto, a partir desse ponto de vista que abrimos ao leitor o conjunto de interlocuções aqui reunidas.

No capítulo “Construções com o pronome SE e a impersonalização: reflexões sobre o ensino” / “*Constructions with the pronoun SE and the impersonalization: reflections on teaching*”, Eneile Santos Saraiva (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ) propõe uma perspectiva de ensino para as construções de impersonalização discursiva do português, a partir de uma análise de corpus composto de textos acadêmicos e jornalísticos, com o amparo das teorias socio-construcionista, construcionista e cognitivista. A variação de usos em diferentes gêneros discursivos demonstrada na análise do corpus reunido pela autora, que propõe um *continuum* de 7 graus de impersonalização, não é contemplada em geral nos manuais e livros didáticos e, por conseguinte, em sala de aula; quando muito, a abordagem do tema é focalizada apenas em termos de aspectos parciais de indeterminação (que seria apenas um tipo de impersonalização do sujeito). A proposta de ensino da autora envolve, além de aspectos sintáticos, questões de pragmática e semântica essenciais para a plena compreensão do funcionamento das estruturas mencionadas em contextos reais de usos, e, portanto, para seu ensino mais eficaz.

O capítulo intitulado “Construções com verbo suporte para expressão de emoções: abrir-se, o corpo em cena e ensina” / “*Les constructions avec verbe support pour l’expression des émotions: s’ouvrir, le corps en scène et enseigne*” é escrito por Marcia dos Santos Machado Vieira (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ) e Millena Machado de Aguiar (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ). Focaliza o tratamento de um fenômeno de predicação em português europeu e brasileiro visto como recurso linguístico-discursivo variável acionado para manifestar emoção ou estado psicológico: predicadores constituídos de verbo suporte e nomes do corpo (como, por exemplo, “abrir a boca” ou “abrir a mente”). Compreendendo a língua como Gramática de Construções e com orientação da Linguística Funcional-Cognitiva, as autoras apresentam dados desses predicadores presentes em mídias sociais, como se configuram e que significações são ativadas através do recurso a tais estruturas. Por serem utilizados em diversas práticas sociocomunicativas e por apresentarem regularidade e produtividade, as autoras defendem que os predicadores/idiomatismos devem ser incluídos no ensino de português língua materna e não materna, como contribuição a uma descrição atenta ao rico universo sociocultural e sociolinguístico que envolve regularidades e idiossincrasias.

No capítulo intitulado “Predicar no diassistema chamado Português: ‘baianês’ e ‘carioquês’ na rede social brasileira” / “*La prédication dans le diasystème appelé portugais: le ‘baianês’ (bahianais) et le ‘carioquês’ (carioca) dans le réseau*

social brésilien”, de Marcia dos Santos Machado Vieira e Nahendi Almeida Mota (ambas da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ), são analisados usos de predicação verbal e verbo-nominal especificamente nas variedades baiana (“baianês”) e carioca (“carioquês”) do português brasileiro, com base em dados retirados de memes que circulam em redes sociais. A análise de variação diatópica desenvolve-se tendo por base pesquisa orientada segundo a Gramática de Construções, Sociolinguística e Linguística Funcional-Cognitiva e o ensino norteado pelas múltiplas generalizações e unidades construcionais que compõem nosso conhecimento linguístico diassistêmico. Os usos apresentados, embora convencionalizados socioculturalmente, estão frequentemente ausentes de descrições do português e de materiais pedagógicos voltados para ensino de português. As autoras defendem que é preciso sensibilizar professores e alunos para as configurações linguísticas vistas como expressões (semi-)idiomáticas e fraseologismos que também se valem de alguma regularidade gramatical e, mais importante, refletem ao mesmo tempo a identidade cultural e a diversidade linguística do português. Entendem que a atenção à comparação entre tendências linguísticas pode servir, ainda, à discussão sobre o elo entre predicação e construção de efeitos de sentido (tal qual o de humor na configuração do gênero textual meme), metaforização e metonimização (para além do espaço literário), bem como de evidência do caráter diassistêmico da língua portuguesa e da presença de idiomatismos na linguagem corriqueira.

O capítulo “Variação diafásica e máxima de modo no gênero resumo de sentença: por um ensino reflexivo de vocabulário específico do Direito” / *“Diaphasic variation and maximal mode in the sentence summary genre: towards a reflective teaching of law-specific vocabulary”*, de autoria de Welton Pereira e Silva (Universidade Federal Fluminense-UFF), aborda o ensino de vocabulário específico para estudantes e profissionais na área do Direito no contexto brasileiro. Trata-se de uma contribuição que leva em conta a noção de variação linguística, estudos sobre o discurso, pragmática, assim como preceitos da linguística forense. A partir da análise de gênero textual ‘resumo de sentença’, o autor tece reflexões e propostas pedagógicas para o ensino do vocabulário específico, mas também de outros aspectos linguísticos que caracterizam este gênero, em disciplinas voltadas para a produção de textos em cursos de Direito. O autor salienta a questão da adequação linguística à situação de comunicação e ao interlocutor de modo a garantir um acesso democrático à informação jurídica. É, portanto, um capítulo do interesse de quem perspectiva a relação entre ensino de português e formação discente atenta ao exercício profissional com base em demandas da área de

informação e comunicação (vital em qualquer área do saber), relação aqui ilustrada com base no vínculo entre Linguística e Direito.

O capítulo seguinte concerne uma questão envolvendo o ensino de português língua estrangeira para um público específico, mais especificamente o discurso sobre a saúde em material didático para ensino de português para refugiados, e se intitula “O funcionamento discursivo da saúde no ensino de português para refugiados” / “*The discursive functioning of health in teaching Portuguese to refugees*”, de Fernanda Moraes D’Oliveira (Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP/Fundação Técnico-Educacional Souza Marques) e Sabrina Sant’Anna Rizental (Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP). As autoras apresentam um olhar comparativo e crítico para o trabalho com aspectos concernentes à saúde no ensino de português a refugiados no Brasil através da análise de unidades didáticas elaboradas em diferentes regiões do Brasil, com atenção aos efeitos de sentidos produzidos durante as aulas realizadas no curso de português para refugiados oferecido pela Cáritas RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A análise comparativa fundamenta-se na Análise de Discurso de base materialista (PÊCHEUX, 1975). Trata-se de uma importante reflexão para que as lacunas/problemáticas linguísticas, culturais e sociais apontadas neste tipo de material possam ser preenchidas/contornadas.

O capítulo intitulado “Questões de subjetividade e de interculturalidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” / “*Questions de subjectivité et d’interculturalité dans l’enseignement / apprentissage des langues étrangères*”, de autoria de Marcia Atalla Pietrolungo (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ), aborda o aprendizado de uma língua estrangeira sob o ângulo da interculturalidade e da resignificação da subjetividade através de depoimentos, sobretudo de franceses aprendizes de português que imigraram para o Brasil, em vlogs do YouTube. São ilustrados casos envolvendo a relação com o corpo, a percepção de tempo e espaço, as relações sociais, entre outros aspectos. Os casos evocados evidenciam a importância defendida pela autora de se colocar o aluno frente às diferenças culturais nas práticas enunciativas da língua-alvo.

Em seguida, o capítulo “A pronúncia figurada na Grammatica Portoghese-Brasiliana, de Gaetano Frisoni (1898)” / “*Figured pronunciation in Grammatica Portoghese-Brasiliana, by Gaetano Frisoni (1898)*”, de Andrea Lima Belfort-Duarte e Patricia Maria Campos de Almeida (ambas da Universidade Federal do Rio de Janeiro) é uma contribuição para a historiografia de materiais didáticos voltados para ensino de português língua estrangeira. A investigação dessa obra publicada na Itália no final do século XIX destinada a falantes de italiano como língua materna

evidencia aspectos do ensino de pronúncia (pronúncia figurada) do português do Brasil por análise contrastiva entre esta língua e o italiano utilizada naquele momento de intensa imigração de italianos para o Brasil. Trata-se, portanto, de uma contribuição para a história de ensino do português como língua estrangeira, a partir da produção de material didático nesta área.

O capítulo a seguir, por sua vez, configura-se como uma contribuição para a historiografia do ensino de português para francófonos. É intitulado “O ensino de português em dois espaços: Montpellier e Caiena” / “*L’enseignement du portugais dans deux espaces: Cayenne et Montpellier*”, de autoria de Mabiane Batista França (Universidade da Guiana e Universidade Paul Valéry/Montpellier 3-UG/UPVM), Rosuel Lima-Pereira (Universidade da Guiana-UG) e Vanessa Meireles (Université Paul Valéry Montpellier 3-UPVM). Esse capítulo apresenta o trabalho de ensino do português realizado na Universidade da Guiana Francesa e na Universidade Paul Valéry Montpellier 3 (UPVM), consoante às formações oferecidas: produção textual oral e escrita, gêneros discursivos literários e não literários trabalhados, a questão da variação, e, no caso da UPVM, variedades consideradas no ensino, variante portuguesa e brasileira. Põe, então, em perspectiva historiográfica espaços de ensino de português na Europa e na América.

Na sequência, um capítulo é dedicado a questões de ensino de tradução francês-português na UPVM. O capítulo “*Pratique de la traduction spécialisée en cours de Master LEA – parcours Traduction (français-portugais)*” / “Prática da tradução especializada em aulas de Mestrado LEA – (francês-português)”, de coautoria de Marie-Noëlle Ciccio e Vanessa Meireles (ambas da Universidade Paul Valéry Montpellier 3-UPVM), tem como objetivo apresentar a concepção e o desenvolvimento das aulas de tradução do curso de Mestrado com especialização em Tradução envolvendo a língua portuguesa da Universidade Paul Valéry – Montpellier 3. As autoras também perspectivam o ensino de tradução centrado nestas línguas românicas (português-francês) e o tratamento das variações linguísticas em português durante as aulas. A experiência descrita pode inspirar docentes e discentes deste tipo de formação profissional. Ademais, soma-se às contribuições que alinham, via ensino, as temáticas línguas românicas e tradução.

O capítulo que encerra esta coletânea, intitulado “Coleções de dados brasileiras para o ensino de Português” / “*Brazilian datasets for teaching Portuguese*”, de Marcia dos Santos Machado Vieira (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ) e Juliana Bertucci Barbosa (Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM), apresenta um projeto de repositório digital nacional, de desenvolvimento e curadoria interoperável, para catalogação e reunião das coleções linguísticas brasileiras

existentes e futuras: a Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira. Este projeto, da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), foi idealizado inicialmente por seis pesquisadores do Grupo de Trabalho de Sociolinguística da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), entre os quais as autoras do capítulo em questão e os pesquisadores brasileiros Marcos Wiedemer (UERJ), Raquel Freitag (UFS), Maria Cecília Mollica (UFRJ) e Edenize Peres (UFES), para reunir e disponibilizar aos leitores interessados informações sobre essas coleções que atestam a diversidade sociolinguística e sociocultural do Brasil. As autoras indicam sites brasileiros que apresentam informações nesse sentido. E defendem que as coleções de dados (socio)linguísticos podem ser utilizadas em um contexto de pesquisa e de ensino tanto de português língua materna quanto de língua não materna, e até mesmo em outras áreas conexas como as áreas de interpretação, dublagem, tradução escrita e tecnologias da informação e da comunicação.

As contribuições de pesquisas que aqui apresentamos brevemente se desenvolvem em instituições de ensino brasileiras e francesas. Entretanto, o alcance das propostas pedagógicas nelas empreendidas, pelas temáticas abordadas e público visado, vai muito mais além de dois espaços continentais aos quais essas instituições se vinculam. Cada uma delas se beneficiou da expertise do comitê científico internacional, composto por pesquisadores e professores expoentes na área de ensino. Agradecemos a cada membro do comitê por ter atendido nosso convite e ter realizado leitura, com emissão de parecer, de cada texto deste livro. Cada um contribuiu valiosamente para o processo de organização desta obra. Gostaríamos de salientar que a versão final de cada capítulo é de responsabilidade intelectual dos autores, que tiveram plena autonomia e liberdade para definir a versão final. Agradecemos também às colegas especialistas que se dispuseram a redigir o prefácio e a quarta capa deste livro. Somos muito gratas ao time de professores-pesquisadores que congregamos via a organização desta obra.

Somos gratas em particular à Universidade Paul Valéry e à equipe de pesquisa ReSO (*Recherches sur les Suds et les Oriens*) pelo apoio concedido para esta publicação. Esse apoio financeiro permitiu a concretização de um trabalho de interlocução internacional, de grande relevância para a área de Letras, sobretudo em sua vertente da Linguística Aplicada. Agradecemos também pelo trabalho de discentes da UPVM e UFRJ envolvidos no projeto VariaR que participaram da revisão, diagramação e divulgação deste livro.

Esperamos que este painel de contribuições possa interessar à comunidade nacional e internacional de pesquisadores, professores e aprendizes de português

língua materna e não materna. E desejamos o melhor aproveitamento dos capítulos e conteúdos aqui oferecidos.

Boa leitura!

As Organizadoras

PRÉSENTATION

Vanessa Meireles (UPVM)

Marcia dos Santos Machado Vieira (UFRJ)

Ce livre est l'un des fruits attendus et définis lors du I Colloque International VariaR, dans le cadre du projet du même nom « VariaR » (<https://variar.wixsite.com/variar> / https://www.youtube.com/channel/UC192Qhw_RQGmm6M5PxaiQjw). Le projet VariaR – La Variation dans les Langues Romanes –, initié en 2019, a pour objectif principal de contribuer à la description et à l'analyse des phénomènes variables dans les langues romanes en ce qui concerne les plans phonologique, syntaxique et textuel-discursif. Son point de départ est l'étude de la variation dans la langue portugaise, pour ensuite viser une comparaison du portugais avec les autres langues romanes. Le projet est coordonné par les chercheuses Vanessa Meireles, de l'Université Paul Valéry, et Marcia dos Santos Machado Vieira, de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. A partir de l'articulation interinstitutionnelle promue dans le projet, les interlocutions dans les domaines de la Recherche et de l'Enseignement impliquant le portugais dans des contextes de langue maternelle et non maternelle ont donné lieu aux chapitres rassemblés ici.

La question centrale de la place de la variation linguistique dans l'enseignement du portugais traverse tous les chapitres de ce livre. En outre, le livre présente des chapitres qui traitent des questions relatives à l'interaction entre la recherche et l'enseignement en classe, la question de l'enseignement normatif à

côté de l'enseignement de la variation linguistique, l'approche des expressions (semi-)idiomatiques associée au travail avec les régularités et les idiosyncrasies de la langue, l'enseignement de vocabulaire spécifique aux étudiants en droit, les questions relatives à la construction du discours sur un thème d'enseignement spécifique (le domaine de la santé) pour les immigrants réfugiés au Brésil, les questions d'interculturalité dans l'apprentissage du portugais par les immigrés (notamment français au Brésil), l'historiographie du matériel didactique pour l'enseignement du portugais aux italophones, l'historiographie de l'enseignement du portugais dans deux universités françaises, la méthodologie de l'enseignement de la traduction en portugais pour les francophones, ainsi que la présentation d'un projet de constitution d'une base de données brésilienne de corpus en vue de l'enseignement du portugais et de l'éducation patrimoniale, ainsi que d'autres sphères de contribution à la société.

Pour permettre l'accès aux textes à un public plus large, chaque chapitre de ce livre est écrit en portugais et est suivi d'un chapitre en langue étrangère qui reprend les principales idées traitées, comme une sorte de résumé élargi réalisé par les auteurs eux-mêmes. Un seul chapitre a été rédigé en français, et est accompagné d'un chapitre correspondant en portugais, avec le même objectif. Ces contributions sont organisées comme suit.

Le premier chapitre de ce livre s'intitule « *Gramática, variação e ensino : ampliação de repertório na produção e na recepção de textos em sala de aula* » / « *Grammar, variation and teaching : expansion of repertoire in the production and reception of texts in the classroom* » par Silvia Rodrigues Vieira (Université Fédérale de Rio de Janeiro-UFRJ) et Juliana Bertucci Barbosa (Université de l'État São Paulo-UNESP-Araraquara). Le texte traite de l'articulation entre l'enseignement formel de la grammaire et le traitement de la variation, un thème central du Master professionnel en littérature-PROFLETRAS, un programme national de formation des enseignants du système éducatif public brésilien. Les auteurs présentent une proposition pédagogique concrète basée sur un sujet morphosyntaxique variable : l'alternance entre *ter* et *haver* dans les constructions existentielles. Les auteurs soutiennent que la proposition pédagogique doit partir de la recherche scientifique, en démontrant également qu'il est possible de concilier les directives normatives curriculaires qui orientent les classes et les matériaux du portugais standard à la pluralité des usages sociolinguistiques, à travers divers genres textuels, élargissant ainsi le répertoire linguistique des élèves. En effet, la défense de l'articulation entre la science (socio)linguistique et l'enseignement est au cœur de ce travail et le

moteur du déroulement du projet franco-brésilien VariaR. C'est donc de ce point de vue que nous ouvrons au lecteur l'ensemble des interlocutions rassemblées ici.

Dans le chapitre « *Construções com o pronome SE e a impersonalização : reflexões sobre o ensino* » / « *Constructions with the pronoun SE and the impersonalization: reflections on teaching* », Eneile Santos Saraiva (Université Fédérale de Rio de Janeiro-UFRJ) propose une perspective d'enseignement qui concerne les constructions discursives d'impersonnalisation du portugais, basée sur l'analyse d'un corpus composé de textes académiques et journalistiques, avec l'appui des théories socioconstructionnistes, constructionnistes et cognitivistes. La variation des usages dans les différents genres discursifs démontrée dans l'analyse du corpus recueilli par l'auteur, qui propose un *continuum* de 7 degrés d'impersonnalisation, n'est pas envisagée en général dans les manuels et les ouvrages scolaires et, par conséquent, dans la classe ; tout au plus, l'approche du thème n'est axée que sur les aspects partiels de l'indétermination (qui ne serait qu'un type d'impersonnalisation du sujet). L'enseignement proposé par l'auteur implique, en plus des aspects syntaxiques, des questions de pragmatique et de sémantique qui sont essentielles pour la pleine compréhension du fonctionnement des structures mentionnées dans des contextes réels d'utilisation, et, par conséquent, pour leur enseignement plus efficace.

Le chapitre intitulé « *Construções com verbo suporte para expressão de emoções : abrir-se, o corpo em cena e ensina* » / « *Les constructions avec verbe support pour l'expression des émotions : s'ouvrir, le corps en scène et enseigne* » est rédigé par Marcia dos Santos Machado Vieira (Université Fédérale de Rio de Janeiro-UFRJ) et Millena Machado de Aguiar (Université Fédérale de Rio de Janeiro-UFRJ). Il se concentre sur le traitement d'un phénomène de prédication en portugais européen et brésilien considéré comme une ressource linguistique-discursive variable déclenchée pour manifester une émotion ou un état psychologique : les prédicateurs composés de verbes supports et de noms de corps (comme, par exemple, *abrir a boca* « ouvrir la bouche » ou *abrir a mente* « ouvrir l'esprit »). En considérant la langue comme une grammaire de constructions et en s'inspirant de la linguistique fonctionnelle et cognitive, les auteurs présentent des données sur les prédicateurs présents dans les médias sociaux, la manière dont ils sont configurés et les significations activées par l'utilisation de ces structures. Parce qu'ils sont utilisés dans diverses pratiques sociocommunicatives et parce qu'ils présentent une régularité et une productivité, les auteurs soutiennent que les prédicateurs/idiomaticismes devraient être inclus dans l'enseignement du portugais langue maternelle et non maternelle, comme une contribution à une description attentive

du riche univers socioculturel et sociolinguistique qui implique des régularités et des idiosyncrasies.

Dans le chapitre « *Predicar no diassistema chamado Português: ‘baianês’ e ‘carioquês’ na rede social brasileira* » / « *La prédication dans le diasystème appelé portugais : le ‘baianês’ (bahianais) et le ‘carioquês’ (carioca) dans le réseau social brésilien* », par Marcia dos Santos Machado Vieira et Nahendi Almeida Mota (toutes deux de l’Université Fédérale de Rio de Janeiro-UFRJ), les usages de la prédication verbale et verbale-nominale spécifiquement dans les variétés de Bahia (« baianês ») et de Rio (« carioquês ») du portugais brésilien sont analysés, sur la base de données tirées de mêmes circulant dans les réseaux sociaux sur internet. L’analyse de la variation diatopique est développée à partir d’une recherche guidée par la Grammaire de la Construction, la Sociolinguistique et la Linguistique Fonctionnelle-Cognitive et d’un enseignement guidé par les multiples généralisations et unités constructives qui composent notre savoir linguistique diatopique. Les usages présentés, bien que conventionnés socioculturellement, sont souvent absents des descriptions du portugais et des supports pédagogiques destinés à l’enseignement du portugais. Les auteurs soutiennent qu’il est nécessaire de sensibiliser les enseignants et les étudiants aux configurations linguistiques considérées comme des expressions (semi-)idiomatiques et des phraséologismes qui font également usage d’une certaine régularité grammaticale et, plus important encore, qui reflètent à la fois l’identité culturelle et la diversité linguistique du portugais. Ils comprennent que l’attention portée à la comparaison entre les tendances linguistiques peut également servir à la discussion sur le lien entre la prédication et la construction d’effets de sens (comme l’humour dans la configuration du genre textuel « même »), la métaphorisation et la métonymisation (au-delà de l’espace littéraire), ainsi que l’évidence du caractère diasystémique de la langue portugaise et la présence d’idiomaticismes dans le langage quotidien.

Le chapitre « *Variação diafásica e máxima de modo no gênero resumo de sentença : por um ensino reflexivo de vocabulário específico do Direito* » / « *Diaphasic variation and maximal mode in the sentence summary genre : towards a reflective teaching of law-specific vocabulary* », dont l’auteur est Welton Pereira e Silva (Universidade Federal Fluminense-UFF), traite de l’enseignement du vocabulaire spécifique aux étudiants et aux professionnels dans le domaine du Droit dans le contexte brésilien. Il s’agit d’une contribution qui prend en compte la notion de variation linguistique, les études discursives, la pragmatique, ainsi que les préceptes de la linguistique légale. À partir de l’analyse du genre textuel ‘résumé de verdict’, l’auteur tisse des réflexions et des propositions pédagogiques

pour l'enseignement du vocabulaire spécifique, mais aussi d'autres aspects linguistiques qui caractérisent ce genre, dans les disciplines visant la production de textes dans les cours de Droit. L'auteur souligne la question de l'adéquation linguistique à la situation de communication et à l'interlocuteur afin de garantir un accès démocratique à l'information juridique. Il s'agit donc d'un chapitre qui interpellera tous ceux qui s'intéressent à la relation entre l'enseignement du portugais et à la formation des étudiants en fonction d'une pratique professionnelle basée sur les exigences du domaine de l'information et de la communication (vital dans tout domaine de connaissance), relation illustrée ici à partir du lien entre la Linguistique et le Droit.

Le chapitre suivant traite d'une question concernant l'enseignement du portugais comme langue étrangère à un public spécifique, plus précisément du discours sur la santé dans le matériel pédagogique pour l'enseignement du portugais aux réfugiés, et est intitulé « *O funcionamento discursivo da saúde no ensino de português para refugiados* » / « *The discursive functioning of health in teaching Portuguese to refugees* » par Fernanda Moraes D'Olivo (Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP/Fondation technico-éducative Souza Marques) et Sabrina Sant'Anna Rizental (Université d'État de Campinas-UNICAMP). Les auteurs présentent un regard comparatif et critique sur le travail avec les aspects liés à la santé dans l'enseignement du portugais aux réfugiés au Brésil à travers l'analyse d'unités d'enseignement développées dans différentes régions du Brésil, avec une attention aux effets de sens produits lors des cours dispensés dans le cadre du cours de portugais pour réfugiés proposé par le programme d'accueil Caritas RJ en partenariat avec l'Université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ). L'analyse comparative est basée sur les préceptes de l'Analyse du Discours de base matérialiste (PÊCHEUX, 1975). Il s'agit d'une réflexion importante pour que les lacunes/problèmes linguistiques, culturels et sociaux signalés dans ce type de matériel puissent être comblés/compensés.

Le chapitre intitulé « *Questões de subjetividade e de interculturalidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras* » / « *Questions de subjectivité et d'interculturalité dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères* », dont l'auteur est Marcia Atalla Pietroluongo (Université Fédérale de Rio de Janeiro-UFRJ), aborde l'apprentissage d'une langue étrangère sous l'angle de l'interculturalité et de la re-signification de la subjectivité à travers des témoignages, notamment de Français apprenants le portugais ayant immigré au Brésil, sur des vlogs YouTube. Des cas sont illustrés impliquant le rapport au corps, la perception du temps et de l'espace, les relations sociales, entre autres aspects.

Les cas évoqués montrent l'importance défendue par l'auteur de placer l'étudiant face aux différences culturelles dans les pratiques énonciatives de la langue cible.

Ensuite, le chapitre « *A pronúncia figurada na Grammatica Portoghese-Brasiliãna, de Gaetano Frisoni (1898)* » / « *Figured pronunciation in Grammatica Portoghese-Brasiliãna, by Gaetano Frisoni (1898)* », d'Andrea Lima Belfort-Duarte et Patricia Maria Campos de Almeida (toutes deux de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro) est une contribution à l'historiographie du matériel didactique pour l'enseignement du portugais comme langue étrangère. La recherche de cet ouvrage publié en Italie à la fin du XIXe siècle pour les locuteurs de langue maternelle italienne montre des aspects de l'enseignement de la prononciation (prononciation figurée) du portugais brésilien à travers une analyse contrastive entre cette langue et l'italien utilisée à l'époque d'une intense immigration d'Italiens au Brésil. Il s'agit donc d'une contribution à l'histoire de l'enseignement du portugais comme langue étrangère, basée sur la production de matériel didactique dans ce domaine.

Le chapitre suivant est, quant à lui, une contribution à l'historiographie de l'enseignement du portugais aux francophones. Il est intitulé « *O ensino de português em dois espaços : Montpellier e Caiena* » / « Enseignement du portugais dans deux espaces : Cayenne et Montpellier » par Mabiane Batista França (Université de Guyane et Université Paul Valéry Montpellier 3 - UG/UPVM), Rosuel Lima-Pereira (Université de Guyane-UG) et Vanessa Meireles (Université Paul Valéry Montpellier 3 - UPVM). Ce chapitre présente le travail d'enseignement du portugais réalisé à l'Université de Guyane et à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 (UPVM), en fonction des formations proposées : production textuelle orale et écrite, genres discursifs littéraires et non littéraires travaillés, question de la variation et, dans le cas de l'UPVM, variétés considérées dans l'enseignement, portugais et variante brésilienne. Il met ensuite en perspective historiographique les espaces d'enseignement du portugais en Europe et en Amérique.

Ensuite, un chapitre est consacré aux enjeux de l'enseignement de la traduction français-portugais à l'UPVM. Le chapitre « Pratique de la traduction spécialisée en cours de Master LEA – parcours Traduction (français-portugais) » / « *Prática da tradução especializada em aulas de Mestrado LEA – (francês-português)* », co-écrit par Marie-Noëlle, na versão em francês Ciccica et Vanessa Meireles (toutes deux de l'Université Paul Valéry Montpellier 3-UPVM), a pour objectif de présenter la conception et le développement des cours de traduction du Master avec une spécialisation en traduction impliquant la langue portugaise à l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Les auteurs mettent également en perspective l'enseignement de la traduction axé sur ces langues romanes (portugais-français) et le traitement

des variations linguistiques du portugais pendant les cours. L'expérience décrite peut inspirer les enseignants et les étudiants de ce type de formation professionnelle. De plus, il s'ajoute aux contributions qui alignent, via l'enseignement, les thèmes des langues romanes et de la traduction.

Le chapitre final de ce recueil, intitulé « Coleções de dados brasileiras para o ensino de Português » / « *Brazilian datasets for teaching Portuguese* », par Marcia dos Santos Machado Vieira (Université Fédérale de Rio de Janeiro-UFRJ) et Juliana Bertucci Barbosa (Université Fédérale de Triângulo Mineiro-UFTM), présente un projet de dépôt numérique national, de développement et de conservation interoperables, pour cataloguer et rassembler les collections linguistiques brésiliennes existantes et futures : la *Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira*. Ce projet, soutenu par l'Association Brésilienne de Linguistique (ABRALIN), a été conçu initialement par six chercheurs du groupe de travail Sociolinguistique de l'Association Nationale de Troisième Cycle et de Recherche en Lettres et Linguistique (ANPOLL), parmi lesquels les auteurs du chapitre en question et les chercheurs brésiliens Marcos Wiedemer (UERJ), Raquel Freitag (UFS), Maria Cecília Mollica (UFRJ) et Edenize Peres (UFES), afin de rassembler et de mettre à la disposition, des lecteurs intéressés, des informations sur ces collections qui témoignent de la diversité sociolinguistique et socioculturelle du Brésil. Les auteurs font référence à des sites web brésiliens qui présentent des informations dans ce sens. Ils soutiennent que les collectes de données (socio)linguistiques peuvent être utilisées dans un contexte de recherche et d'enseignement du portugais, qu'il soit de langue maternelle ou non, et même dans d'autres domaines connexes tels que l'interprétation, le doublage, la traduction écrite et les technologies de l'information et de la communication.

Les contributions à la recherche que nous présentons brièvement ici sont développées dans des institutions éducatives brésiliennes et françaises. Cependant, la portée des propositions pédagogiques qui y sont entreprises, en raison des thèmes abordés et du public cible, va bien au-delà des deux espaces continentaux auxquels ces institutions sont liées. Chacun d'entre eux a bénéficié de l'expertise du comité scientifique international, composé de chercheurs et de professeurs experts dans le domaine de l'éducation. Nous remercions chaque membre du comité d'avoir répondu à notre invitation et d'avoir lu et donné son avis sur chaque texte de ce livre. Chacun a apporté une contribution précieuse au processus d'organisation de ce travail. Nous tenons à souligner que la version finale de chaque chapitre relève de la responsabilité intellectuelle des auteurs, qui ont eu toute l'autonomie et la liberté de définir la version finale. Nous remercions également les collègues spécialistes

qui ont pris le temps d'écrire la préface et la quatrième de couverture de ce livre. Nous sommes très reconnaissantes envers l'équipe d'enseignants-chercheurs que nous avons réunie dans le cadre de l'organisation de ce travail.

Nous sommes particulièrement reconnaissants à l'Université Paul Valéry et à l'équipe de recherche ReSO (Recherches sur les Suds et les Oriens) pour leur soutien à cette publication. Ce soutien financier a permis la concrétisation d'un travail d'interlocution internationale, d'une grande pertinence pour le domaine des Lettres, notamment dans sa branche de la Linguistique appliquée. Nous remercions également le travail des étudiants de l'UPVM et de l'UFRJ impliqués dans le projet VariaR qui ont participé à la révision, la mise en page et la diffusion de cet ouvrage.

Nous espérons que ce panel de contributions pourra intéresser la communauté nationale et internationale des chercheurs, enseignants et apprenants du portugais langue maternelle et non maternelle. Nous vous souhaitons de faire le meilleur usage des chapitres et des contenus proposés ici.

Bonne lecture !

Les Organisatrices

GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO: AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO NA PRODUÇÃO E NA RECEPÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

Silvia Rodrigues Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juliana Bertucci Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

RESUMO: Este texto parte do pressuposto de que o ensino de gramática, tanto no contexto de língua materna como no de língua segunda ou estrangeira, precisa desenvolver estratégias para o tratamento da complexidade da variação e da padronização linguísticas. Enfrentando esse desafio, o Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, sobretudo por meio do desenvolvimento de pesquisas resultantes do aporte teórico-metodológico trabalhado na disciplina *Gramática, variação e ensino*, intitulado “ensino de gramática em três eixos”, tem apresentado descrições e atividades para a abordagem de fenômenos morfossintáticos no *continuum* fala-escrita em diversificados gêneros textuais. Buscando construir um trabalho pedagógico que promova o conhecimento explícito do sistema linguístico, compatibilizando heterogeneidade e regularidade, a proposta do PROFLETRAS dedica especial atenção à variação linguística em um dos três eixos formulados para o tratamento da gramática. Para cumprir tais objetivos, este texto apresenta uma síntese da proposta de articulação entre o ensino de gramática e o uso de fenômenos

variáveis em gêneros textuais da fala e da escrita (Seção 2), uma ilustração do trabalho científico e pedagógico a partir de um tema morfossintático variável: a alternância *ter/haver* em construções existenciais (Seção 3), e, por fim, antes das considerações finais, a discussão relacionada aos parâmetros para as orientações escolares quanto à abordagem da variação linguística (Seção 4). Desse modo, o texto permite demonstrar que as experiências e propostas pedagógicas devem partir do conhecimento científico e, ainda, que é possível conjugar orientações normativas e pluralidade de normas de uso, deixando nítido aquilo que *a priori* deveria ser óbvio: o postulado da *norma-padrão* – não obstante pressuponha escolhas por contexto – não é incompatível com heterogeneidade nos usos sociais.

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática, tanto no contexto de língua materna como no de língua estrangeira ou adicional, precisa desenvolver estratégias para o tratamento da complexidade da variação linguística, sem deixar de contemplar as demandas por padronização em determinados contextos sociais. Enfrentando esse desafio, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa destinado exclusivamente a professores da rede pública educacional brasileira, tem apresentado – sobretudo com base no aporte teórico-metodológico da disciplina *Gramática, variação e ensino*, intitulado “ensino de gramática em três eixos” (VIEIRA, 2014, 2017a, 2018a) – descrições linguísticas e atividades pedagógicas para a abordagem de fenômenos morfossintáticos em variação. Para tanto, uma das prioridades dos trabalhos desenvolvidos tem sido a de contemplar os usos linguísticos consoante à observação de uma diversidade de gêneros textuais, distribuídos em um *continuum* relativo à modalidade linguística, configurado em diversos espaços da fala e da escrita – como, por exemplo, formularam Bortoni-Ricardo (2004, 2005), no chamado *continuum* oralidade-letramento, ou, em outra dimensão, Marcuschi (2001, 2008), no chamado *continuum* fala-escrita.

Com base na descrição dos referidos fenômenos, o desenvolvimento de pesquisas aplicadas tem permitido (i) avaliar a distância entre os usos praticados pelos alunos e os esperados em gêneros de alto grau de letramento e monitoração estilística; e (ii) desenvolver estratégias que, a um só tempo, busquem promover um olhar positivo sobre as diversas variedades do Português e a ampliação do repertório linguístico dos alunos, seja para a produção textual, seja para a recepção (leitura) de textos. Nesse sentido, as propostas de atividades permitem contemplar expressões não só do Português contemporâneo, mas também de outras sincronias,

em diversos gêneros textuais das variedades brasileiras ou de outros continentes onde se fala Português.

O trabalho pedagógico com essa complexidade da variação linguística está contemplado, em linhas gerais, no teor dos documentos oficiais brasileiros que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sem negar o encaminhamento geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), estabelece que, no campo da análise linguística/semiótica, sejam desenvolvidos os “conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 71). Como se pode observar, trata-se do desenvolvimento de competências e habilidades de natureza vária, estando elas submetidas a uma concepção de “linguagem” como atividade discursiva, que toma como objeto privilegiado de ensino o texto, em sua diversidade de gêneros (orais e escritos). No âmbito da reflexão gramatical, os documentos propõem certo destaque aos temas da variação linguística e do combate ao preconceito. É no desenvolvimento desses tópicos que figura o desafio de, a um só tempo, dar a devida atenção e valor ao conjunto de variedades linguísticas que compõem o sistema da Língua Portuguesa e promover certa norma de referência, especialmente para alguns gêneros da modalidade escrita.

Buscando construir um trabalho pedagógico que promova o conhecimento explícito do sistema linguístico, compatibilizando heterogeneidade e regularidade, a proposta do PROFLETRAS dedica especial atenção à variação linguística em um dos três eixos formulados para o tratamento da gramática. Para cumprir tais objetivos, este texto apresenta, além desta introdução, uma síntese da proposta de articulação entre o ensino de gramática e o uso de fenômenos variáveis em gêneros textuais da fala e da escrita (Seção 2), uma ilustração do trabalho científico e pedagógico a partir de um tema morfosintático variável: a alternância *ter/haver* em construções existenciais (Seção 3), e, por fim, antes das considerações finais, a discussão relacionada aos parâmetros para as orientações escolares quanto à abordagem da variação linguística (Seção 4).

Em meio à pluralidade de usos verificada em diversos textos e gêneros textuais, as experiências pedagógicas, partindo do conhecimento científico, demonstram que “é possível conjugar orientações normativas e pluralidade de normas de uso, deixando nítido aquilo que *a priori* deveria ser óbvio: o postulado da *norma-padrão* – não obstante pressuponha escolhas por contexto – não é incompatível com heterogeneidade nos usos sociais” (VIEIRA, no prelo).

ENSINO DE GRAMÁTICA, CONTINUUM FALA/ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS

A proposta do *ensino de gramática em três eixos* dedica especial atenção à variação linguística no terceiro dos três eixos propostos para o tratamento da gramática: Eixo I – Gramática e abordagem reflexiva/metacognitiva; Eixo II – Gramática e produção de sentidos; e Eixo III – Gramática, variação e normas. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar do componente linguístico, que pressupõe a convivência de saberes teóricos das subáreas da Ciência Linguística para o bom cumprimento dos desafios da sala de aula de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a proposta implica assumir que não interessa ao ensino de Língua Portuguesa uma só concepção de gramática como suficiente, mas que é imprescindível, para o cumprimento dos diversos objetivos pedagógicos, contar com três propriedades das línguas do mundo, que se correlacionam ao núcleo temático de mais de uma concepção de gramática, quais sejam: heterogeneidade, interatividade e sistematicidade. Conforme advoga Vieira (2017b, p. 305), “os avanços da Linguística nos permitem reconhecer que uma língua constitui não só código ou estrutura regularmente arquitetado(a), mas também uma ‘manifestação particular, histórica, social e sistemática da comunicação humana’” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). E ainda:

(...) para o ensino de Língua Portuguesa, nenhum desses componentes deve estar superposto aos demais no trabalho pedagógico. Uma abordagem produtiva de ensino deve considerar cada uma das três referidas características, ainda que metodologicamente possa ser orientada a partir da contextualização constante da língua (em situações interacionais), cujos usos são variáveis e sistematicamente arquitetados. Em outras palavras, fazer o aluno conscientemente reconhecer/ativar os mecanismos gramaticais que garantem a tessitura também é desenvolver uma relevante competência cognitiva, que até pode acontecer, e é desejável que aconteça, sempre que possível, a partir do plano da leitura e da produção textual (VIEIRA, 2017b, p. 306).

Para o tratamento de fenômenos linguísticos, a proposta (em seu primeiro eixo) comunga com diversas abordagens do ensino de gramática (cf., por exemplo, BASSO; OLIVEIRA, 2012; GERHARDT, 2016; OLIVEIRA; QUARENZEMIN, 2016; PILATI, 2017; MAIA, 2019; ROEPER; MAIA; PILATI, 2020; dentre diversos outros) que entendem ser fundamental ativar o conhecimento internalizado dos alunos, adquirido naturalmente nas atividades linguísticas cotidianas (gramática internalizada, implícita), de modo a construir, por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (Cf. FRANCHI, 2006 [1987]), o conhecimento gramatical. Trata-se, portanto, de práticas que permitam elaborar explicitamente o que se conhece implicitamente, configurando-se, nesse sentido, uma abordagem

de ordem metacognitiva, que alcança seu máximo êxito na etapa de sistematização dos padrões linguísticos, os quais, por sua vez, acomodam regras categóricas e variáveis.

Do exposto, pode-se verificar que o primeiro eixo do “ensino de gramática em três eixos” é transversal aos demais, porque acomoda as diretrizes de ordem metodológica para a abordagem de qualquer componente gramatical – variável ou não – e em qualquer contexto discursivo, na leitura, na produção textual, ou até fora de contexto. A atividade reflexiva/metacognitiva sobre o componente gramatical implica partir do pressuposto de que todo aluno sabe gramática, tem competência linguística e, por isso, desenvolve habilidades relacionadas à construção do raciocínio lógico, do pensamento científico, que promovem, em última instância, autonomia no alcance de conclusões, generalizações e pensamento crítico.

A integração do Eixo I (Gramática e atividade reflexiva/metacognitiva) ao Eixo II (Gramática e produção de sentidos) permite o diálogo entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística no desenvolvimento da leitura e da produção textual.¹ É na construção de sentidos dos textos – em qualquer de suas porções, na macro e na microestrutura textual – que se identifica o lócus privilegiado de atuação dos recursos expressivos materializados na gramática. Fenômenos dos diversos níveis gramaticais atuam na construção dos sentidos dos textos (de diferentes modos de organização discursiva e de diferentes gêneros textuais), garantindo efeitos relacionados – como bem sintetiza Neves (2006) –, por exemplo, aos campos da modalização, referenciação, predicação, conexão, garantindo coesão e coerência nos planos micro e macrotextuais.

Por fim, resulta naturalmente da interface entre os eixos I e II a identificação de produtivas regras variáveis, no âmbito do chamado Eixo III (Gramática, norma e variação). É nesse campo que se concentra o debate central proposto no presente artigo. Nesse eixo, é desafiador propor que o trabalho com a gramática articule variabilidade e padronização linguísticas; isto porque o ideário de norma-padrão pressupõe, conceitualmente, uniformidade. Entende-se, entretanto, que, não podendo o trabalho pedagógico negar o amplo espectro de gêneros textuais com configurações estilístico-discursivas bastante diferenciadas, circulando socialmente nas diversas comunidades de fala, inclusive nas consideradas “cultas” (com alto

¹ Estudos linguísticos, cognitivistas, psicolinguísticos têm trazido forte evidência da correlação entre a consciência gramatical sintática e a ativação de processos cognitivos de leitura e produção textual (cf., a título de ilustração, GOMBERT, 2003; DEAHENE, 2012; MAIA, 2019; ROEPER; MAIA; PILATI, 2020, dentre outros).

acesso à escolaridade), a padronização linguística só terá a eficiência desejada se acomodar flexibilidade (cf. VIEIRA, 2019a, 2019b).

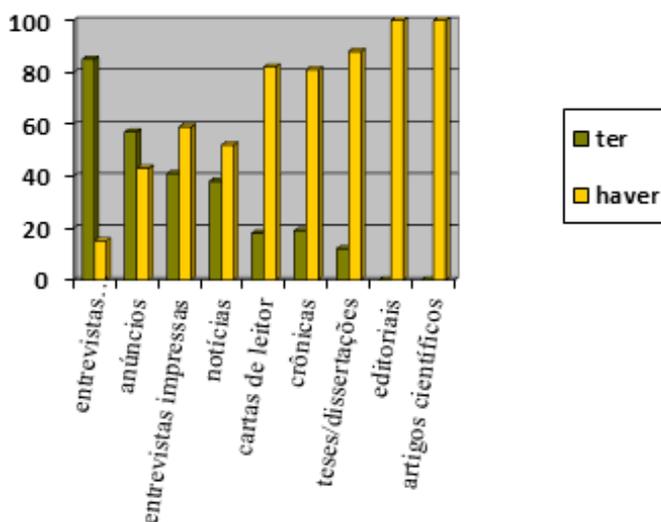
O *continuum* fala-escrita é, nesse sentido, a instância necessária para a reflexão sobre a relação proposta entre as expressões típicas das variedades cultas e uma norma de referência (“norma-padrão”), conforme propõe Faraco (2008, 2015, 2020) em defesa de orientações normativas fundamentadas em consistentes descrições sociolinguísticas. Nesse sentido, o autor (cf. FARACO, 2015, p. 28) propõe que os instrumentos normativos reflitam a norma efetivamente praticada; em outras palavras, que a usualmente chamada “norma-padrão” reflita a “norma culta”, que corresponde, na realidade, a “um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73).

Partindo dessa proposta, Vieira e Lima (2019) – com base na formulação de *continuum* para a compreensão da complexa realidade sociolinguística brasileira – apresentam resultados de experiência preliminar de descrição de fenômenos morfosintáticos variáveis em dez gêneros textuais, todos produzidos por indivíduos altamente escolarizados, quais sejam: entrevistas sociolinguísticas; tirinhas; anúncios; entrevistas impressas (em jornais ou revistas); cartas de leitor; crônicas jornalísticas; notícias; editoriais; teses/dissertações; e artigos em revistas científicas (pertencentes à área da Comunicação Social). Após a análise variacionista de tais fenômenos, Vieira (2019a) sistematiza o comportamento da regra variável no *continuum* de gêneros textuais em análise.

(...) no extremo esquerdo, os três primeiros gêneros, os de maior concepção de fala – entrevistas sociolinguísticas, tirinhas e anúncios – apresentam os índices mais baixos das variantes supostamente mais prestigiosas; no extremo direito, os três últimos gêneros, os de maior concepção de escrita – um do domínio jornalístico, o editorial, e dois do domínio acadêmico, artigo científico e tese/dissertação – apresentam os índices mais altos das referidas variantes; em uma porção intermediária, em que se encontram os gêneros entrevista impressa, notícia, crônica e carta de leitor, verifica-se certa instabilidade no comportamento dos dados, que parece ser motivada por fatores diversos não controlados nas pesquisas em questão (VIEIRA, 2019a, p. 105-106).

Essas tendências referentes ao gênero puderam ser demonstradas, por exemplo, na descrição que foi feita em relação à alternância ter/haver impessoais (Cf. GAMA, SARAIVA, ALMEIDA, 2019), como se pode observar no seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Alternância “ter-haver” impessoal em gêneros da fala e da escrita.



Fonte: Gama, Saraiva e Almeida, (2019, p. 97).

Partindo dessas reflexões e usando uma representação gráfica (Figura 1) das três porções do *continuum* de práticas discursivas de oralidade-escrita, Vieira (2019a, 2019b) demonstra, considerando exclusivamente variedades cultas, a ampla variabilidade das expressões quanto ao uso de variantes consideradas prestigiosas/cultas (formas como “haver” impessoal ou verbos conjugado no futuro do presente do Indicativo), que podem se efetivar: (a) com baixa produtividade, como, por exemplo, em gêneros como tirinhas, de maior concepção de oralidade e menor monitoração estilística; ou (b) com altíssima produtividade, como, por exemplo, em gêneros do tipo editorial jornalístico ou dissertações e teses, no meio acadêmico.

Figura 1 – *Continuum* de gêneros textuais: *haver* existencial e forma simples de futuro, segundo Vieira (2019b).

– Monitorado		+ Monitorado
+ Oral		+ Letrado
Entrevistas sociolinguísticas	Entrevistas impressas	Teses/dissertações
Anúncios	Cartas de leitor	Artigos científicos
Tirinhas	Notícias	Editoriais
	Crônicas	

Fonte: Adaptado de Vieira (2019b, p. 253).

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Considerando a variabilidade de normas que coexistem no Brasil, incluindo a pluralidade da norma culta, para ilustrar nossas reflexões, selecionamos algumas estratégias possíveis de serem realizadas em aulas de língua portuguesa. Tais propostas pedagógicas buscam, como já demonstramos, promover um olhar positivo sobre as diversas variedades do Português Brasileiro e a ampliação do repertório linguístico dos alunos, seja para a produção textual, seja para a recepção (leitura) de textos em língua portuguesa contemporânea ou de outras sincronias, em diversos gêneros textuais das variedades brasileiras ou de outros continentes onde se fala Português.

Para tanto, partimos do reconhecimento da alternância ter/haver impessoais, citada na seção anterior, um fenômeno variável no Português do Brasil (PB) já descritos por muitos linguistas brasileiros (CALLOU; AVELAR, 2000, 2005, 2013; DUTRA, 2000; AVELAR, 2006; VITÓRIO, 2007, 2015; BARBOSA, 2015; MOREIRA, 2016; BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, entre outros) em diferentes amostras de escrita e de fala. Investigações como de Callou e Duarte (2005, 2013), Avelar (2006) e Vitória (2015), por exemplo, evidenciaram a implementação de “ter” impessoal na escrita mais monitorada, e as pesquisas de Vitória (2007) e Barbosa (2015) apontaram que em produções escolares podemos encontrar tanto usos de “ter” como de “haver” impessoal. Vitória (2006), ao analisar a variação ter/haver impessoal na escrita de alunos de 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental da cidade de Maracanaú/CE, buscando observar a frequência de uso desses verbos no *corpus* em questão e de analisar fatores linguísticos e sociais que interferem no uso de ter/haver, demonstra não só que a frequência de uso de “ter” é amplamente maior do que a de “haver” (89% dos casos para o verbo TER, apenas 11% de uso de HAVER), como também que tal variação é condicionada apenas pelos fatores linguísticos tempo verbal, tema do texto e animacidade do SN objeto. Já Barbosa (2015), apresentou no Congresso Internacional da ABRALIN em Belém (PA), dados sobre os usos de ter/haver na escrita de alunos do Ensino Médio da cidade de Uberaba: 60% de “ter” e 40% de “haver” impessoal, o que evidencia um aumento do uso de “haver” conforme aumento da escolaridade, algo apontado também por Vitória (2015).

A partir do que foi sucintamente exposto, tais resultados (e muitos outros, de pesquisas já realizadas no PB sobre esse fenômeno) evidenciam, em relação aos usos de ter/haver impessoal, que há uma competição entre a variante supostamente inovadora (ter) e a variante conservadora (haver), pois os falantes do PB, sejam eles escolarizados ou não, empregam as variantes “ter” e “haver” impessoal (com

sentido de existir) em diferentes situações comunicativas e gêneros textuais (orais e escritos). Nesse sentido, podemos observar sua ocorrência até mesmo em textos escritos em situações mais monitoradas (evidenciado no Gráfico 1), como em artigos científicos.

Além desses resultados relativos à produtividade de uso da forma “ter” em gêneros diversos, podemos ilustrar, por meio de exemplos de textos em circulação social nos mais diversos contextos, a extensão do referido fenômeno sociolinguístico. Do ponto de vista avaliativo, os exemplos de “ter” em construções impessoais, utilizado por falantes de diferentes níveis de escolarização e endereçados a diversos estratos sociais, sugerem que essa variante não constitui um fenômeno estigmatizado pela sociedade. O emprego da forma “ter” impessoal em campanhas publicitárias, como a que se segue na Figura 2 confirma a aceitabilidade da variante.

Figura 2 – Exemplo de propaganda com uso de ter impessoal.



Fonte: ninho.com.br.²

A discussão sobre a alternância de ter/haver impessoal chegou inclusive a aparecer no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em 2012. Conforme se apresenta no Quadro 1, foi usado, no texto-base de um item da prova de Língua e Códigos, um fragmento de artigo científico da área de Linguística para fomentar a discussão sobre o reconhecimento de variantes em diferentes usos:

² Campanha publicitária da marca de leite em pó da Nestlé. Em grande parte da Europa e África, o produto chama-se Nido, e na América, em particular no Brasil, o nome é Ninho.

Quadro 1 – Item da prova do Enem (2012)

A substituição do haver por ter em construções existenciais, no português do Brasil, corresponde a um dos processos mais característicos da história da língua portuguesa, paralelo ao que já ocorrera em relação à ampliação do domínio de ter na área semântica de “posse”, no final da fase arcaica. Mattos e Silva (2001:136) analisa as vitórias de ter sobre haver e discute a emergência de ter existencial, tomando por base a obra pedagógica de João de Barros. Em textos escritos nos anos quarenta e cinquenta do século XVI, encontram-se evidências, embora raras, tanto de ter “existencial”, não mencionado pelos clássicos estudos de sintaxe histórica, quanto de haver como verbo existencial com concordância, lembrado por Ivo Castro, e anotado como “novidade” no século XVIII por Said Ali. Como se vê, nada é categórico e um purismo estreito só revela um conhecimento deficiente da língua. Há mais perguntas que respostas. Pode-se conceber uma norma única e prescritiva? É válido confundir o bom uso e a norma com a própria língua e dessa forma fazer uma avaliação crítica e hierarquizante de outros usos e, através deles, dos usuários? Substitui-se uma norma por outra? (CALLOU, D. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado. In: Cadernos de Letras da UFF, n. 36, 2008. Disponível em: www.uff.br. Acesso em: 26 fev. 2012, adaptado).

Para a autora, a substituição de “haver” por “ter” em diferentes contextos evidencia que

- a) o estabelecimento de uma norma prescinde de uma pesquisa histórica.
- b) os estudos clássicos de sintaxe histórica enfatizam a variação e a mudança na língua.
- c) a avaliação crítica e hierarquizante dos usos da língua fundamenta a definição da norma.
- d) a adoção de uma única norma revela uma atitude adequada para os estudos linguísticos.
- e) os comportamentos puristas são prejudiciais à compreensão da constituição linguística.

Fonte: Inep (2012).

Como podemos observar, os exemplos oferecidos e as pesquisas sobre “ter” e “haver” impessoal na fala e na escrita de falantes escolarizados (letrados) permitem afirmar, de modo geral, que as duas formas têm seus espaços de produtividade e estão presentes no conjunto de normas cultas do PB, variando a escolha de uma forma ou outra conforme fatores diversos, dentre os quais se destacam a modalidade discursiva e os gêneros textuais, em associação com o grau de monitoração estilística. Embora meios de comunicação social, exames nacionais e campanhas publicitárias apresentem o assunto ou usem produtivamente a forma “ter” impessoal, ainda temos um embate³ sobre que norma ensinar na escola, que

³ Cabe ressaltar que, embora tenhamos estudos descritivos de usos de ter/haver no PB que considerem diferentes situações comunicativas, há ainda instrumentos normativos tradicionais que são tomados por alguns usuários da língua como verdades absolutas. Tais obras atribuem o uso de “ter” impessoal exclusivamente à modalidade oral menos monitorada (BECHARA, 2001; CUNHA; CINTRA, 2001) e/ou argumentam (como ALMEIDA, 1999) que a substituição

se expressa na escolha de uma só das formas alternantes: a variante tomada como padrão “haver”, que é preferida nos usos cultos em gêneros de maior concepção de letramento e de monitoração, OU a forma inovadora “ter”, que é preferida nos usos cultos em gêneros de maior concepção de oralidade e de menor monitoração?

Entendemos, então, que é urgente o desenvolvimento de atividades pedagógicas que, a partir da proposta de *ensino de gramática em três eixos*, possibilitem reflexões sobre os usos de tais formas no PB, mesmo em variedades cultas e em situações mais monitoradas. Visando a demonstrar que é possível promover atividades linguísticas (e metalinguísticas) profícuas e orientações normativas empiricamente fundamentadas, partindo das noções de contínuo de monitoração estilística e de oralidade/letramento, reportamos e discutimos, a seguir, um conjunto de três tarefas, proposta por Barbosa (2021), especificamente voltadas para a alternância ter-haver.

É importante destacar que as propostas aqui apresentadas (adaptadas para este capítulo) foram aplicadas em sala de aula na Educação Básica com alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e mostraram-se exitosas, pois os alunos conseguiram realizar as atividades e participar das discussões propostas, incluindo aquelas sobre normas cultas plurais.

Como veremos a seguir, tais atividades partem dos empregos de tais formas em diferentes gêneros textuais. Uma primeira sugestão, ancorada principalmente no primeiro eixo de ensino de gramática (Eixo I), busca o desenvolvimento de atividade reflexiva/metacognitiva sobre o componente gramatical ter/haver impessoal, considerando, como já ressaltado, que todo aluno tem competência linguística e, sendo assim, desenvolve habilidades relacionadas à construção do raciocínio lógico:

de “ter” por “haver” constitui um erro, um desvio gramatical, devendo, portanto, ser evitada pelo falante. Obras como essas, quando tomadas como únicas formas descritivas aceitáveis de língua, levam ao conflito de normas e a um debate pouco produtivo em ambiente escolar.

Quadro 2 – Proposta Pedagógica 1

EXEMPLO DE ENUNCIADO	EIXOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA EXPLORADOS
<p>Leia a tirinha abaixo:</p>  <p>Fonte: CURY, C. Disponível em: http://tirasnacionais.blogspot.com. Acesso em: 13 ago. 2021.</p> <p>(a) Na tirinha de Cury, que faz uma crítica ao “mundo conectado” atual, observamos que aparecem dois verbos: TER (“tem”, na fala de um personagem) e haver (“há” nas placas comentários). Qual o sentido desses verbos nos enunciados? Há semelhanças ou diferenças de sentido entre tais empregos? Comente.</p> <p>(b) Você se recorda de outros contextos em que já usou (ou já viu) os verbos TER ou HAVER com sentido semelhante ao do texto?</p> <p>(c) Tente formular uma explicação para o fato de o produtor do texto ter escolhido utilizar em um enunciado a forma “tem” e em outro “há”.</p>	<p>I, II e III</p>

Fonte: Adaptado de Barbosa (2021).

Para o bom desenvolvimento da Proposta 1, pressupomos que devem preceder à sua aplicação, atividades orais relacionadas ao plano da leitura (o que não constitui objeto específico do presente texto), que favoreçam, em primeiro lugar, a compreensão / interpretação textual, por meio da identificação do tema e da crítica feita ao “mundo conectado”, o que é, então, explicitado no item (a).

Com base nessa compreensão, o aluno é levado a refletir sobre o sentido dos verbos ter/haver a partir do emprego no texto. Após conseguirem perceber que as duas formas têm sentidos semelhantes – são *verbos existenciais ou apresentacionais*, como destaca Bagno (2011, p. 620) –, são estimulados a pensar em que situações já precisaram usar tais formas ou as observaram presentes. Esse tipo de atividade busca levar o aluno a acionar conhecimentos prévios e internalizados. Nessa atividade, por explorarmos um fenômeno gramatical variável, o aluno também

está trabalhando conceitos de variação (Eixo III), pois é conduzido a perceber que existem formas que se alternam/concorrem com funções semelhantes (neste caso, com mesmo valor semântico) no Português do Brasil. Cabe ressaltar que, em uma atividade como a proposta, o aluno está realizando, conforme previsto na BNCC (BRASIL, 2018), “análise linguística” de formas verbais, a partir de situações comunicativas reais.

Já no item (c), principalmente, fica evidente a busca pela integração do Eixo I (Gramática e atividade reflexiva/metacognitiva) ao Eixo II (Gramática e produção de sentidos) e ao Eixo III (Gramática, variação e normas), pois promove a relação entre a função do fenômeno gramatical, manifesto em uma regra variável, e a produção de sentido no texto. Nessa proposta, o aluno tem que acionar seus conhecimentos sobre os itens gramaticais (“ter” e “haver”) e compreender os motivos que levaram o produtor do texto a ter escolhido o emprego, em um enunciado, da forma “tem” e em outro a forma “há”.

Por fim, como no item (c) da proposta 1 há um movimento que caminha para o reconhecimento de diferentes usos (pois o aluno é mobilizado a refletir sobre os motivos que levaram o autor a usar ora “tem” e ora “há”), visamos explorar, na proposta 2, a noção de contínuos de monitoração estilística e oralidade/letramento, conforme previsto no Eixo III:

Quadro 3 – Proposta pedagógica 2

EXEMPLO DE ENUNCIADO	EIXOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA EXPLORADOS
<p>Leia os textos 1 a 3 a seguir:</p> <p>Texto 1: campanha publicitária⁴ “Conecte-se com o que importa”</p>  <p>Fonte: https://www.crmpr.org.br/Conectese-ao-que-importa-campanha-em-defesa-das-criancas-11-47111.shtml.</p>	<p>III</p>

⁴ Extraído da campanha “Conecte-se com o que importa”, criada pela Associação dos Amigos do Hospital de Clínicas da UFPR, de Curitiba (PR).

Texto 2: artigo científico “Organizando tantas formas e tanta beleza”

Contudo, mesmo em um cenário bastante desfavorável às políticas públicas para a ciência, a cultura e o meio universitário, tanto em nível federal como no estado de São Paulo, há algumas notícias alvissareiras.

Na esfera internacional o Brasil acaba de ter aprovada a publicação de sua *Red List* pelo Conselho Internacional de Museus. As *Red Lists* apresentam as categorias de objetos culturais mais suscetíveis à comercialização ilegal; são distribuídas gratuitamente para autoridades policiais e alfandegárias de todo mundo e disponibilizadas em formato digital. Desta forma, elas apoiam a identificação de itens que podem estar sendo tirados de seus países de origem sem autorização (extraído de DUARTE CÂNDIDO, M. M. Organizando tantas formas e tanta beleza. *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material*, 29, USP, 2021, p. 06).

Texto 3: notícia de jornal “Aulas presenciais voltam em Minas Gerais”

Segunda-feira (12) de retomada das aulas presenciais em Minas Gerais, em meio a greve dos professores. [...] Segundo a Superintendência Regional de Ensino (SRE), a expectativa é que 15% dos estudantes compareçam hoje às salas de aula. Em contrapartida, o conselho geral do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) convocou greve sanitária da categoria até o dia 17, quando está previsto o recesso escolar [...]

Segundo Sind-UTE/MG, não há condições no atual momento para o retorno das aulas presenciais. “[...] Não podemos ir para a escola nas condições em que elas estão, nas condições que estão os pais, os alunos e os trabalhadores da Educação, que ainda não tomaram a segunda dose da vacina. Tem pessoas que estão tomando agora, outras que vão tomar só em setembro”, explicou Maria Helena (adaptado de **Jornal da Manhã**, Uberaba, 12/07/2021. Disponível em: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,6,POL%C3%8DTICA,214228>. Acesso em 07 set. 2021).

Texto 4: carta de leitora de revista feminina adolescente

“Eu não acho que ser o primeiro na vida de alguém tenha tanta importância assim. **TEM** uma coisa meio machista demais nesse pensamento” (Fragmento de carta de leitora da Revista Capricho, 1994, p. 132).

<p>(a) Considerando que os textos foram escritos em diferentes situações comunicativas, abordam temáticas distintas e se materializam em diferentes gêneros textuais (campanha publicitária, carta de revista feminina adolescente, artigo científico e notícia de jornal) tente distribuir os textos na linha imaginária abaixo, onde em uma das extremidades estariam os textos produzidos em situações de maior monitoração e ,em outra, os produzidos em situações de menor monitoração, mais despreocupados com formalidades.</p>	
<p>- Monitorado</p> <p>Oral</p> <p>(b) A partir da distribuição dos textos na linha imaginária de monitoração e formalidade, o que você observa sobre os empregos de TER e HAVER? Comente.</p> <p>(c) No texto 3, fragmento extraído de uma notícia de jornal (publicado na seção de Política), aparecem um enunciado com uso de HAVER “Segundo Sind-UTE/MG, não há condições no atual momento para o retorno das aulas presenciais” e um outro com uso de TER “Tem pessoas que estão tomando [a vacina] agora, outras que vão tomar só em setembro’, explicou Maria Helena’”. Crie uma hipótese para as escolhas dessas formas, nesses dois momentos do texto: por que em um enunciado usa-se TER e em outro HAVER?</p>	<p>+ Monitorado</p> <p>Escrito</p>

Fonte: Adaptado de Barbosa (2021).

Como pode ser observado, na Proposta Pedagógica 2, focalizamos o Eixo III de ensino de gramática e buscamos levar o aluno a desenvolver a competência relacionada ao reconhecimento de diferentes expressões cultas vigentes na chamada norma culta brasileira e aos usos de ter/haver em diferentes situações de monitoramento estilístico e formalidade. Cabe mencionar que, em um dos fragmentos escolhidos para essa atividade – a notícia –, temos o emprego de “ter” e “haver” no mesmo texto: o HAVER sendo usado na construção argumentativo-expositiva da notícia (produzida pelo jornalista) e o TER aparecendo na reprodução da fala de uma entrevistada (discurso direto).

Como podemos observar, essas atividades foram planejadas considerando-se os resultados das pesquisas, como as citadas anteriormente, sobre a alternância ter/haver impessoal na fala e na escrita de falantes letrados. Tais pesquisas evidenciaram que a escolha de uma forma ou outra está associada à modalidade discursiva e à monitoração estilística bem como ao gênero textual, entre outros fatores – que podem ser observados nos fragmentos escolhidos. Sendo assim, buscamos evidenciar que, considerando a pluralidade de normas, o professor, embasado teoricamente, pode promover atividades reflexivas que estão em consonância com o previsto nas

orientações de linguistas brasileiros que abordam ensino de língua (FARACO, 2008; VIEIRA, 2019) e o previsto em documentos norteadores de ensino da língua portuguesa, como, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2018).

Além disso, acrescentamos que as reflexões e sugestões aqui apresentadas podem ter aplicação, feitas as necessárias adaptações, a outros contextos pedagógicos. Nesse sentido, destacamos que – conforme apontou Scherre (2020) em sua palestra sobre a aplicação dos estudos descritivos do PB para o ensino de português para estrangeiros (PLE) – as propostas podem também ser adaptadas para o contexto de ensino de PLE, pois é necessário que o professor de português brasileiro como língua não materna proporcione um ensino/aprendizagem de língua ancorado em situações comunicativas reais de fala e de escrita e explore os fenômenos característicos do PB.

Por fim, adotando os pressupostos enunciados, sobretudo no Eixo I do ensino de gramática – que considera a relevância de atividades metalinguísticas/metacognitivas para o desenvolvimento do raciocínio científico e a construção do conhecimento gramatical –, podemos solicitar, como terceira proposta didática, que sejam realizadas sistematizações de conhecimento adquirido:

Quadro 4 – Proposta pedagógica 3

EXEMPLO DE ENUNCIADO	EIXOS DE ENSINO DE GRAMÁTICA EXPLORADOS
 <p>Agora é sua vez: com base nas reflexões das propostas 1 e 2 anteriores, sobre alguns usos de TER e HAVER na língua portuguesa brasileira, elabore um quadro, sistematizando qual o valor semântico que é compartilhado por ter e haver e um pequeno texto expositivo-argumentativo levantando hipóteses que levariam você a escolher uma forma ou outra em uma dada situação comunicativa. Dê exemplos de seu cotidiano para ilustrar suas explicações.</p>	I, II e III

Fonte: Adaptado de Barbosa (2021).

Tal proposta, além de levar o aluno a refletir sobre a própria língua, na medida em que é estimulado a sistematizar e propor normatização dos usos de forma autônoma, também conduz a produção de texto argumentativo-expositivo.

DISCUSSÃO

A observação dos resultados científicos relativos às construções existenciais com *ter/haver* impessoais em gêneros textuais no *continuum* fala-escrita, a observação de exemplos dos usos das formas alternantes e o desenvolvimento de atividades pedagógicas permitem refletir sobre o desafio de oferecer orientações normativas empiricamente fundamentadas.

Em primeiro lugar, os índices de realização de *ter/haver* por falantes escolarizados, como os apontados nas pesquisas citadas neste capítulo, permitem atestar o que é sabido no plano teórico, mas pouco assumido usualmente: em termos de normas de uso, não se pode falar em uma norma culta, mas em um conjunto de variedades cultas, naturalmente sensível à modalidade discursiva e ao grau de monitoração estilística, dentre outros fatores. Além disso, os resultados do *continuum* permitem pôr em debate o que seria a variante padrão, tendo em vista que ambas as formas são altamente produtivas, a depender do gênero textual em questão, com suas próprias condições estilísticas e o grau de monitoração discursiva. Assim sendo, fica claro que uma padronização que reflita os usos implica naturalmente admitir flexibilidade para que cumpra seu efeito em cada espaço do *continuum*.

Por fim, ao sugerirmos atividades pedagógicas específicas para o ensino/aprendizagem das formas *ter-haver*, buscamos evidenciar que é possível aplicar o ensino de gramática em três eixos, (i) adotando – no Eixo I – uma abordagem reflexiva (metacognitiva), em que o aluno constrói paulatinamente seu conhecimento (com atividades linguísticas, epilinguísticas até alcançar a sistematização metalinguística), (ii) explorando – no Eixo III – questões relacionadas à variação linguística no conjunto de normas plurais de uso e, ainda, (iii) associando essa regra variável à produção de sentido(s) em atividades de textuais, no âmbito do Eixo II.

Propostas como as apresentadas demonstram que é possível aproximar-se do que está previsto nas orientações federais de ensino de língua portuguesa da BNCC, que apresenta as habilidades de Língua Portuguesa sem indicação de seriação, visando “orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola” (BRASIL, 2018, p. 485). Dentre as competências elencadas na Base, está a competência específica de número 04, que aborda a pertinência de o aluno conhecer e compreender a heterogeneidade de uma língua:

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e co-

letivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 494).

Nessa competência, destaca-se uma preocupação do documento em levar o aluno a compreender que a língua é marcada por diferentes “variedades de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos” (BRASIL, 2018, p. 495). Para que isso aconteça, é necessário que as aulas de língua portuguesa ampliem o repertório linguístico do seu alunado, incluindo o (re)conhecimento de diferentes variantes das normas cultas do PB.

Assim, como pôde ser observado, buscamos mostrar que é possível aliar conhecimento científico a partir dos resultados de pesquisas realizadas sobre o PB falado e escrito, à promoção de reflexões linguísticas em sala de aula e à organização de orientações normativas que respeitem a pluralidade de normas de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, inicialmente, discutimos sobre os distanciamentos existentes entre os usos praticados pelos alunos e os esperados em gêneros de alto grau de letramento e monitoração estilística, e retomamos a abordagem do ensino de gramática baseado na proposta dos três eixos de Vieira. Em seguida, ilustramos a aplicabilidade da referida proposta, apresentando estratégias pedagógicas, a partir do fenômeno variável *ter/haver* impessoal, que visam a promover o acesso às diversas variedades do Português e a ampliação do repertório linguístico dos alunos, seja para a produção textual, seja para a recepção (leitura) de textos em Português nos mais diversos gêneros textuais das variedades brasileiras ou de outras existentes.

Nossa intenção foi ressaltar a necessidade de se refletir sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, levando em consideração a língua em uso e seus contínuos de monitoramento estilístico e oralidade/letramento. Além disso, demonstramos que é pertinente partir de diferentes gêneros textuais, promover a prática da análise linguística, de modo que o trabalho com a variação linguística dentro da sala de aula faça o aluno ter conhecimento de que o Brasil é um país heterogêneo em diversas dimensões – revelando a variação não apenas no plano diatópico ou diastrático, mas também no diamésico/estilístico. Assim, o estudante poderá se tornar reflexivo sobre as práticas de linguagem e conseguirá interpretar textos com variantes não vernaculares e/ou escolher, a partir de seu repertório linguístico,

estruturas linguísticas mais apropriadas à situação comunicativa em que ele estiver inserido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes. *Gramática metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1999.

AVELAR, Juanito. De verbo funcional a verbo substantivo: uma hipótese para a supressão de haver no português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 41, n. 1, p. 49-74, 2006.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BARBOSA, Juliana Bertucci; OLIVEIRA, Adriana Afonsina Silva de. Ter e Haver em estruturas existenciais: comparações entre o Português do Brasil e o Português de Portugal em cartas de revistas femininas. *InterteXto*, n. 13. v. 2, p. 56-76, 2020.

BARBOSA, Juliana Bertucci. Variação linguística no português mineiro da cidade de Uberaba: os usos “TER” e “haver” na fala e na escrita. 2015. (Apresentação Oral em Simpósio Temático “Sociolinguística na escola”). *IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*. Belém, PA.

BARBOSA, Juliana Bertucci. *Variação linguística e ensino de língua portuguesa em escolas de Uberaba e região: crenças, atitudes linguísticas e propostas didáticas*. Relatório final do projeto financiado pelo CNPq Edital Universal (2017-2021), 2021.

BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. Feynman, a Linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O Português brasileiro. In: *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 51-70, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. In: *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola editorial, p. 39-52, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

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

CALLOU, Dinah; AVELAR, Juanito. Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. *Revista Gragoatá*, n. 9, p. 85-100, 2000.

CALLOU, Dinah; AVELAR, Juanito. Ter/Haver: constructions and verbal agreement. In: MOTA, Maria Antónia; VIEIRA, Silvia Rodrigues (ed.). *Journal of Portuguese Linguistics*. 12-2, p. 187-208, 2013.

CALLOU, Dinah; DUARTE, Maria Eugênia. A fixação do verbo ter em contextos existenciais. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUTRA, Cristiane. *Ter e haver na norma culta de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 19-30, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas?* Página do grupo de pesquisa HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq). Postado em 13/05/2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/HGEL-Historiografia-Gram%C3%A1tica-e-Ensino-de-L%C3%ADnguas-103863294664882>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1987].

GAMA, Deyse Edberg Ribeiro Silva; SARAIVA, Eneile Santos; ALMEIDA, Maitê Lopes de. Tem variação entre as formas verbais impessoais ter e haver

nas modalidades oral e escrita, em realizações da norma culta, do Português Brasileiro? In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (orgs.). *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, p. 89-102, 2019.

GERHARDT, Ana Flávia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 19-63, 2003.

MAIA, Marcus. *Psicolinguística e metacognição na Escola*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2019.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Éricka Fernanda Caixeta. *Os verbos ter e haver com sentido de existir em notícias de jornais da cidade de Uberaba - MG*. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. *Conhecimento gramatical, leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Reflexões sobre a Sociolinguística Variacionista Aplicada ao PLE. Palestra na Columbia University, USA, *Series of Instructional Meetings*. Disponível em: <https://ilas.columbia.edu/events/series-instructional-meetings-reflexoes-sobre-sociolinguistica-variacionista-aplicada-ao-ple>. Acesso em: 14 nov. 2020.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de (orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. <http://repositorio.ufrn.br>.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, Cleber *et al.* (org.). *Gelne 40 anos*. Vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura. São Paulo: Blucher, p. 299-318, 2017b.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Blucher, 2018a.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. A unidade e a diversidade no ensino de Língua Portuguesa. *Tabuleiro de Letras*, v. 12, n. 3, p. 22-34, 2018b.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Contribuições dos estudos de fenômenos variáveis em continuum de gêneros textuais: para uma pedagogia da variação linguística. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (orgs.) *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, p. 103-111, 2019a.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. In: MACHADO-VIEIRA, Márcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz (orgs.). *Dimensões e pesquisas sociolinguísticas*. São Paulo: Blucher, p. 243-264, 2019b.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Contínuos de variação em sala de aula: o desafio de propor orientações normativas. In: BARONAS, Joyce *et al.* (orgs.). *Em torno (Entorno) da pedagogia da variação linguística*. Londrina: EDUEL, no prelo.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira (orgs.) *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. Ter/haver existenciais na escrita de alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental da cidade de Maracanaú/CE. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 5, n. 9, agosto de 2007.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. O (des)uso do verbo haver existencial. *Web-Revista Sociodialeto*. v. 6, n. 17, 228-249, nov. 2015.

GRAMMAR, VARIATION AND TEACHING: EXPANDING THE REPERTOIRE IN THE PRODUCTION AND RECEPTION OF TEXTS IN THE CLASSROOM

Silvia Rodrigues Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juliana Bertucci Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

The teaching of grammar, both in the mother tongue and in the foreign or additional language context, needs the development of strategies to deal with the complexity of linguistic variation, while addressing the demands for standardization in certain social contexts. Facing this challenge, the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS), a program designed exclusively for teachers in the Brazilian public educational system, has presented – especially based on the theoretical-methodological contribution of the Grammar, variation and teaching discipline, entitled “grammar teaching in three axes” (VIEIRA, 2014, 2017, 2018) – linguistic descriptions and pedagogical activities to the treatment of morphosyntactic phenomena in variation. For that, one of the priorities of the developed works has been to contemplate the linguistic uses according to the observation of a diversity of textual genres, distributed in a *continuum* related

to the linguistic modality, configured in diverse spaces of speech and writing (MARCUSCHI, 2001, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004).

Based on the description of these phenomena, the development of applied research has allowed (i) to assess the distance between the uses practiced by students and those expected in genres with a high degree of literacy and stylistic monitoring and (ii) to develop strategies that, at the same time, seek to promote a positive view on the various varieties of Portuguese and the expansion of the students' linguistic repertoire, whether for textual production or for the reception (reading) of texts. In this sense, the proposed activities allow us to contemplate expressions not only from contemporary Portuguese, but also from other synchronies, in various textual genres of Brazilian varieties or from other continents where Portuguese is spoken.

The pedagogical work with this complexity of linguistic variation is covered, in general terms, in the content of Brazilian official documents that parameterize the teaching of Portuguese language. The Common National Curriculum Base (BRASIL, 2018), without denying the general direction of the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998), establishes that, in the field of linguistic/semiotic analysis, we must develop “linguistic knowledge – about the writing system, the language system and the standard norm – and textual, discursive knowledge and also knowledge on the modes of organization and elements of other semiosis.” (BRASIL, 2018, p. 71). As can be seen, it is about the development of skills and abilities of various nature, which are subject to a concept of “language” as a discursive activity, which takes the text as a privileged teaching object, in its diversity of genres (oral and written). Within the scope of grammatical reflection, the documents propose a certain emphasis on the themes of linguistic variation and the fight against prejudice. It is in the development of these topics that the challenge to give, at the same time, due attention and value to the set of linguistic varieties that make up the Portuguese language system and promote a certain standard of reference, especially for some genres of the written modality, appears.

Seeking to build a pedagogical work that promotes explicit knowledge of the linguistic system, reconciling heterogeneity and regularity, the PROFLETRAS proposal pays special attention to linguistic variation in one of the three axes formulated for the treatment of grammar. To achieve this goal, in this work we present a synthesis of the proposal of articulation between the teaching of grammar and the use of variable phenomena in textual genres of speech and writing, an illustration of scientific and pedagogical work based on a variable morphosyntactic theme: the alternation of *ter/haver* in existential constructions, followed by a

discussion related to the parameters for school guidelines regarding the approach to linguistic variation.

The proposal of teaching grammar in three axes pays special attention to linguistic variation in the third of the three axes proposed for the treatment of grammar: Axis I – Grammar and reflective/metacognitive approach; Axis II – Grammar and production of meanings; and Axis III – Grammar, variation and norms. It is an interdisciplinary approach to the linguistic component, which presupposes the coexistence of theoretical knowledge from the sub-areas of Linguistic Science for the successful fulfillment of the challenges of the Portuguese Language classroom.

For the treatment of linguistic phenomena, the proposal (in its first axis) shares with various approaches to teaching grammar (cf., for example, BASSO; OLIVEIRA, 2012; GERHARDT, 2016; OLIVEIRA; QUARENZEMIN, 2016; PILATI, 2017; MAIA, 2019; ROEPER; MAIA; PILATI, 2020; among several others) who understand that it is essential to activate the internalized knowledge of students, acquired naturally in daily linguistic activities, in order to build, through epilinguistic and metalinguistic activities (FRANCHI, 2006 [1987]), grammatical knowledge. These are, therefore, practices that allow for the explicit elaboration of what is implicitly known, configuring, in this sense, a metacognitive approach, which reaches its maximum success in the linguistic pattern systematization stage, which, in turn, accommodates categorical and variable rules.

From the above, it can be seen that the first axis of “three axes grammar teaching” is transversal to the others, because it accommodates the methodological guidelines for the approach of any grammatical component – variable or not – and in any discursive context, in reading, textual production, or even out of context. Reflective/metacognitive activity on the grammatical component implies starting from the assumption that every student knows grammar, has linguistic competence and, therefore, develops skills related to the construction of logical reasoning, scientific thinking, which ultimately promote autonomy in the reaching of conclusions, generalizations, and critical thinking.

The integration of Axis I (Grammar and reflexive/metacognitive activity) to Axis II (Grammar and production of meanings) allows for a dialogue between the teaching of grammar and the practice of linguistic analysis in the development of reading and textual production. It is in the construction of meanings in texts – in any of its portions, in the macro and micro textual structure – that the privileged *locus* of action of the expressive resources materialized in grammar is identified. Phenomena of different grammatical levels act in the construction of the meanings of texts (of different modes of discursive organization and of different textual genres),

ensuring related effects – as Neves (2006) well summarizes –, for example, to the fields of modalization, referencing, predication, connection, ensuring cohesion and coherence in the micro and macrotextual planes.

Finally, it naturally results from the interface between axes I and II the identification of productive variable rules, within the scope of the so-called Axis III (Grammar, norm and variation). In this axis, it is challenging to propose that the work with grammar articulates linguistic variability and standardization; this is because the idea of a standard norm conceptually presupposes uniformity. It is understood, however, that, since the pedagogical work cannot deny the wide spectrum of textual genres with quite different stylistic-discursive configurations, circulating socially in the various speech communities, including those considered “cultured” (with high access to education), linguistic standardization will only have the desired efficiency if it accommodates flexibility (VIEIRA, 2019a, 2019b).

Based on these reflections and considering the variability of norms that coexist in Brazil, including the plurality of the cultured norm, to illustrate our reflections, we selected some possible strategies to be carried out in Portuguese language classes. Such pedagogical proposals seek to promote a positive view on the various varieties of Brazilian Portuguese and the expansion of the students’ linguistic repertoire, whether for textual production, or for the reception (reading) of texts in contemporary Portuguese or other synchronies, in various textual genres of Brazilian varieties or from other continents where Portuguese is spoken.

Therefore, we start from the recognition of the alternation of impersonal *ter-haver*, a variable phenomenon in Brazilian Portuguese that has already been described by many linguists (CALLOU; AVELAR, 2000, 2005, 2013; DUTRA, 2000; AVELAR, 2006; VITÓRIO, 2007, 2015; BARBOSA, 2015; MOREIRA, 2016; OLIVEIRA; BARBOSA, 2020, among others) in different samples of writing and speech. Investigations such as Callou and Duarte (2005, 2013), Avelar (2006) and Vitória (2015), for example, evidenced the implementation of impersonal “*haver*” in the most monitored writing, and the researches of Vitória (2007) and Barbosa (2015) pointed out that in school productions we can find both uses of impersonal “*ter*” and “*haver*”.

Investigations such as those mentioned above allow us to state, in general, that the two forms have their spaces of productivity and are present in the set of cultured norms of BP, varying the choice of one form or another according to different factors, among which we can highlight the discursive modality and textual genres, in association with the degree of stylistic monitoring. Although the media, national exams and advertising campaigns present the subject or productively

use the impersonal “ter” form, we still have a debate about which norm to teach at school, which is expressed in the choice of only one of the alternating forms: the taken variant as the pattern “haver”, which is preferred in cultivated uses in genres with greater conception of literacy and monitoring, OR the innovative form “ter”, which is preferred even in educated uses in genres with greater conception of orality and less monitoring?

We understand, then, that it is urgent to develop pedagogical activities that, from the proposal of teaching grammar in three axes, allow reflections on the uses of such forms in Brazilian Portuguese, even in cultured varieties and in more monitored situations. In order to demonstrate that it is possible to promote fruitful linguistic (and metalinguistic) activities and empirically based normative guidelines, based on the notions of continuous stylistic monitoring and orality/literacy, we report and discuss a set of three tasks, proposed by Barbosa (2021), specifically aimed at alternating ter-haver.

Thus, after illustrating the phenomenon in social circulation texts and presenting a set of specific pedagogical activities for the teaching/learning of ter/haver forms, we seek to show that it is possible to apply the teaching of grammar in three axes, (i) adopting – in Axis I – a reflexive (metacognitive) approach, in which the student gradually builds their knowledge (with linguistic, epilinguistic activities until reaching the metalinguistic systematization), (ii) exploring – in Axis III – issues related to linguistic variation in the set of plural norms of use and, also, (iii) associating this variable rule with the production of meaning(s) in textual activities, within the scope of Axis II.

Furthermore, we add that the reflections and suggestions here can be made, adapted according to accommodations, to other pedagogical contexts. In this sense, we emphasize that – as pointed out by Scherre (2020) in his lecture on the application of descriptive studies of Brazilian Portuguese (BP) to the teaching of Portuguese for foreigners (PE) – the proposals can also be adapted to the context of teaching PE, as it is necessary that the teacher of BP as a non-native language to provide language teaching/learning anchored in real communicative situations of speech and writing and explores the characteristic phenomena of BP.

Finally, as can be seen, we seek to show that it is possible to combine scientific knowledge, from the results of research carried out on spoken and written Brazilian Portuguese, to the promotion of linguistic reflections in the classroom and the organization of normative guidelines that respect the plurality of rules of use.

REFERENCES

- AVELAR, Juanito. De verbo funcional a verbo substantivo: uma hipótese para a supressão de haver no português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 41, n. 1, p. 49-74, 2006.
- BARBOSA, Juliana Bertucci. Variação linguística no português mineiro da cidade de Uberaba: os usos “TER” e “haver” na fala e na escrita. 2015. (Apresentação Oral em Simpósio Temático “Sociolinguística na escola”). *IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*. Belém, PA.
- BARBOSA, Juliana Bertucci. *Variação linguística e ensino de língua portuguesa em escolas de Uberaba e região: crenças, atitudes linguísticas e propostas didáticas*. Relatório final do projeto financiado pelo CNPq Edital Universal (2017-2021). 2021.
- BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires de. Feynman, a Linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O Português brasileiro. In: *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 51-70.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- CALLOU, Dinah; AVELAR, Juanito. Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. *Revista Gragoatá*, n. 9, p. 85-100, 2000.
- CALLOU, Dinah; AVELAR, Juanito. Ter/Haver: constructions and verbal agreement. In: MOTA, M. A.; VIEIRA, S. R. (ed.). *Journal of Portuguese Linguistics*. 12-2, p. 187-208, 2013.
- CALLOU, Dinah; DUARTE, Maria Eugênia. A fixação do verbo ter em contextos existenciais. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2005.

DUTRA, Cristiane. *Ter e haver na norma culta de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1987].

GERHARDT, Ana Flávia. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MAIA, Marcus. *Psicolinguística e metacognição na Escola*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2019.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Éricka Fernanda Caixeta. *Os verbos ter e haver com sentido de existir em notícias de jornais da cidade de Uberaba – MG*. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. *Conhecimento gramatical, leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Reflexões sobre a Sociolinguística Variacionista Aplicada ao PLE. Palestra na Columbia University, USA, *Series of Instructional Meetings*. Disponível em: <https://ilas.columbia.edu/events/series-instructional-meetings-reflexoes-sobre-sociolinguistica-variacionista-aplicada-ao-ple>. Acesso em 14 nov. 2020.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (orgs.). *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017. <http://repositorio.ufrn.br>.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Blucher, 2018.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Contribuições dos estudos de fenômenos variáveis em continuum de gêneros textuais: para uma pedagogia da variação linguística. In: VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (orgs.). *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019a. p. 103-111.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. In: MACHADO-VIEIRA, Márcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz (orgs.). *Dimensões e pesquisas sociolinguísticas*. São Paulo: Blucher, p. 243-264, 2019b.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. Ter/haver existenciais na escrita de alunos de 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental da cidade de Maracanaú/CE. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 5, n. 9, agosto de 2007.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. O (des)uso do verbo haver existencial. *Web-Revista Sociodialeto*. v. 6, n. 17, 228-249, nov. 2015.

CONSTRUÇÕES COM O PRONOME SE E A IMPERSONALIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO

Eneile Santos Saraiva

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Percebemos que, na ministração da disciplina de língua portuguesa, há um enfoque no estudo da indeterminação, atrelado ao ensino da função sintática de sujeito, com a contemplação somente de duas estratégias (verbo na terceira pessoa do plural e uso do pronome SE articulado a um verbo intransitivo ou transitivo indireto). Entretanto, resultados preliminares desta pesquisa apontam que as predicções transitivas diretas com pronome SE, objetos de estudo principais deste artigo, podem opacificar não somente a terceira pessoa discursiva (de quem se fala), mas também a primeira pessoa discursiva (quem fala) e, ainda, podemos pensar em um *continuum* de impersonalização (que prevê a articulação entre as pessoas discursivas). Dessa forma, com base nas teorias socioconstrucionista, construcionista e cognitivista, pretendemos apresentar uma proposta de ensino para a impersonalização discursiva, a partir da análise de usos reais, que contemple a diversidade de estratégias que estão disponíveis na língua, considerando pesquisas linguísticas que versam sobre a referida temática.

INTRODUÇÃO

Vamos propor, neste artigo, uma perspectiva de ensino de impersonalização discursiva, com base em análise de *corpus* composto, principalmente, por textos acadêmicos e jornalísticos, guiada pelas teorias socioconstrucionista (MACHADO VIEIRA, 2016, 2017; WIEDEMER; MACHADO VIEIRA, 2018), construcionista e cognitivista (BYBEE, 2013, 2010; CAPPELLE, 2006; FILLMORE, 1982; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 1987, 1991, 2008; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

No português brasileiro (PB), há diferentes construções que podem ser utilizadas para promover a opacificação ou desfocalização do responsável pela predicação e, dessa forma, retirar de cena, seja a primeira pessoa discursiva ou a terceira pessoa. Abaixo, seguem exemplos do uso de três aloconstruções transitivas diretas com pronome -SE que serão analisadas, com prioridade, neste estudo e são acionadas com esses objetivos:

- (1) Nesta dissertação, **defende-se** a hipótese de que a justaposição é um procedimento sintático tal como são a coordenação e a subordinação. [Dissertação, Letras, UFRJ, 2017]
- (2) Dessa maneira, **tem-se** que certas atribuições acabam por recair aos órgãos competentes para a representação internacional da Argentina. [Dissertação, Direito, 2017]
- (3) **Tentou-se**, de início, **acobertar** a barbárie. A primeira versão divulgada alegava uma fantasiosa reação defensiva ao que teria sido uma investida de bandidos armados. [Editorial, Folha de São Paulo, 2019]

Em (1), recuperamos, como o responsável pela predicação de “defende-se”, o próprio autor do texto, a primeira pessoa discursiva (**Eu** defendo a hipótese...); em (2), também conseguimos inferir a participação do autor do texto com o uso de “tem-se”, ainda que de forma mais distanciada (**Eu** tenho comigo que certas atribuições...) e, em (3), “tentou-se acobertar” revela a referência à terceira pessoa discursiva (**Alguém/ Alguma instituição** tentou acobertar a barbárie...).

Assim, lidamos com a variação de usos das seguintes construções: (i) Predicador_{TD} + SE, (participante 2 [SN/SO]), [participante 1 suspenso]; (ii) Predicador_{TER} + SE, (participante 2 [SN/SO]), [participante 1 suspenso ou inexistente]; e (iii) Verbo_{(SEMI)AUXILIAR} + SE + Verbo Principal_{TD} (VP_{TD}) + (participante 2 [SN/SO]) + [participante 1 suspenso]. Avaliaremos seus acionamentos a partir de um *continuum* de impersonalização que envolve a participação das três pessoas

discursivas (1^a, 2^a, 3^a) ou de nenhuma delas (esvaziamento da referência) e, ainda, no caso específico da construção em (ii), pode ser acionada para promover a existencialidade.

Buscamos, dessa forma, articular questões pragmáticas, semânticas e sintáticas ao estudo dessas construções, já que: (a) em sala de aula, as chamadas passivas sintéticas, como em (1), são tratadas com ênfase somente em abordagens sintáticas (Cf. SARAIVA, 2018); (b) a construção PredicadorTER + SE, como em (2) não é contemplada nos estudos, pois, por *ter* se tratar de um verbo estativo, não acionaria a passividade; e (c) há pouco ou nenhum espaço para reflexões sobre as construções com verbo (semi)auxiliar, como em (3).

Também pretendemos trazer ao debate a questão da impersonalização discursiva e, mais especificamente, da indeterminação. Notamos que o ensino regular pouco fala sobre a possibilidade de a primeira pessoa discursiva ser desfocalizada. Esse assunto costuma, porém, ser abordado de forma resumida em manuais/aulas de redação que sugerem a busca por um discurso mais impessoal. Sobre a indeterminação, percebemos um enfoque muito grande na articulação do fenômeno ao preenchimento (ou não) do sintagma que exerce a função sintática de sujeito.

Dessa forma, este artigo será organizado em seções da seguinte maneira: na próxima, discutiremos os conceitos de impersonalização e indeterminação; na terceira, vamos propor a perspectiva da variação de usos das construções transitivas diretas com o pronome -SE; na quarta, apresentaremos uma proposta de ensino para esses temas e, por fim, na última, serão traçadas as considerações finais.

IMPERSONALIZAÇÃO E INDETERMINAÇÃO DISCURSIVAS

A indeterminação costuma ser abordada em materiais tradicionais e didáticos atrelada ao estudo da função sintática de sujeito, na definição de sujeito indeterminado. No livro didático de Abarre *et al.* (2016a, p. 203), afirma-se que o sujeito indeterminado “ocorre quando não é possível identificar um referente explícito na oração ou no contexto do enunciado” e descrevem-se duas estruturas sintáticas do sujeito indeterminado:

verbo transitivo direto flexionado na 3^a pessoa do plural (Incendiarão vários ônibus) e verbo transitivo indireto, verbo intransitivo ou verbo de ligação flexionado na 3^a pessoa do singular + pronome se (índice de indeterminação do sujeito (Precisa-se de vendedores / Come-se bem na Itália / Aqui se está feliz) (ABAURRE *et al.*, 2016a, p. 283).

Notamos que as construções transitivas diretas com pronome -SE, descritas na introdução, não foram citadas devido à característica de promoverem a demorção do participante suspenso, pois são abordadas como construções passivas sintéticas⁵ e, dessa forma, o SN/SO na posição de participante 2 exerceria a função de sujeito.

Além disso, pesquisas recentes (Cf. RUMEU, 2011; DUARTE, 2007, 2008; DUARTE; LOPES, 2002) apontam para outras estratégias que podem promover a indeterminação. A seguir, destacaremos algumas:

- (i) uso do verbo na terceira pessoa do singular: (**Diz [=dizem]** que era uma vez quatro ladrões muito sabidos e finos – Câmara Cascudo, Contos Tradicionais do Brasil);⁶
- (ii) passivas analíticas: O prefeito de São Paulo, Bruno Covas (PSDB), **foi** duramente **criticado** nas redes sociais após ter viajado para o Rio de Janeiro e ido ao Maracanã, no sábado, para assistir à final da Taça Libertadores [Notícia, Jornal O Globo, 01/02/2021]
- (iii) algumas formas pronominais com valor indeterminado: né aí acaba que **você tem** crianças que são / são as donas da casa “eu quero” “eu faço”... [Entrevista sociolinguística, *Corpus* concordância]⁷
- (iv) uso de expressões nominais, tais como “geral”, “galera”: **A galera** que estava aglomerando feliz pela vacina [Tweet, 07/01/2021]

Em (i), o verbo “dizer”, empregado na terceira pessoa do singular, também remete à noção de indeterminação; em (ii), a construção passiva analítica “foi criticado”, sem o preenchimento do termo agente da passiva, propõe a opacificação do participante 1, ainda que seja possível fazer inferências (quem realizou a crítica: adversários políticos, eleitores?); em (iii), o pronome “você” não faz referência à segunda pessoa discursiva, mas sugere o contexto que se refere a qualquer pessoa que tenha crianças nas circunstâncias consideradas e, em (iv), “a galera” faz referência indeterminada à parcela da população, sem especificar claramente

⁵ Há vários estudos linguísticos que questionam tal nomenclatura e apontam para a indeterminação que pode ser promovida nesses contextos em que a tradição classifica de voz passiva sintética (Cf. BAGNO, 2001; SCHERRE, 2005 entre outros).

⁶ Exemplo, extraído de Bechara (1988, p. 30), em que o gramático veicula a ideia de indeterminação também ligada a verbos na terceira pessoa do singular.

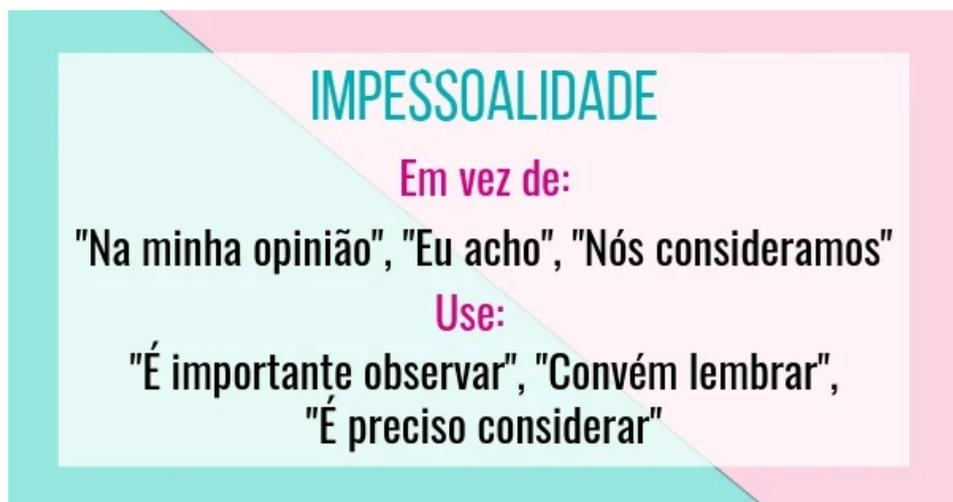
⁷ VIEIRA, Silvia Rodrigues; MOTA, Maria Antonia Coelho da (org.). *Corpus* Concordância. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO; S. F. (orgs.). *CORPORAPORT: Variedades do Português em análise*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras-UFRJ. Disponível em: www.corporaport.letras.ufrj.br. Consultado em 08 de novembro de 2020.

que não estava cumprindo com medidas de isolamento social importantes durante o período de pandemia de Covid-19.

Já em relação à opacificação do participante 1, geralmente, observamos, quando existentes, considerações gerais sobre o assunto nos materiais didáticos. Abaurre *et al.* (2016b) apontam, na seção do livro didático que se refere à produção de texto, que a dissertação deve possuir o caráter generalizante e se dirigir a um interlocutor genérico:

ao escrever o seu texto para um interlocutor universal, o autor busca garantir que o texto não seja caracterizado por uma perspectiva muito subjetiva, para não comprometer seu objetivo de fazer com que os leitores encarem a análise exposta como uma reflexão marcada pelo bom senso e pela razão (ABAURRE *et al.*, 2016b, p. 327).

Apesar de tecerem a seguinte observação: “deve-se evitar o uso das formas de 1ª pessoa no texto dissertativo” (ABAURRE *et al.*, 2016b, p. 329), as autoras não indicam quais construções podem ser acionadas pelo aluno nessa busca por objetividade nos textos. No site cursoenemgratuito.com.br, há, entretanto, menção a formas que podem ser utilizadas com a finalidade de promover a demissão da primeira pessoa discursiva:



O uso da impessoalidade na Redação

Não é difícil de deixar o seu texto impessoal. Para isso, existem algumas regras que poderão lhe ajudar na hora da escrita:

- 1- Substitua expressões como "eu acho", "na minha opinião", "do meu ponto de vista" etc., por outras mais gerais, como "é bom lembrar", "é preciso considerar", "é importante", "convém observar", entre muitas outras;
- 2- Evite ao máximo o uso da primeira pessoa do singular. Assim, em vez de escrever "Considero que as contribuições sociais foram importantes para...", você deve optar por "As considerações sociais foram importantes para...". Ou seja, o autor deve ser mais direto, não há a necessidade de usar a primeira pessoa, pois já se sabe que se trata de um texto essencialmente opinativo;
- 3- Indetermine o sujeito, usando o verbo intransitivo ou transitivo indireto ou de ligação + pronome "se". Adotando esse recurso linguístico, você não permitirá que o leitor identifique com precisão o agente da ação. Trata-se de uma técnica muito útil, sobretudo quando surge, no momento da escrita do seu texto, alguma informação da qual você desconhece a exata procedência. Exemplos:

1. *"Aprende-se na universidade a relevância da ciência e da pesquisa no Brasil".*
2. *"Buscava-se a erradicação da pobreza e da fome através de programas sociais e de políticas públicas a longo prazo".*
3. *"Debate-se muito sobre a questão das novas mídias e tecnologias em sala de aula".*

Fonte: <https://cursoenemgratuito.com.br/impessoalidade-na-redacao/>.

Percebemos, entre as orientações da imagem, no tópico 3, a descrição da utilização das construções com verbo intransitivo, transitivo indireto ou de ligação mais pronome -SE, para o acionamento da indeterminação, mas, no exemplo 2, notamos o uso do -SE com o verbo em uso transitivo direto "buscar": "Buscava-se a erradicação da pobreza...".

Observamos, dessa forma, que a impessoalidade costuma ser abordada de forma a não especificar as pessoas discursivas que podem estar opacificadas. Cabe, então, propor uma compreensão acerca desse movimento que pode retirar de cena o participante desfocalizado que é responsável por controlar (força iniciadora ou experienciadora) a predicação verbal. Sobre essa questão, Machado Vieira (2020 p. 19) destaca que:

A impersonalização (ou impessoalização) discursiva (MACHADO VIEIRA, 2017) é um fenômeno que promove a desfocalização, suspensão ou supressão de um referente/participante do discurso envolvido no estado de coisas como estratégia de preservação da face (BROWN; LEVINSON, 1987) ou, em outras palavras, como maneira de impedir, atenuar ou reparar eventuais ameaças à face do (inter)locutor e/ou do participante com papel de força que induz ou experimenta o estado de coisas mediante a distância imposta ao conteúdo proposicional em relação àquele(s) e/ou a este.

Percebemos, assim, que a impersonalização é um processo que deve estar atrelado a um participante da interlocução, ou seja, às pessoas discursivas, principalmente à primeira e à terceira e, dessa forma, consideramos que a indeterminação é também um processo de impersonalização, entretanto, com a característica de opacificar um participante diferente do eu-enunciador. Assim, quando propomos, a seguir, um *continuum* de impersonalização, entendemos a indeterminação como uma subcategorização da impersonalização, especificamente utilizada para nomear o processo de demissão da terceira pessoa discursiva.

Na busca por elucidar as pessoas discursivas que podem ser desfocalizadas pelas construções transitivas diretas com pronome -SE, levamos em consideração o contexto em que elas estão inseridas. Dessa forma, conseguimos recuperar ora o próprio autor do texto em um posicionamento crítico ou fazendo menção a uma ação ou processo realizado, ora articulando uma interação com o interlocutor ou em uma perspectiva que sugere a opinião ou saber comum a um determinado grupo.

Já em relação à recuperação da terceira pessoa discursiva, notamos, principalmente nos textos jornalísticos, que a predicação ora se refere a uma personalidade política, ora a agentes ou instituições públicas e, como veremos na próxima seção, há contextos de total esvaziamento da referenciação, em que não conseguimos mapear um participante suspenso com clareza ou, no caso de “tem-se”, contextos de existencialidade, em que percebemos a predicação sem participante.

Após essas observações, consideramos de suma importância em sala de aula articular o ensino da impersonalização e, mais especificamente da indeterminação às pessoas discursivas. Além disso, é importante analisar pragmaticamente o uso das construções, ou seja, quais as possíveis intenções do interlocutor podem ser associadas ao processo de opacificação do participante responsável pela predicação.

VARIAÇÃO DE USOS DE CONSTRUÇÕES COM PRONOME -SE

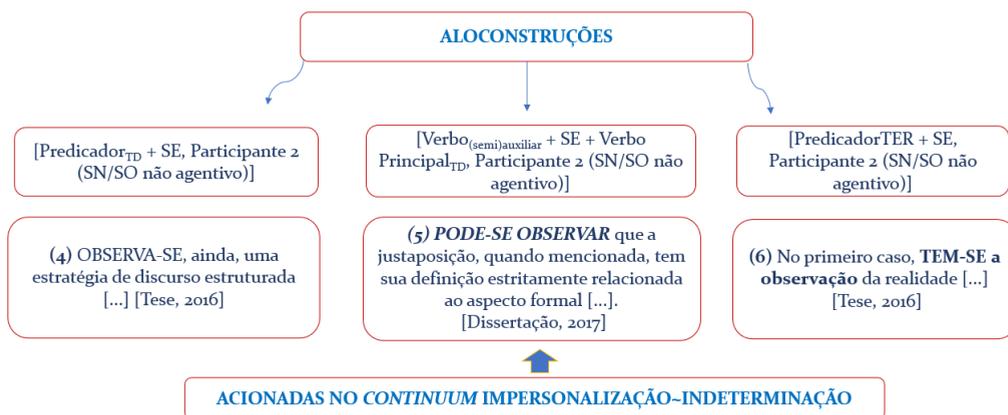
Para avaliar os usos das três construções, levantamos 1029 dados em 36 textos acadêmicos (teses e dissertações da área de letras, direito e engenharias) e 600 textos jornalísticos (editoriais e artigos de opinião dos Jornais *O Globo* e *Folha de S.Paulo*). Eles passaram por uma análise (quali-)quantitativa com o auxílio do Programa GoldVarbX. Consideramos a perspectiva da variação sendo estudada no âmbito da Gramática de construções, em um enfoque socioconstrucionista, já que articulamos os preceitos construcionistas aos reconhecidos métodos de análise variacionista da sociolinguística laboviana (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968).

De acordo com Machado Vieira e Wiedemer (2019, p. 88):

cabe às generalizações descritivas contemplar o que se passa na Gramática de Construções de uma língua em termos dos fenômenos de estabilidade, variação e mudança. Assumido esse ponto de vista, a questão a ser enfrentada passa a ser a de desenvolver teórico-metodologicamente essa descrição, além da de lidar com o desafio de encarar a questão da variação por similaridade/(quase) sinonímia no modelo da Gramática de Construções centrada na experiência de uso.

Dessa forma, consideramos que as três aloconstruções (Cf. CAPPELLE, 2006) em estudo estariam em variação funcional e também por similaridade, já que a análise de dados nos fornece subsídios que nos levam a acreditar que as três funcionariam em contextos de (quase) sinonímia, como buscamos elucidar no esquema a seguir:

Esquema 1 – Representação das três aloconstruções.



Fonte: Elaboração própria.

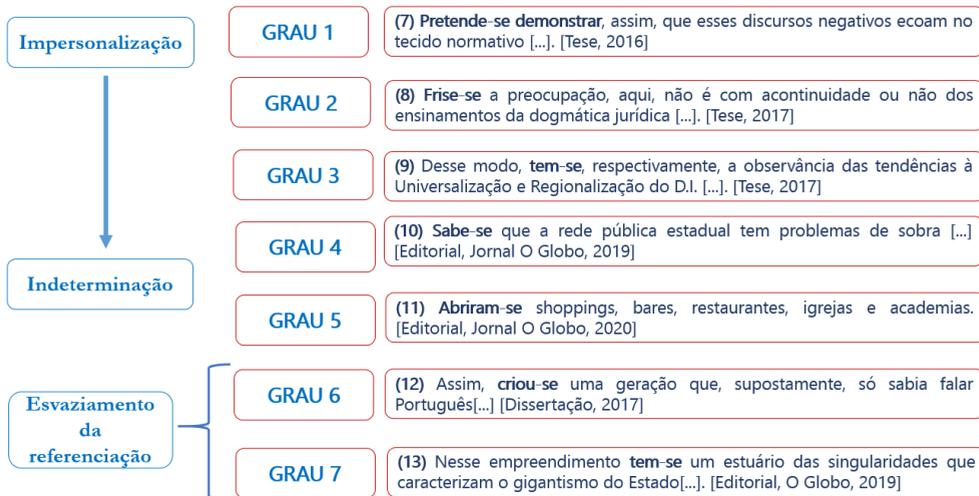
O esquema tenciona apresentar que, considerando que o usuário da língua pode dizer algo de uma, duas ou mais formas, as 3 construções em análise poderiam ser cambiadas em determinados contextos: (4) Observa-se (Pode-se observar/Tem-se observado) ainda uma estratégia de discurso estrutura [...]; (5) Pode-se observar (Observa-se/Tem-se observado) que a justaposição quando mencionada [...]; (6) No primeiro caso, tem-se a observação (observa-se a realidade/pode-se observar a realidade) da realidade [...].

Acreditamos que, quando o usuário da língua opta por acessar as construções transitivas diretas com o pronome -SE, há, nos termos de Langacker (1987, 1991) um *ajuste focal*, que se refere à capacidade humana de conceptualizar uma cena de diferentes formas e essas três aloconstruções permitem que o enfoque seja dado ao participante 2, à predicação, e não em quem pode exercer a ação ou controle.

Dito isso, como este recorte da pesquisa apresentado aqui lida especificamente com a impersonalização, vamos apresentar um *continuum* em que 7 graus foram propostos, a fim de mapear a articulação entre as pessoas discursivas que podem ser atreladas à inferência do preenchimento do *slot* do participante 1 suspenso.

Pensamos nessa graduação porque percebemos diferentes situações: notávamos, pelo contexto, que o participante suspenso era = ao eu-enunciador (grau 1); percebíamos uma articulação entre emissor e o receptor (grau 2); verificávamos uma expressão mais distanciada da voz da primeira pessoa (grau 3) ou uma voz plural (1ª pessoa do plural – nós), representante de um posicionamento/opinião compartilhada por um determinado grupo (grau 4); inferíamos a participação da terceira pessoa discursiva – ele(s) (grau 5), ora representada por uma instituição, ora por uma pessoa inferida que não se quer identificar ou não se sabe identificar e, por fim, também mapeamos contextos nos quais é difícil recuperar um participante responsável pela predicação (grau 6) ou a predicação se dá sem participante (grau 7). A seguir, esquema com a representação do *continuum*:

Esquema 2 – Continuum de impersonalização.



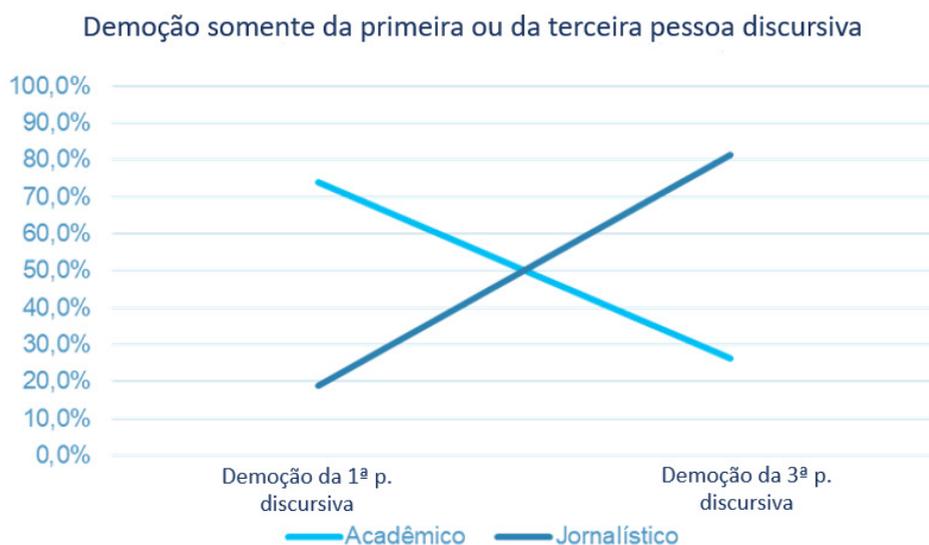
Fonte: Elaboração própria.

Em (7), percebemos que o participante 1 suspenso refere-se ao autor da tese (Eu pretendo demonstrar...); em (8), há a articulação com a segunda pessoa discursiva (o pesquisador “convida” o interlocutor a frisar sobre a preocupação do seu trabalho); em (9), também recuperamos a primeira pessoa discursiva (refere-se à observação feita pelo pesquisador); em (10), com “sabe-se”, notamos um conhecimento compartilhado pelo editorialista e os leitores do jornal (no caso, cidadãos do estado do Rio de Janeiro); em (11) “abriram-se” refere-se a políticos que decretaram a abertura de estabelecimentos no final de 2020, fechados por conta do avanço da pandemia de Covid-19; já em (12), já não recuperamos mais um participante propriamente dito, pois, com “criou-se”, interpretamos que, sem o controle de alguém, a população que só sabia falar português foi se estabelecendo; e, por fim, em (13), observamos o uso de *tem-se* em um contexto de existencialidade, sem a projeção de participante 1 (*tem-se/há* um estuário...)

Dessa forma, a partir dos exemplos já descritos, conseguimos observar a gradação do *continuum*: até o grau 4, inferimos a presença da primeira pessoa discursiva no papel de participante 1, mais proeminente no grau 1 e mais distanciada no grau 4; a partir do grau 5, já não recuperamos mais a 1ª pessoa discursiva e identificamos a indeterminação (proposital ou não) da 3ª pessoa discursiva e, nos graus 6 e 7, não notamos mais envolvimento das pessoas discursivas, por isso, entendemos que ocorre o esvaziamento da referência.

Na análise do *corpus*, começamos a observar a influência dos gêneros textuais para a ativação da impersonalização, mais acionada pelas construções nos textos científicos, e da indeterminação, mais acionada nos textos jornalísticos. Lidamos, então somente com dados do grau 1 (impersonalização prototípica) e grau 5 (indeterminação prototípica), articulamos com os textos em análise e tivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Impersonalização X Indeterminação e os gêneros textuais.



Fonte: Elaboração própria.

Para a elaboração do Gráfico 1, contamos com 676 dados (527 ocorrências de Predicador_{TD} + SE e 149 ocorrências de Verbo_{TD(SEMI)AUXILIAR} + SE + VP)⁸ e notamos, ao acompanharmos o momento da linha em azul escuro, que a opacificação da terceira pessoa discursiva é mais acionada nos editoriais e artigos de opinião (textos jornalísticos), por conta de, normalmente, apontarem ações da terceira pessoa discursiva, principalmente, de personalidades políticas. E, ao analisarmos a linha em azul claro, percebemos que a opacificação da primeira pessoa discursiva é mais acionada em teses e dissertações, pois o pesquisador recorre as construções para expressar posicionamento, descrever etapas de desenvolvimento da pesquisa entre outras funcionalidades pragmáticas associadas à 1ª pessoa discursiva.

A partir desses resultados, vamos discutir, na próxima seção, como é possível repensar o ensino da impersonalização em sala de aula, sempre considerando que

⁸ A construção Predicador TER + SE tem a distribuição concentrada entre os graus 3 e 7.

um ponto fundamental é apresentar aos alunos usos reais recolhidos em diversos gêneros textuais para que eles percebam os diferentes níveis de desfocalização.

DISCUSSÃO

Acreditamos que as principais questões que precisam ser repensadas no ensino da indeterminação e da impersonalização como um todo são: (i) desatrelar a temática da indeterminação da função sintática de sujeito, seguindo uma proposta como a sugerida em Duarte (2006), que aborda uma classificação para tal termo sintático baseada em seu (não)preenchimento e sua referência (in)determinada; e (ii) propor a análise da opacificação das três pessoas discursivas, e não somente da terceira, que podem estar envolvidas na predicação.

Além disso, destacamos que é preciso apresentar aos alunos uma gama de estratégias disponíveis na língua que podem ser acionadas com a funcionalidade de opacificar/desfocalizar/demolir o participante responsável pelo controle de um processo, ação ou evento. Dessa forma, é fundamental articular a proposta de ensino a contextos reais de uso, com exemplos selecionados em textos jornalísticos, acadêmicos, em redações do Enem e demais processos seletivos universitários e em textos de diferentes redes sociais.

A seguir, propomos uma atividade que pode ser aplicada em sala de aula, preferencialmente a alunos do ensino médio, com enfoque nas construções passivas sintéticas e analíticas, mas que também busca dar conta de outras estratégias de impersonalização:

Atividade

Analise os usos linguísticos nos fragmentos a seguir e indique (i) potenciais referencialidades das construções em destaque indicando qual o responsável pela ação/processo/evento:

- (a) No segundo, **apresenta-se** as origens dos principais atributos do conceito de fraternidade a universalidade conferida pela doutrina cristã[...]. [Dissertação, 2017].
- (b) Os voos para do Brasil para Portugal **foram suspensos**. Biden manteve as restrições à entrada de brasileiros. [Artigo de opinião, Jornal O Globo, 01/02/2021].
- (c) Portanto, **pode-se inferir** que a democratização do acesso ao cinema no Brasil é um tema relevante e que carece de soluções. [Redação nota 1000, Enem, 2019].

- (d) **Abriam-se** shoppings, bares, restaurantes, igrejas e academias. [Artigo de opinião, Jornal O Globo, 01/02/2021].
- (e) E **a galera** achava que essa briguinha Rio x Sp nunca nos levaria a nada... a rinha pra ver quem vacina a população primeiro tá coisa linda de se ver, continuem. [Tweet, 14/06/2021].
- (f) **É importante ressaltar**, em primeiro plano, de que forma o controle de dados na internet permite a manipulação do comportamento dos usuários. [Redação nota 1000, Enem, 2018].
- (g) Mais uma vez, não **encontramos** similitude no número excessivo de reformas constitucionais ocorridas nos últimos 20 anos [...] [Artigo científico, 2011].
- (h) **Nós** estamos alertando o cidadão do que pode acontecer com o Brasil no dia 28 de outubro. [Entrevista com presidentiáveis, Programa Roda Viva, 2018].
- (i) **Atribui-se** a Guimarães Rosa a frase de que “o Brasil e a América Latina são como dois irmãos xifópagos, que unidos pelas costas não conseguem ver seus rostos”. [Artigo de opinião, Jornal O Globo, 15/01/2019].
- (j) e qnd **falaram** q ia sair aquela música com a Lauren em agosto? kkk **avisaram** o mês mas **esqueceram** de avisar o ano. [Tweet, 23/06/2021].

Gabarito

Podemos perceber, nos 10 fragmentos selecionados, a opacificação do participante [suspensão] responsável pela predicação. Diferentemente do que percebemos nas atividades que lidam com a classificação do “sujeito indeterminado”, propomos uma atividade que busca orientar o aluno a refletir sobre o acionamento das estratégias de impersonalização e também fazer inferências sobre quem é opacificado.

Destacamos os exemplos (a), (c), (f), (g) e (h) associados à demissão da primeira pessoa discursiva: em (a), notamos que o autor da dissertação descreve o que será feito no capítulo 2 do seu trabalho (No segundo, eu apresento as origens...); em (c), observamos que é o autor da redação que faz a inferência sobre a relevância do tema acesso ao cinema; em (f), com a expressão subjetiva deôntica “é importante ressaltar”, também percebemos um posicionamento/opinião do candidato do Enem, mas de uma forma que lhe permite evitar o uso da 1ª pessoa discursiva (Eu ressalto que é importante...); em (g), verificamos o acionamento da 1ª pessoa do plural, sem o preenchimento do pronome “nós” como uma estratégia de opacificar o autor do texto científico e destacamos que essa é uma estratégia muito produtiva no domínio acadêmico do PB; e, por fim, em (h), entendemos que o uso expresso do pronome “nós”, pode ser classificado, dentro do *continuum*

proposto neste trabalho, no grau 4, pois o falante se coloca entre aqueles participantes de um grupo específico (que compartilham determinada posição política) que “alertaram o eleitor”.

Já nos exemplos (b), (d) e (e), (i) e (j), descreveremos estratégias de opacificação da terceira pessoa discursiva: em (b), com o acionamento da passiva sintética sem o preenchimento do agente da passiva, notamos que é possível recuperar como participante suspenso “representantes do governo português”; em (d), diante do contexto de abertura do comércio em período da pandemia de Covid-19, notamos que “abriram-se” atua promovendo a opacificação do responsável pela ação, ou seja, representantes políticos que autorizaram o funcionamento de shoppings, bares durante a flexibilização das medidas de distanciamento social; em (e), o sintagma nominal “a galera” faz uma referência indeterminada a alguns moradores das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo que criam rivalidades, mas não sabemos precisar quem são; e, em (i) e (j), observamos estratégias de indeterminação que são usualmente previstas nos manuais tradicionais e livros didáticos, ou seja, o pronome -SE articulado a um verbo transitivo indireto (“atribui-se”) em que o articulista não quis/não sabe especificar com clareza o participante envolvido e o verbo na terceira pessoa do plural (“falaram”, “avisaram”, “esqueceram”) em que o autor do *tweet* também não especifica quem são os responsáveis pela predicação (equipe da cantora ou repórteres, por exemplo).

Debate

Diante dos exemplos listados de (a) a (j), verificamos que as estratégias de impersonalização, a partir do contexto, podem nos levar à inferência (ou não) do participante 1 suspenso. Goldberg (2006) aponta para a contextualidade como um fator que pode inferir no uso de construções e de suas significações. Destacamos que, no caso da desfocalização do participante 1, percebemos vários contextos em que o autor busca se distanciar do seu texto a partir das construções com pronome -SE, com o intuito de enfatizar o processo ou a ação e não a ressaltar a sua presença no texto com os pronomes de primeira pessoa.

Já nos casos de desfocalização da terceira pessoa discursiva, nem sempre ela ocorre porque o usuário da língua não sabe quem é o participante, apesar dessa perspectiva ser bastante difundida em sala de aula, mas por, talvez, esse ser recuperado no texto ou por meio de inferências a partir de conhecimento de mundo compartilhado entre emissor e receptor. Ainda, destacamos os casos em que o autor não especifica claramente o agente por conta de assegurar certa imparcialidade ao seu texto, por exemplo, não apontando personalidades políticas

específicas, mas que podem facilmente ser recuperadas pelo leitor contextualizado ao assunto abordado no texto.

Por fim, consideramos que o professor ainda pode apresentar materiais que contenham as estratégias de indeterminação canônicas ou não, que podem ser utilizadas nos textos com recuperação explícita da referencialidade, como no exemplo a seguir:

- (14) **Mudou-se** em 2010 para Belize, onde se isolou numa mansão tropical, colecionou armas pesadas, se fez circundar por mulheres jovens, e as drogas voltaram com tudo. [Artigo de opinião, Jornal O Globo, 25/06/2021].

Quando lemos o artigo completo, “McAfee, o gênio perturbado”, recupera-se, ainda que se trate de uma construção com pronome -SE e verbo intransitivo (mudar), que o referente (quem realizou a mudança) foi o inventor de softwares e antivírus John MacAfee, tema do texto por conta do triste fato de ter cometido suicídio no dia 23 de junho de 2021.

Destacamos que a referenciação “é uma atividade cognitivo-discursiva e interacional, realizada por sujeitos sociais” (KOCH, 2001) em que o escritor pode realizar uma referência a um elemento que se encontra no seu próprio texto ou que faça parte de um conhecimento de mundo compartilhado pelo autor e potenciais leitores. Dessa forma, a perspectiva da referenciação precisa estar atrelada ao estudo da impersonalização.

Assim, salientamos a importância de provocar a reflexão sobre as escolhas linguísticas realizadas pelo emissor na busca pela opacificação do responsável pela predicação e possível acionamento da impersonalização. É preciso, assim, estar atento ao uso das construções, como as exemplificadas na atividade, quando elas possuem o objetivo de evitar repetições de um referente recuperável, por uma escolha do produtor do texto de não evidenciar as marcas de primeira pessoa no texto (na busca por maior subjetividade) ou deixar implícito a terceira pessoa discursiva responsável pela predicação (que pode vir a ser inferida pelo contexto ou não).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, há diversas construções no português brasileiro que podem ser acionadas pelo usuário da língua com o objetivo de opacificar o responsável pela predicação. Neste artigo, destacamos, com maior ênfase, o comportamento das construções transitivas diretas com pronome -SE que podem ser analisadas a partir

da possibilidade de retirar de cena os participantes envolvidos no ato enunciativo, ou seja, a primeira (articulada ou não com a segunda pessoa e podendo ainda fazer referência a uma voz coletiva) e a terceira (que pode estar representada também por meio de uma instituição, de forma mais generalizante) pessoa discursiva.

Todavia, essas construções podem ser observadas em um *continuum* de impersonalização, no qual notamos que pode haver uma referenciação que consiste na articulação entre a primeira e a segunda pessoa discursiva ou a percepção de uma voz coletiva (a primeira pessoa do plural), em uma busca pela interação com o leitor e na colocação de predicções que expressam um conhecimento compartilhado por um determinado grupo. Em outros casos, há referência a uma terceira pessoa discursiva e ainda nos deparamos com contextos em que a predicção ocorre sem participante, esvaziamento da referenciação, ou promove a existencialidade através da construção PredicadorTER + SE.

Defendemos a indeterminação como uma subcategorização do processo de impersonalização e este deve ser abordado em sala de aula a partir da associação com a análise das pessoas discursivas que podem ser recuperadas na análise do participante 1 (o responsável pela predicção) suspenso nas predicções transitivas diretas com pronome -SE e, em outras estratégias, como nos exemplos com SN “a galera”, expresso, mas com referenciação indeterminada.

Ainda, no contexto de sala de aula, destacamos a urgência em desassociar o estudo da chamada indeterminação da análise da função sintática de sujeito e articular a temática da impessoalidade associada a diversas estratégias que são utilizadas pelos brasileiros nos mais diferentes gêneros textuais. É interessante levar o aluno a analisar contextos reais de usos linguísticos, inferir os possíveis participantes desfocalizados/opacificados e ora suspensos e perceber que, na maioria dos casos, a indeterminação ocorre não por conta de o emissor não saber quem é o responsável pela ação ou processo, mas por conta de assegurar ao autor do texto menor exposição, ou seja, menor comprometimento ao não citar especificamente o causador da ação ou processo.

Por fim, destacamos que é importante possibilitar que o aluno reflita sobre os usos e suas escolhas linguísticas. Dessa forma, acreditamos que seja possível uma percepção coerente do processo de impersonalização e, assim, o discente seja capaz de compreender suas funcionalidades dentro de diferentes textos e também recorra (ou não) a determinadas construções que possam promover a desfocalização do responsável pela predicção quando julgar necessário.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. *et al.* *Português: contexto, interlocução e sentido*, 3. ed., v. 2, São Paulo: Moderna, 2016a.
- ABAURRE, Maria Luiza M. *et al.* *Português: contexto, interlocução e sentido*, 3. ed., v. 3, São Paulo: Moderna, 2016b.
- BECHARA, Evanildo. *Lições de Português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Padrão, 1988.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BYBEE, Joan. Usage-based theory and exemplar representations of constructions. In: HOFFMANN, Thomas; TROUSDALE, Graeme. *The oxford handbook of construction grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press, 49-69, 2013.
- BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- CAPPELLE, Bert. Particle placement and the case for ‘allostructions’. *Constructions*, Special Volume 1, 1-28, 2006.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, p. 185-203, 2008.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita padrão. *Revista Linguística*, v. 3, n. 1, Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; LOPES, Célia Regina dos Santos. Realizaram, realizou-se ou realizamos...? As formas de indeterminação do sujeito em cartas de jornais no século XIX. In: DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; CALLOU, Dinah. *Para a História do Português Brasileiro*, v. IV, Notícias de corpora e outros estudos. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2002.
- FILLMORE, Charles J. Frame semantics. *The Linguistic society of Korea* (eds.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982.
- GOLDBERG, Adele E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago and London: The University Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, Adele E. *Constructions at work*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

KOCK, Ingedore G. Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Caderno de estudos linguísticos*, v. 41, p. 75-89, Campinas, Jul./Dez. 2001.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar: Descriptive applications*. Standford: Standford University Press, 1991.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Standford: Standford University Press, 1987.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Predicação verbal e impessoalização discursiva: gradiência e alternância na Gramática de Construções do Português. *Estudos da linguagem*, v. 18, p. 65-84, 2020.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz. Sociolinguística variacionista e Gramática de Construções: os desafios e as perspectivas de compatibilização. In: MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz (eds.). *Dimensões e experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, p. 85-120, 2019.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Expressões impessoais no discurso acadêmico brasileiro. *Revista Letrônica*. Porto Alegre, v. 10, n. 1, 152-170, jan-jun 2017.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Variação e mudança na descrição construcional: complexos verbo-nominais. *Revista Linguística*, v. ESPECIAL, 2016.

RUMEU, Marcia Cristina de Brito. Estratégias de indeterminação do argumento externo do verbo em jornais portugueses e brasileiros. *Revista Veredas*, janeiro, p. 49-65, 2011.

SARAIVA, Eneile Santos. Ensino de construções passivas analíticas e sintéticas em materiais didáticos e paradidáticos. *Revista Vocábulo*, v. XIV, p. 1-15, 2018.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press. 2013.

WIEDEMER, Marcos Luiz; MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Lexemas e construção: atração, coerção e variação. *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-132, 2018.

CONSTRUCTIONS WITH THE PRONOUN SE AND THE IMPERSONALIZATION: REFLECTIONS ON TEACHING

Eneile Santos Saraiva

Universidade Federal do Rio de Janeiro

In Brazilian Portuguese, there are some constructions that can be activated in order to remove the participant who is responsible for the action or process from the scene. However, in Portuguese language classes, in regular education, we realize that the priority is given to working with only the perspective of indeterminacy. Thus, accordantly to such treatment, only two strategies (predicted in traditional grammars) that can be used in order to defocus the discursive third person are considered: use of the verb in the third person plural and the use of indirect transitive verb or intransitive verb plus SE pronoun. Furthermore, we realize that this indeterminacy is always associated with the study of the syntactic function of the subject, especially with regard to the classification of the indeterminate subject.

Among the various constructions that can promote impersonalization in Brazilian Portuguese, we study, in this article, the variation in the uses of three allostrusctions. They Are: (i) {[[Direct Transitive Verb]simple predicate + clitic pronoun SE] [Participant 2 (nonverbal element)]}predication (**Analisam-se** cláusulas justapostas/We (They/One) analyse juxtaposed clauses); (ii) {[Verb TER + clitic pronoun SE]simple predicate [Participant 2, (nonverbal element)]} predication (**Tem-se** a análise das representações / We (someone) have analysis of the representations) and (iii) {[(Semi)auxiliary Verb + clitic pronoun SE + Direct

Transitive Verb]complex predicate [Participant 2 (nonverbal element)]}predication (**Buscou-se analisar** estas estruturas / Someone sought to analyze these structures).

The constructions described in (i) and (iii) can be activated with the aim of removing the first or third discursive person from the scene; the construction presented in (ii) in turn, can be used in existential sentences, without the projection of a participant 1 and also to promote the demotion of the discursive first person.

Direct transitive predications with the pronoun -SE are mostly used in written texts. For the composition of the corpus of analysis of this research, we consider, then, journalistic texts (opinion articles and editorials) and academic texts (thesis and dissertations). We realize that the constructions presented in (i) and (iii) are more used in journalistic texts with the functionality of promoting the defocusing of the discursive third person (who is spoken) and in academics to promote the defocusing of the discursive first person (the one who speech). On the other hand, the construction presented in (ii) is more used in academic texts, with few uses in journalistic texts that reveal the context of existentiality, in which the aforementioned construction enters into competition with the verbal form “há” (**Tem-se/há** no Rio uma Polícia Militar altamente letal / There is a highly lethal Military Police in Rio).

To investigate the phenomenon of variation and the and the activation of direct predicative constructions with the pronoun SE, we considered the theoretical methodological assumptions of the socioconstructionist theory (MACHADO VIEIRA, 2016, 2017; WIEDEMER; MACHADO VIEIRA, 2018), the constructionist and cognitivist ones (BYBEE, 2013, 2010; CAPPELLE, 2006; FILLMORE, 1982; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 1987, 1991, 2008; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

We also consider that the direct transitive predications with the pronoun SE can be analyzed from the proposal of a *continuum* of impersonalization, in which, through it, it is possible to evaluate, in some cases, the articulation of the first and second discursive persons, and also, from the first person plural, in which the author of a text demonstrates, for example, the opinion of a certain group in which he also finds himself.

Furthermore, we highlight, in this *continuum*, the cases of emptying of referencing, in which we are unable to identify a person responsible for the predication (contexts of causality) and, in the case of the construction PredicateTER + SE, there is a predication without a participant (context of existentiality)

Thus, we defend a teaching proposal for impersonalization that is disassociated from the syntactic function of the subject and that seeks an association with the

treatment of the discursive people. Therefore, in this article, we also deal, in the background, with other impersonalization strategies available in the language, namely: analytical passives, some pronominal forms with indeterminate value and the use of nominal expressions.

At the end of the article, we will propose an activity that can be used in the classroom, especially with high school students, which seeks to present the various impersonalization strategies, with real examples of usage of various constructions that were extracted from newspapers, magazines, ENEM newsrooms, tweets. In this activity proposal, we highlight out the following points that we deem relevant to approach the theme of impersonalization in the classroom. They are:

- (i) in the first place, it is necessary to disarticulate the teaching of indeterminacy from the syntactic function of indeterminate subject and, to suck, consider the proposal for the presentation of *expressed subject* vs. *unexpressed subject* and *determined* vs. *indetermined*, discussed in Duarte (2006), because , there are several cases of the subject's position filled with indeterminate reference, as in the example “**A galera** que estava aglomerando feliz pela vacina” (The people who were happy for the vaccine), in which we have the subject filled by the SN “a galera”, but with indeterminate reference;
- (ii) pay attention to the point that indeterminacy is configured as a subcategorization of impersonalization and, in this way, articulate its study with the analysis of discursive people who may be involved in predication;
- (iii) to note that when direct transitive constructions with the pronoun SE are triggered, there is a syntactic arrangement a focal adjustment (Cf. LANGACKER, 1987) that allows the emphasis to be given to the event itself and not on who is the responsible participant for a given action or process;
- (iv) considering that the opacification of the discursive first person is more common in academic texts. There is a linguistic tradition in Brazil that still recommends a search for a more objective writing, that is, without personality marks. The constructions with the pronoun SE are utilized in academics works when the researcher needs to position themselves or, for example, map the actions of the research step by step;
- (v) it is necessary to reflect that the opacification of the discursive third person is more common in journalistic texts because, in opinion articles and editorials, the journalist often needs to report actions/opinions of public personalities, such as politicians and when triggering impersonalizing strategies are activated, there is the preservation of his/hers face.

We emphasize that it is always important to introduce students to the various possibilities that language offers us to promote the defocusing of the participant 1. It is also necessary to consider that every discourse is linked to its enunciator and that a total objectivity is an abstraction. However, it is essential for the student to be able to perceive the motivations that lead the language user to make use of constructions that promote the demotion of the person responsible for the predication.

CONSTRUÇÕES COM VERBO SUIPORTE PARA EXPRESSÃO DE EMOÇÕES: ABRIR-SE, O CORPO EM CENA E ENSINA

Marcia dos Santos Machado Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Millena Machado de Aguiar

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Tratamos de predicadores com verbo (semi-)suporte a partir de dados licenciados por construções metonímicas no Português, do Brasil e de Portugal. Focalizamos predicadores não composicionais que são recrutados como núcleos a estruturarem predicções pessoais (in)transitivas em textos do espaço discursivo digital. Analisamos dados de construções com noção semântica relacionada, próxima ou semelhante à associada ao predicador “*abrir(-se)*”, embora, a título de comparação, *lancemos mão* também de dados com referência a uma postura psicológica oposta (“*fechar(-se)*”). Todos envolvem alguma parte do corpo humano (*dar ouvidos, abrir o coração*). Descrevemos: quais partes do corpo são mais recrutadas para o *slot* de elemento não verbal, com quais verbos tais partes mais se compatibilizam e que sentidos podem ser ativados por meio dessas construções. Entendemos que elas têm algum grau de cristalização formal e semântica, mas exploramos o caráter regular dos (semi-)jidiomatismos (resultantes de construcionalização lexical). Percebemos neles esquematicidade e até produtividade relativamente afins às de unidades construcionais gramaticais

ordinariamente formadas com base em [Verbo suporte + Elemento não verbal] predicador verbal. Nossa meta é chamar a atenção para o trabalho com expressões que em geral não têm lugar no ensino de gramática de predicacões, mas que têm proeminência no referencial funcional-construcionista.

INTRODUÇÃO

Idiomatismos normalmente têm lugar periférico nas descrições linguísticas, no que diz respeito ao ensino de Português em espaço em que é língua materna ou não materna. Neste, até pode chegar a ter um pouco mais de visibilidade, quando a temática de trabalho envolve vocabulário e dicionários de expressões idiomáticas. E, embora seja assim, o interessante é que *lançamos mão* de vários idiomatismos em diferentes práticas discursivo-comunicativas. E isso tem ficado mais evidente por conta de memes que circulam nas redes sociais e revelam dizeres que repetimos. Valemo-nos de expressões cristalizadas, socioculturalmente convencionalizadas e entrincheiradas na nossa mente com mais ou menos a mesma configuração. Muitas delas revelam resultar de construção de predicador com verbo suporte e, portanto, envolver certa sistematicidade na sua constituição de base. E é justamente a estas que voltamos nossa atenção. Tratamos de construções de predicadores complexos com verbo (semi-)suporte que revelem não composicionalidade e cristalização/idiomaticidade, bem como de construções com algum grau de semi-composicionalidade e semi-cristalização/idiomaticidade. Focalizamos as que se constituem a partir de partes do corpo humano e, em alguma medida, põem em cena uma proposição no sentido de um participante *se abrir*, emocionalmente, a um estímulo, *abrir* espaço a algo ou alguém – movimento necessário à convivência de indivíduos diferentes em comunidade, mais ainda quando o contexto comunicativo é o de “comunidades partidas” (em estado de oposição) como é possível presenciar principalmente nas redes sociais.

Ex 1. “Você pode *abrir a boca* e reclamar ou *abrir a mente* e aprender. O dia será o mesmo, o resultado não”⁹

O referencial da Gramática de Construções dá conta tanto de pareamentos de forma e função regulares quanto dos semirregulares e idiomáticos. Esse referencial teórico, basilar ao estudo que norteia a elaboração deste capítulo, configura-se a partir da atenção e do espaço de descrição que passam a ter pareamentos de forma e função arbitrários e socialmente convencionalizados que envolvem algum grau

⁹ Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/mensagem/voce-pode-abrir/>. Acesso em: 25 set. 2021.

de esquematicidade, não composicionalidade e produtividade. E o interessante é que, ainda hoje, boa parte da literatura na área se volta para as unidades que resultam do processo de mudança denominado, por Traugott e Trousdale (2013), de construcionalização gramatical. Construcionalização é atualmente compreendida pelos autores como processo de estabelecimento de uma nova associação simbólica entre forma e função/significação que tenha sido replicada numa rede social, de usuários da língua. A construcionalização gramatical gera pareamentos procedurais, relativos à organização gramatical. Construcionalização lexical, em geral, diz respeito ao espaço de associações (semi)idiomáticas. Em se tratando de construcionalização lexical, encontramos bem menos descrições: no âmbito de predicadores verbais complexos com verbo suporte e de estudos desenvolvidos no Projeto Predicar,¹⁰ podemos citar Machado Vieira (2014), que se desenvolve a partir da pesquisa de doutoramento de Esteves (2012) sobre lexicalização, e Valente (2018), que lida com predicadores complexos acionados dentro e fora do domínio discursivo do futebol. Vale dizer que o ambiente do futebol é rico em predicadores complexos que são percebidos como mais ou menos cristalizados ou convencionados. Tanto é assim que, no texto “A novilíngua do Brasil” (de Ruy Castro, publicado na Folha de São Paulo em 23 de maio de 2021), duas expressões verbais “faz bom jogo” (em lugar de “joga bem”) e “dar conta do recado” (“promovida”, segundo o autor, a “performar”) estão entre as referidas quando o colunista trata de “palavras” “aprendidas de ouvido na internet” e associadas à novilíngua que o futebol reflete. Também nesse texto, conforme adiante precisaremos, daremos atenção a certos predicadores verbais complexos acionados na linguagem que circula na internet, em redes sociais.

O estudo que subsidia este capítulo toma como base construções (semi-)idiomáticas do Português, do Brasil e de Portugal, que conceptualizam emoções por meio de predicadores com verbo (semi-)suporte com a representação formal [V(semi-)suporte + elemento não verbal parte do corpo humano]predicador complexo. Nesta há um *slot* para constituinte que diz respeito a alguma parte do corpo humano (*abrir mão, abrir o coração, abrir os ouvidos, dar uma mão, estender a mão*), com centralização na análise semântica com noção próxima ou relacionada à semântica do predicador pleno “*abrir(-se)*” emocionalmente, ou não.

¹⁰ Projeto PREDICAR – Formação e expressão de predicados complexos e predicções: estabilidade, variação e mudança construcional; grupo de pesquisa formado em 2002, organizado e orientado pela Profa. Dra. Marcia dos S. Machado Vieira.

Ex 2. “O momento é ótimo para sair com os amigos e **abrir o coração** para um novo amor (...)” [Variedade-Portugal; <http://astral.sapo.pt/previsoes/eunice-ferrari/semanal/aquario/div.txt>]¹¹

Segundo a Linguística Funcional-Cognitiva, os processos da cognição humana tomam como base o funcionamento do corpo humano, a experiência corporal. Sendo assim, uma expectativa é a de que há metonímias envolvendo (diferentes) partes do corpo com comportamento similar nas línguas. Logo, a detecção de predicadores complexos dessa ordem serve também a traçar um panorama de expressões metonímicas de partes do corpo no Português, que permita futura comparação interlinguística. Consideramos metonímia como “um processo cognitivo no qual uma entidade conceptual, o vetor, propicia acesso mental a outra entidade conceptual, alvo, dentro do mesmo domínio, ou modelo cognitivo idealizado (MCI)”¹² (KÖVECSSES; RADDEN, 1998). Logo, é um mecanismo cognitivo de linguagem por meio do qual há proeminência de traços da entidade-alvo (“Chegamos à **cabeça da organização criminosa**”, diz Janot”, título de uma manchete jornalística)¹³ ou até despersonalização discursiva desta como também ocorre nesse exemplo e nos comentados a seguir. Segundo Littlemore (2015), é possível acionar esse mecanismo para referir pessoa(s) genericamente via partes do corpo, como nestes exemplos criados para ilustrar o assunto: *Precisamos de um par de olhos experientes nesse processo! É tanta gente falando para tão poucos ouvidos!*

A pesquisa que serve de base a este capítulo é uma análise qualitativa e, de certo modo, quantitativa de dados extraídos de: textos dos gêneros tuíte e postagem de Facebook, coletados com o auxílio do Programa R; memes que circulam em tais mídias sociais, a saber Twitter e Facebook; acervo de dados do Português (Variedades Portugal e Brasil), corpus *Portuguese Web 20211* (ptTenTen11), da plataforma Sketch Engine (KILGARRIFF et al., 2014). A natureza das expressões idiomáticas que nos interessa descrever e o fato de as interlocuções ganharem, principalmente na era das Humanidades Digitais, novos contornos e suportes

¹¹ Esse dado é da plataforma Sketch Engine. Esse e os demais exemplos coletados via plataforma Sketch Engine (KILGARRIFF et al., 2014; <https://www.sketchengine.eu/>) foram acessados no mês de setembro de 2021. Já os dados coletados no Twitter, via R, e no Facebook foram acessados no período de janeiro-fevereiro de 2021.

¹² “a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same domain, or idealized cognitive model (ICM).”

¹³ Disponível em: <https://www.jlpolitica.com.br/noticias/nacional/chegamos-a-cabeça-da-organizacao-criminosa-diz-janot>. Acesso em 25 set. 2021).

levaram-nos a supor que teríamos condição mais propícia a reunir mais dados num lapso de tempo menor nesses gêneros digitais, em que humor, linguagem conotativa e expressões cristalizadas se fazem muito presentes.

O exame de dados pauta-se em referenciais teórico-metodológicos assumidos nas áreas de Linguística Funcional-Cognitiva e Gramática de Construções que norteiam o acervo de investigações sobre predicadores verbais do Projeto Predicar (<https://projeto-predicar.wixsite.com/predicar>). Assim sendo, baseia-se na representação de língua organizada com base numa rede de unidades construcionais (em que são pareados atributos de forma e função), na articulação entre língua e sociedade, na influência de forças cognitivas, discursivo-pragmáticas, emotivo-afetivas e linguísticas, assim como na percepção de comunicação e interação mediada por multimodalidades de expressão e multissemioses.

Foram analisados dados com o tipo de construção de predicador verbal complexo aqui em foco. A escolha de espaços digitais como laboratório de análise linguística é justificada por serem eles, também, lugares legítimos de comunicação, interação e intervenção social, o que, ainda, tem o potencial de nos dar subsídios para análise pragmática e sociointeracional, para observação das construções produzidas nesse meio por falantes nativos da língua mais falada no Brasil. Além disso, questões externas à língua (como o distanciamento físico em razão da pandemia de Covid-19) contribuíram para que os espaços digitais se tornassem “mais necessários” como meios de comunicação. Logo, este é o resultado de uma pesquisa atenta à realidade e à finalidade de se produzir um estudo sincrônico dentro da perspectiva socioconstrucionista, em que representação linguística está ancorada na experiência de uso, na vivência linguística. E o espaço de ensino tem de focalizar isso.

PREDICADOR COMPLEXO COM VERBO (SEMI-)SUPORTE E CONSTRUCIONALIZAÇÃO LEXICAL

Segundo Machado Vieira (2014, 2018), os verbos suportes funcionam na formação de unidades complexas de predicação, pois operam sobre elementos não verbais (substantivos, adjetivos, preposicionais – por exemplo, *dar início*, *dar origem*, *dar resposta*, *dar conta*; *dar certo*, *dar ruim*; *dar de ombros*, *dar de cara*) para conferir-lhes funcionamento similar ao de um predicador verbal simples, um verbo pleno, numa estrutura argumental: {Participante_{força indutora} / Argumento1 [*dar resposta*]/[*dar início*] a Participante_{alvo/tema (ou com outro papel semântico)} / Argumento 2} predicação

verbal. Examinando-se o corpus *Portuguese Web 2011* da plataforma Sketch Engine (composto por 4.622.750.491 tokens/palavras), verificamos que, num limite de até 30 indicações no gráfico, o verbo *dar* atrai colocações com substantivos, tais como:

Gráfico 1 – Colocações no padrão [dar + substantivo] no corpus *Portuguese Web 2011*.



visualization by SKETCH ENGINE

Como se visualiza, seu emprego como verbo suporte é o que se revela mais proeminente nos círculos de maior diâmetro e rosa mais intenso: dar origem, dar conta, dar início, dar passo, dar continuidade. Há, além de verbos normalmente mais atraídos para o *slot* de verbo suporte em construção de predicador complexo, outras possibilidades de combinação (com verbo (semi)suporte), como nos exemplos a seguir:

- Ex 3. “Se a pessoa contou pra você tudo o que já a feriu [...], e se ela **abriu o coração** mostrando quais partes estavam quebradas; por favor, não machuque onde você já sabe que existem feridas” (*Twitter*)
- Ex 4. “Se tem algo que sempre me **rasgou o coração** foi ver o sofrimento do homem médio, do pai de família comum que carrega o peso do mundo nas costas, [...]” (*Twitter*)
- Ex 5. “parabéns ao palmeiras que **abriu mão** de jogar e depois fez o gol” (*Twitter*)
- Ex 6. “A Suécia venceu o vírus sem **abrir mão** da liberdade” (*Twitter*)

Como no Funcionalismo encaramos a linguagem como um instrumento de interação social dentro de um contexto discursivo-pragmático, o critério *iconicidade* é definido como a correlação natural entre forma e função, entre o código linguístico (expressão) e seu referente, *designatum* (conteúdo). Assim, há a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. A representação cognitiva de um arranjo de construções linguísticas interconectadas que é entrincheirado na memória é mobilizado por dados da experiência que se repetem, que repetidas vezes processamos ou produzimos e, então, convencionalizamos socialmente.

Nessa perspectiva, entendemos expressões idiomáticas como unidades simbólicas multidimensionais da língua (já que contam com atributos de forma e atributos de função) e, em alguma medida incomparáveis às de outras unidades da língua, pois geralmente estão associadas a um processo de menor regularidade de sua composição, ao processo de cristalização de forma e sentido, a uma aprendizagem por memorização (uma vez que um falante não nativo não aciona seu significado pelo significado convencional normalmente associado às suas partes). Isso fica explícito em construções presentes em sentenças como “Ele **abriu a mão** para receber o presente” e “Ele **abriu mão** de ser presenteado”, pois os usos destacados nos dois enunciados não se confundem para um falante nativo. Somente no segundo há um predicador complexo que faz as vezes de um predicador simples similar a um predicador simples como “desistir, dispensar”.

Os processos linguísticos regularizam-se com base nas experiências de usos. Entendemos por gramática o conjunto de regularidades linguísticas decorrentes de pressões cognitivas, pressões socioculturais, discursivo-pragmáticas e afetivas. A gramática emerge da correlação dessas pressões sobre as experiências linguísticas que temos. E, assim, é uma representação sociocognitiva sempre sujeita a (re)construir-se de acordo com os usos linguísticos que recrutamos dentro dos diversificados espaços discursivos e pragmáticos de que participamos. E vale lembrar que o fazemos segundo diferentes papéis sociais e personas e segundo diferentes movimentos (de produção textual ou de recepção/processamento textual) numa rede complexa de práticas sociocomunicativas. Um indivíduo mobiliza conhecimento linguístico rico e complexo para se expressar e para processar o que outros expressam e, assim, organizar significados e formas de linguagem. Esse conhecimento é fruto de variadas experiências relativas à potencialidade de ele construir papel social no seio familiar ou de uma relação interpessoal, papel social em ambiente laboral e/ou educacional, papel social em ambiente de lazer ou entretenimento, papel social em ambiente digital, entre outros. Na rede de ações

de linguagem e interações de que participa, o indivíduo aciona pareamentos de forma e função que se podem tornar unidades rotineiras. É o caso de predicadores complexos com verbo (semi)suporte aqui em foco: unidades não composicionais com algum grau de cristalização, dada a frequência com que se repetem com mais ou menos a mesma configuração.

A composicionalidade é um parâmetro relevante na projeção do *design* da Gramática de Construções. Nesta, normalmente há a expectativa de que as construções são em alguma medida não composicionais. E a (não)composicionalidade/ analisabilidade é um conceito escalar que diz respeito à relação semântica e sintática manifesta entre os constituintes de um todo. A categorização de unidades linguísticas como mais ou menos composicionais é mediada com base na observação da natureza do vínculo semântico entre o significado do todo construcional e os significados das suas partes constituintes, do grau de congelamento semântico e idiosincrasia funcional, do grau de coesão entre eles na constituição do todo construcional, da potencialidade para reconfiguração ou preservação morfossintática dos constituintes envolvidos e da frequência com que certos pareamentos são mais ou menos repetidos. Nesse sentido, expressões idiomáticas são associadas a unidades que conceptualizam sentido figurado metonímico ou metafórico, revelando padrões culturalmente determinados. Apresentam um significado idiosincrático – com mais ou menos grau de congelamento semântico. Logo, tais significados são construções oriundas de um processo de construcionalização lexical mobilizado para atender a necessidades de expressão cultural e sociointeracionalmente motivadas que fazem com que ativemos diferentes domínios de conceptualização da linguagem, metafóricos ou metonímicos.

PREDICADORES COMPLEXOS: METONÍMIAS DÃO CORPO¹⁴ A PREDICAÇÕES

Metonímias operam via combinação de ideias contíguas. A contiguidade ocorre em termos de proeminência de um domínio associado a outro.

¹⁴ *Dar corpo* – 4.868 tokens, 1.05 per million tokens, 0.0011% – “O Conselho de Ministros serviu para aprovar os decretos-lei que **darão corpo** aos cortes definidos pelo Governo” [Variedade-Portugal; http://economia.publico.pt/Noticia/corte-nos-salarios-da-funcao-publica-economiza-mil-milhoes_1460111].

Figura 1 – Projeção de relação metonímica num domínio matriz relativo à experiência com dados licenciados por “**uma pessoa fechar a boca/os olhos**”.



Para manifestar as ideias no domínio-alvo, um falante pode valer-se em Português de predicadores complexos como: (a) fechar/trancar a boca; (b) fechar/cerrar os olhos. Em ambos os casos, o que está em jogo não é a oclusão de uma parte do corpo, mas uma inferência de recusa em *se abrir* ou *ser receptivo a um estímulo*. Ideias próximas e com certa interdependência estão na base da representação cognitiva gerada a partir de predicadores envolvendo partes do corpo humano. O contexto naturalmente atualiza os usos, na medida em que é potencializador de novas relações e novas significações.

De acordo com a Linguística Cognitiva, são ativados espaços mentais que estabelecem essa relação de proximidade/contiguidade num mesmo domínio-matriz, pois, a cada momento da construção do discurso, há espaços cognitivos que emergem e se (re)configuram de forma dinâmica. Assim, a contiguidade é estabelecida em termos de associação de experiências contextualizadas. A metonímia promove o realce de um domínio cognitivo específico no âmbito de um domínio-matriz complexo e abstrato; logo, a metonímia confere proeminência a uma informação relevante relativamente à caracterização enciclopédica que temos do domínio-matriz em uma certa contextualidade. Construções metonímicas carregam relações de contiguidade/proximidade no contexto sociointeracional e pragmático-discursivo.

As construções numa língua ou *constructicon* (rede de (meta)construções interconectadas por relações verticais/de herança e horizontais/de associação ou

dissociação) têm significado próprio, convencional e esquemático, e, por isso, a categorização dos objetos ou dos eventos relaciona-se à percepção, à interpretação e ao desenvolvimento cognitivo. Kovecses e Radden (1998) propuseram a atuação de princípios cognitivos e comunicativos que refletem nossa perspectiva antropocêntrica de privilegiar humanos e atividades relevantes para os humanos. Entre esses princípios apresentados pelos autores aqui citados, Ferrari (2016) destaca em sua obra dois aspectos:

- Humano sobre não humano (“Ela está lendo *Machado de Assis*”, produtor pelo produto)
- Concreto sobre abstrato: *parte do corpo* por *emoção, ação, percepção e visível* por *invisível* (“Os naufragos queriam salvar a própria *pele*” salvar a vida)

O aspecto concreto sobre o aspecto abstrato é observável nas construções metonímicas em Português brasileiro com construções de predicadores complexos que evocam verbos (semi)suportes + partes do corpo humano:

Ex 7. “Mó função cortar toda a grama do terreno, sorte que a gata me **deu uma mão** kkkkkk” (*Twitter*)

Ex 8. “@user15 Se o Dale ainda não **largou de mão** desse time, eu tbm não vou largar” (*Twitter*)

Ex 9. “Nunca ninguém **estendeu a mão** pra gente do Rappa, nunca, meu apadrinhamento foi papai do céu” (*Twitter*)

Ex 10. “**Abriu mão** de jogar, não dá mais pra ficar nessa mentalidade” (*Twitter*)

Ex 11. “****/16 não tá frio normal não. Algum libriano/geminiano/aquariano **abriu o coração** esses dia, poh ta moh frozen kkkkk” (*Twitter*)

Nos exemplos 7 e 9, há a noção de parte do corpo por ação, em que podemos perceber o sentido de ajudar em “deu/estendeu (um)a mão”. Nos exemplos 8 e 10, ainda se pode perceber também parte do corpo por ação, porém as construções e os sentidos inferidos são diferentes, uma vez que, em 8, temos “largou de mão” no sentido de *desistir*, e, em 10, “abriu mão” com a noção de *parar com (alguma coisa), deixar de (fazer alguma coisa), não insistir*. E, por fim, em 11, há a construção “abriu o coração” em que observamos parte do corpo por ação, uma vez que é possível entender que a construção no sentido de *abrir um compartimento*

¹⁵ User omitido no presente artigo, por motivo de ordem ética relacionado ao direito ao anonimato.

¹⁶ *Cidade citada no tuíte foi omitida no presente artigo, por motivo de ordem ética já referido.

(freezer – associado a quem é do signo de libras, gêmeos e aquário), deixar o frio espalhar-se para além desse “compartimento”.

Um processo de construcionalização lexical gera, instantaneamente, um pareamento forma-significado/função completamente novo, o qual possui funcionamento lexical sem ser acessado ou previsto a partir de uma combinação regular das propriedades de seus constituintes. Gera as chamadas unidades idiomáticas. Em predicadores complexos gerados regularmente via processo de combinação de lexemas em construção gramatical de predicador com verbo (semi)suporte ou resultantes do processo de construcionalização lexical, o verbo (semi)suporte contribui para definir, nesses predicadores, sua natureza em termos de estados de coisas: se evento (estado de coisas dinâmico) ou situação (estado de coisas não dinâmicos).

Nesse tipo de construção metonímica (seja ela regularmente ou idiossincriticamente gerada), o núcleo da predicação é uma unidade complexa e não apenas o verbo; assim, dentro dessa perspectiva, destacam-se os verbos que têm significado instrumental/procedural, convencional e esquemático, independentemente dos lexemas verbais não procedurais e de outros itens lexicais que a compõem. Em contrapartida, é preciso também ter em mente que, em se tratando de convencionalidade, a iconicidade é encarada aqui como relativa, está contida numa matriz de gradiência que pressupõe a triangulação entre indexicalidade, iconicidade e arbitrariedade (cf. discussão feita por Machado Vieira, 2020, a esse respeito), pois as construções lexicais e/ou gramaticalizadas são um processo que depende da força de coerção verbal, isto é, da pressão sobre um verbo pleno (normalmente não instrumental) que passa a ser instrumental, ou seja, (semi-)suporte. Isso fica explícito nos exemplos abaixo:

Ex 12. “a motorista do Uber **abriu o coração** pra nós kkkk falou da vida amorosa toda” (*Twitter*)

Ex 13. “De 10 amigos, poucos tava ali comigo, só Deus é Deus me **deu mão.**” (*Twitter*)

Ex 14. “Lição de vida é não trair quem te **estendeu a mão!![...]**” (*Twitter*)

Ex 15. “Para escutar, é preciso **abrir os ouvidos** e a alma. Se não for assim, só ouviu dizer.” (*Facebook*)

Ex 16. “**Abrir o coração** para as pessoas significa risco, num tempo em que não sabemos se elas trazem nas suas mãos remédios ou espinhos” (*Facebook*)

Ex 17. “Tente conhecer as pessoas *sem* **dar ouvidos** ao que falam delas [...]

(*Twitter*)

Ex 18. “Há feridas que, em vez de abrir-te a pele, **abrem-te os olhos.**” - Pablo Neruda (*Facebook*)

Ex 19. “Não tá escrito a vontade que eu tenho de **largar de mão** o ead” (*Twitter*)

Ex 20. “Se negar a prestar depoimento agora é **abrir mão?**” (*Twitter*)

Nos exemplos acima, a questão da relatividade da iconicidade assim como os aspectos da construção metonímica são observáveis, pois, no exemplo 12, em “abriu o coração”, a gradiência da construção revela a força de coerção verbal no pareamento forma-função de uma expressão que expõe *parte do corpo por emoção*, pois a noção semântica é de alguém que compartilha seus sentimentos, o que sente, e, então, “se abre”. Nos exemplos 13 e 14 são acionados dois verbos diferentes com o mesmo elemento não verbal e, também, a mesma noção de *parte do corpo por ação*, pois as ocorrências de “deu/estendeu (a) mão” possuem sentido de *ajudar, contribuir*. Em 14, a construção “abrir os ouvidos” possui noção cognitiva de *parte do corpo por sensação*, uma vez que revela o sentido de *atentar-se, concentrar-se, responder a um estímulo (que não é necessariamente auditivo) ou não responder*. No exemplo 16, há a *parte do corpo por ação*, pois “abrir o coração” estabelece, neste caso, o sentido de *estar receptivo a, aceitar*. Em 17, percebemos a noção *parte do corpo por percepção*, no sentido de *dar atenção, compreender*. No exemplo 18, “abrir os olhos” também exerce função de *parte do corpo por percepção*, pois dá a noção de percepção cognitiva alinhada a verbos como *despertar, alertar, perceber*. No exemplo 19, em “largar de mão” pode-se perceber *parte do corpo por ação ou sentimento*, no sentido de *abandonar, desistir, não permanecer receptivo a*. Por fim, no exemplo 20, em “abrir mão”, é possível considerar *parte do corpo por ação*, no sentido de *desistir, não estar mais receptivo a, deixar de (prestar depoimento/ir depor)*.

Da análise qualitativa dos dados, observamos que predicadores envolvendo parte do corpo humano podem projetar um papel participante (ex. 1– *Você pode abrir a boca...*) ou mais papéis participantes (ex. 12 – *a motorista do Uber abriu o coração pra nós*). Esses participantes ocupam lugares argumentais em predicções pessoais intransitivas ou transitivas e podem ter referente específico (*a motorista do Uber*) ou genérico (*Você*). Conforme será apresentado noutros exemplos de predicadores complexos adiante, há dados que envolvem apenas argumento sujeito, bem como dados que envolvem tanto argumento sujeito como argumento complemento preposicionado.

Entre os predicadores complexos mais frequentes no corpus, localizamos esses padrões construcionais, que passam a ser listados com base em sua configuração, produtividade no corpus-fonte, e em exemplos de usos:

Tabela 1 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **mão**¹⁷

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – MÃO	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021) (total de 4.622.750.491 tokens)
largar	mão	552 – 0.12 per million tokens 0.000012%
abrir	mão	55.639 – 12.04 per million tokens 0.0012%
dar		248 – 0.05 per million tokens 0.0000054%
dar	uma mão	2.763 – 0.6 per million tokens 0.00006%
estender		129 – 0.03 per million tokens 0.0000028%
dar	uma mãozinha ¹⁸	1.760 – 0.38 per million tokens 0.000038%
estender		1 – menos de 0.01 2.2e-8%
estender	a mão	6.342 – 1.37 per million tokens 0.00014%
dar		3.979 – 0.82 per million tokens 0.000082%
dar	a mão à palmatória	557 – 0.12 per million tokens 0.000012%

Fonte: As autoras.

¹⁷ Foram destacados em negrito, nessa tabela e nas seguintes, os casos de mais de 1.000 tokens.

¹⁸ A expressão *abrir uma/a mãozinha*, também viável, só tem duas instâncias no corpus (as duas de *abrir a mãozinha* e nenhuma de *abrir uma mãozinha*); e as duas ocorrências são de *abrir* predicador pleno, em seu sentido prototípico nessa condição: “Alice abriu a mãozinha. A rola fugiu então” [Variedade-Brasil; <http://www.lunaeamigos.com.br/fragrancia/linavillar.htm>].

Largar mão

Ex 21. “Descobriu duramente que as ditaduras nunca **largam mão** do poder voluntariamente, e que nunca se justifica restringir (...)” [Variedade-Portugal; www.weblog.com.pt; <http://barnabe.weblog.com.pt/arquivo/084553.html>]

Ex 22. “Diga ‘NÃO’ ao mapa manuscrito. E **largue mão** de ser preguiçoso: olhe você mesmo como chegar lá” [Variedade-Brasil; www.cronistasreunidos.com.br; <http://www.cronistasreunidos.com.br/paulocoelho/2002/03/carta-cartografica/>]

Abrir mão

Ex 23. “Sócrates está nos antípodas da regionalização e de tudo o que seja **abrir mão** da férrea concentração de poder no seu fiel núcleo duro.” [Variedade-Portugal; www.jn.pt; <http://www.jn.pt/Opinio/default.aspx?opinio=Hon%F3rio%20Novo>]

Ex 24. “As derrotas sofridas pelos holandeses na região obrigariam, seis anos mais tarde, que eles **abrissem mão** de suas conquistas no Nordeste brasileiro.” [Variedade-Brasil; www.abril.com.br; <http://historia.abril.com.br/guerra/guararapes-nosso-vietna-435980.shtml>]

Dar (uma) mão/mãozinha

Ex 25. “estava a precisar de uma abonaçãozinha... que a coisa estava na bancarrota... que a Merkel não lhe **dava mão** de maneira nennhuma.. que até já o tinham aconselhado a vender uma ilhotas.” [Variedade-Portugal; www.weblog.com.pt; http://alentejanando.weblog.com.pt/arquivo/2010_04.html]

Ex 26. “No tempo em que foi governador do Maranhão (nomeado pela ditadura por indicação de Sarney), **deu mão forte** à PM no espancamento de estudantes que reivindicavam meia passagem de ônibus.” [Variedade-Brasil; www.walter-rodrigues.jor.br; http://www.walter-rodrigues.jor.br/detalhe.php?ART_ID=1505]

Ex 27. “Preciso de mais gente a experimentar as dicas mas **dou mão** à palmatória que o flash em linux parece algo primitivo.” [Variedade-Portugal; www.sapo.pt; <http://pplware.sapo.pt/linux/3-dicas-para-melhorar-o-desempenho-do-flash-em-linux/>]

Ex 28. “O jeito é **dar mão** à palmatória e ir à luta.” [Variedade-Brasil; www.toquefeminino.com.br; <http://www.toquefeminino.com.br/v2/comportamento/757-a-maquina-de-tortura>]

Ex 29. “Em Abril de 1996, Bernie Stolar, o então presidente da Segra da América, quis **dar uma mãozinha** à equipa fornecendo-lhes o motor de Nights Into Dreams. [Variedade-Portugal; www.sapo.pt; <http://segapt.blogs.sapo.pt/121292.html>]

Estender uma/a mão

Ex 30. “O MEC até fará isso para ser bom, para **estender uma mão** à esquerda, mas receio que tal simpatia que na sua doce ilusão ele supõe poder passar também (...)” [Variedade-Portugal; www.weblog.com.pt; http://bde.weblog.com.pt/arquivo/2005_05.html]

Ex 31. “a Liga Contra o Câncer. Uma instituição que foi primordial na minha recuperação, que **estendeu a mão** no momento que mais precisei.”

O lexema **mão** é o que mais se combina à construção de predicador com verbo (semi)suporte. É também o que se combina com mais lexemas verbais, tanto para exprimir movimento no sentido de se abrir emocionalmente a um estímulo quanto no sentido de se fechar. **Abrir mão**, usada principalmente em sentido similar ao de *desistir/ceder*, é a expressão mais frequente e não apresenta mudança em sua configuração formal.

Tabela 2 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **coração**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – CORAÇÃO	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021) (total de 4.622.750.491 tokens)
abrir	o coração	2.467 – 0.53 per million tokens 0.000053%
partir		644 – 0.14 per million tokens 0.000014%
rasgar		158 – 0.03 per million tokens 0.0000034%
fechar		160 – 0.03 per million tokens 0.0000035%

Fonte: As autoras.

Abrir/Partir/Rasgar/Fechar o coração

Ex 32. “O momento é ótimo para sair com os amigos e **abrir o coração** para um novo amor.” [Variedade-Portugal; www.sapo.pt; <http://astral.sapo.pt/previsoes/eunice-ferrari/semanal/aquario/div.txt>]

Ex 33. “Tem uns olhos tão tristes que nos **parte o coração**.” [Variedade-Portugal; www.jcle.pt; http://animais.jcle.pt/classificados/oferece/Tia_Lu_Olhos_Cheios_De_Tristeza-iid86686.html]

Ex 34. “pretendem aniquilar completamente a humanidade. Para começar, vão **rasgar o coração** da cidade mais icônica da Terra.” [Variedade-Brasil; www.linkefera.com.br; <http://www.linkefera.com.br/Tags/downloads/>]

Ex 35. “E que fazeis vós, quando **fechais o coração** à verdade, quando recusais a vida, quando fugis de andar pelo caminho da salvação?” [Variedade-Portugal; www.uminho.pt; <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/daniels2.html>]

Abrir o coração, usada principalmente em sentido similar ao de *expor sentimento(s)*, é a expressão mais frequente e geralmente não apresenta mudança em sua configuração formal. Outro acionamento dessa parte do corpo está a serviço da predicação de causação de *dor moral*.

Tabela 3 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **olho(s)**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – OLHO(S)	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
abrir	os olhos	17.686 – 3.83 per million tokens 0.00038%
fechar	o olho	17.802 – 3.85 per million tokens 0.00039%
cerrar		495 – 0.11 per million tokens 0.000011%

Fonte: As autoras.

Abrir/Fechar o(s) olho(s)

- Ex 36. “O entulho das desvantagens e dos sobejos! Portugal inteiro há-de **abrir os olhos** um dia - se é que a cegueira não é incurável e então gritará comigo, a meu lado, a necessidade (...)” [Variedade-Portugal; www.sapo.pt; <http://homemgarnise.blogs.sapo.pt/>]
- Ex 37. “Agora vai ter eleição. **Abram os olhos** e votem conscientes para não termos novamente surpresas e depois os Sindicatos terem que ficar (...)” [Variedade-Brasil; www.cntm.org.br; http://www.cntm.org.br/materia.asp?id_CON=65]
- Ex 38. “apelam para que as pessoas que estão do lado das trevas despertem para a luz, o awen tenta **abrir os olhos** dos outros em relação a certos assuntos, senão também não faria sentido chamar as pessoas (...)” [Variedade-Brasil; www.pib.com.br; <http://web.pib.com.br/nominato/forum/viewtopic.php?t=1052&start=30>]
- Ex 39. “Quando começa a fase do tanto faz, trate de **abrir o olho**. Já se foi o tempo em que era grave os maridos chegarem tarde com batom no colarinho (...)” [Variedade-Brasil; www.aleatorium.com.br; <http://www.aleatorium.com.br/2010/02/sexo-oral-mulheres-psicopatas-e-etc.html>]
- Ex 40. “(...) as mesmas etnias e pessoal desaconchegado de qualquer caprixo social, enfim, a burguesia ou **abre o olho** e faz por mudar isso: mais medidas sociais, mais empenho em não enriquecer à pala desta gente (...)”

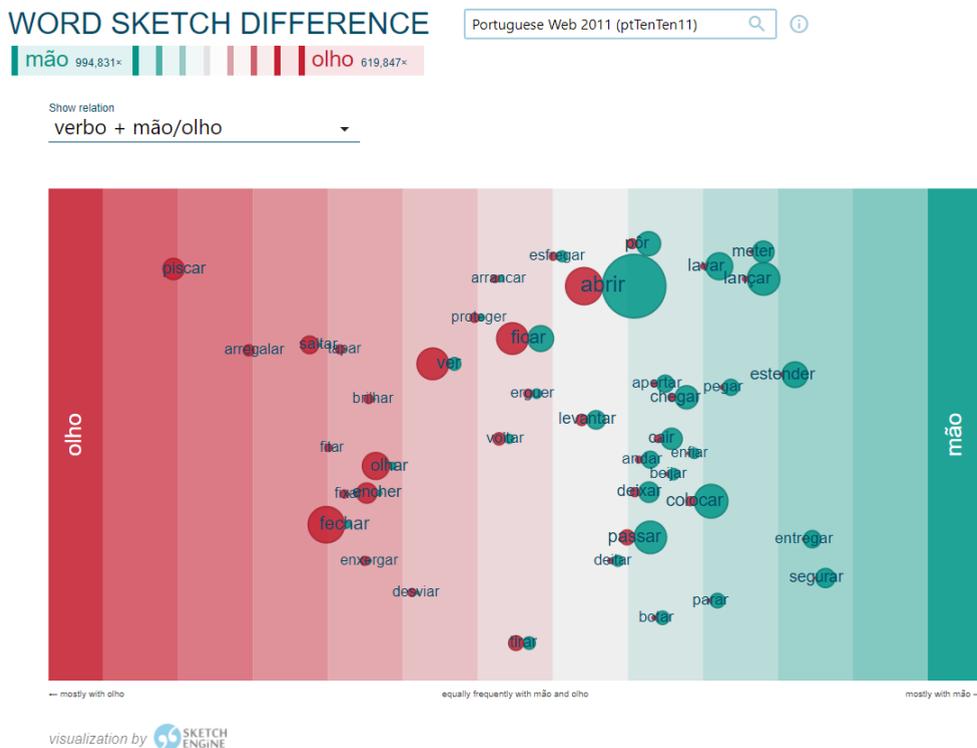
[Variedade-Portugal; www.weblog.com.pt; <http://renaseveados.weblog.com.pt/arquivo/198428.html>]

- Ex 41. “(...) ao acordar, para quem a bexiga esticada ao limite não perturba o sono. Facto é que ao **abrir o olho** pela manhã, um penico substituiria com vantagem o deseja de fada-madrinha masculina (...)” [Variedade-Portugal; www.weblog.com.pt; <http://sempenisneminveja.weblog.com.pt/arquivo/2006/07/index.html>]
- Ex 42. “não fomos nós que negámos a tradição, que repudiámos a Academia, que **fechámos os olhos** ao atletismo, ao andebol, ao futsal...” [Variedade-Portugal; www.sapo.pt; <http://celulaestaminal.blogs.sapo.pt/>]
- Ex 43. “Esta ideia impregna toda a atividade da Oposição. Porém, entre isto e **cerrar os olhos** ante a noz sócio-econômica da república soviética beira um abismo.” [Variedade-Brasil; www.pco.org.br; http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=11814]

Abriu o(s) olho(s) é uma expressão semi-idiomática bastante produtiva no corpus, está geralmente associada ao significado de *perceber/dar(-se) conta* ou *despertar/acordar*. Já *fechar/cerrar os olhos* ainda que tenha(m) instanciações como expressões mais cristalizadas com relativamente a mesma configuração formal (variando apenas o lexema verbal entre *fechar* e *cerrar*, com propensão a *fechar*) e associadas à ideia de não percepção/consideração (não perceber, desconsiderar, ignorar), apresenta(m) mais ocorrências no corpus associadas à predicação via verbo predicador pleno *fechar/cerrar*: “(...) o meu sistema biológico obriga-me a **fechar os olhos** e a bocejar se me deito tarde mais do que dois dias seguidos!” [Variedade-Portugal; <http://www.megafm.pt/printDocument.aspx?did=38>]; “Padre Lucas **cerrou os olhos** ao chamariz da sesta.” [Variedade-Portugal; <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/tavares1.htm>].

Examinando-se o grau de atração de lexemas verbais às partes do corpo (mão e olho(s)) mais combinadas ao *slot* de elemento não verbal da construção de predicador complexo com verbo (semi-)suporte, obtemos esta configuração: o verbo *abrir* é o que mais se combina com esses elementos não verbais.

Gráfico 2 – Lexemas verbais mais atraídos às formas nominais **olho(s)** e **mão(s)**.



Fonte: As autoras.

Tabela 4 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **mente/cabeça**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – MENTE/ CABEÇA	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
abrir	a mente	1.124 – 0.24 per million tokens 0.000024%
fechar		37 – 0.01 per million tokens 8e-7%
abrir	a cabeça	780 – 0.17 per million tokens 0.000017%
fechar		12 – menos de 0.01 2.6e-7%

Fonte: As autoras.

Abrir a mente/cabeça

“Não vejo nada de hediondo no gráfico do Euroverde. **Abram a mente** mesmo ao acharem pouco ou nada provável.” [Variedade-Portugal; www.jornaldenegocios.pt; <http://caldeiraodebolsa.jornaldenegocios.pt/viewtopic.php?t=60475&post-days=0&postorder=asc&start=50>]

“(…) onde existem as pequenas feiras e os pequenos comércios de máquinas agrícolas, é difícil **abrir a cabeça** dos juízes para eles perceberem o prejuízo da empresa (…)” [Variedade-Brasil; www.unicamp.br; <http://www.inovacao.unicamp.br/report/news-semeato.shtml>]

“Nada de fechar a mente pois as circunstâncias de vida mudam a todo instante (…)” [Variedade-Portugal; www.online.pt; http://site2.caleidoscopio.online.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=652&Itemid=108]

“**Fechar a mente** para uma solução não é liberdade. É outra prisão.” [Variedade-Brasil; www.biglinux.com.br; <http://biglinux.com.br/forum/viewtopic.php?f=37&t=8108&start=150>]

“Mas ano passado, por algum motivo, eu consegui **fechar a cabeça** nos momentos certos pra todo esse ódio para estudar par ao vestibular.” [Variedade-Brasil; www.zelda.com.br; <http://www.zelda.com.br/forum/viewtopic.php?f=8&t=27162&start=28>]

Abrir a mente/cabeça apresenta(m) instanciação frequente no corpus, associada à predicação de *ser/estar receptivo a um estímulo*.

Fechar a mente/cabeça tem instanciação pouco frequente no corpus. Os dados que apresentam algum estatuto semi-idiomático estão em predicação no sentido de *ignorar, não ser/estar receptivo a um estímulo*.

Tabela 5 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **braços**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – BRAÇOS	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
abrir	os braços	1.993 – 0.43 per million tokens 0.000043%
fechar		75 – 0.02 per million tokens 0.0000016%

Fonte: As autoras.

- Ex 44. “Os jornais no continente reconheceram que o ‘novo Papa **abriu os braços** para todas as religiões:’ este é um gesto simbólico, uma imagem de marca, que importará (...)” [Variedade-Portugal; www.ecclesia.pt; <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?&id=18391>]
- Ex 45. “(...) o projeto trará conscientização e união. ‘Precisamos ter iniciativa e **abrir os braços** para projetos como esse’, disse a moradora” [Variedade-Brasil; www.midiadepazparana.org.br; <http://www.midiadepazparana.org.br/2010/08/03/vila-portuguesa-forma-nucleo-de-articulacao/>]
- Ex 46. “Portanto, o ódio instaura o reino da apartação dos corpos e **fecha os braços** para o abraço. O abraço é a quebra do preconceito e início da convivência com o outro (...)” [Variedade-Brasil; www.felipex.com.br; <http://www.felipex.com.br/amizade18.htm>]

Abriu os braços, além de ocorrer associada ao sentido de *acolher, abrir-se a outro/a um estímulo* (como nos exemplos anteriores) e como um todo construcional idiomático, tem, no corpus, instanciação principalmente em predicções em que *abrir* é predicador pleno: “minha filha não só reconheceu como sorriu e **abriu os braços** para me abraçar” [Variedade-Brasil; <http://www.odebrechtonline.com.br/concursocultural/2010/2010/09/iara-magalhaes-cunha-de-lucena-2/>]. No exemplo com *fechar os braços*, ocorre numa predicção em que tanto se pode fazer uma leitura de movimento corporal, quanto uma leitura de movimento atitudinal, no sentido de *impedir, inviabilizar, não ser receptivo a um estímulo*. Em geral, também está em dados de predicção de movimento corporal, com *fechar* como predicador pleno.

Tabela 6 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **peito**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – PEITO	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
abrir	o peito ¹⁹	311 – 0.07 per million tokens 0.0000067%

Fonte: As autoras.

¹⁹ *Fechar o peito* (8 – menos de 0.01, 1.7e-7%) liga-se à predicção de um movimento postural: “A pessoa que caminha desta forma, olha quase que exclusivamente para o chão, fechando o peito, arqueando as costas, comprimindo os órgãos internos, principalmente coração e pulmões” [Variedade-Brasil; http://www.aliancapelainfancia.org.br/artigos.php?id_artigo=59].

Ex 47. “Talvez por acaso, a minha opção agnóstica constitui uma receita ganhadora para **abrir o peito** a qualquer tipo de fé.” [Variedade-Portugal; www.weblog.com.pt; <http://charquinho.weblog.com.pt/arquivo/2005/12/index0>]

Ex 48. “O negócio é **abrir o peito** e falar sobre seus sentimentos mais profundos, sem medo da reação do outro.” [Variedade-Brasil; www.pantanalnet.com.br; <http://www.pantanalnet.com.br/?pg=noticia&id=2137>]

Abrir o peito, além de ocorrer associada ao sentido de *acolher*, *abrir-se a outro/a um estímulo*, *ser receptivo a um estímulo* (como nos exemplos anteriores) e como uma unidade construcional idiomática, também tem, no corpus, instanciação frequente em predicacões em que *abrir* é predicador pleno: “(...) procedimento cirúrgico realizado através de catéteres, o que evitou a intervenção cirúrgica tradicional – que **abriria o peito** do paciente, deixando cicatrizes.” [Variedade-Portugal; http://www.cdlimperatriz.com.br/ler_Noticias.asp?cdl=Indice&cod=1424]

Tabela 7 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **boca**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – BOCA	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
abrir	a boca	8.006 – 1.73 per million tokens 0.0017%
fechar		1.569 – 0.34 per million tokens 0.000034%
pôr	a boca no trombone	210 – 0.05 per million tokens 0.0000045%
cerrar	os lábios	44 – 0.01 per million tokens 9.5e-7%

Fonte: As autoras.

Ex 49. “Josh Brolin, que tem um papel secundário no filme e pouco **abriu a boca** durante a conferência de imprensa, acabou por ser quem melhor sintetizou a atracção do projeto (...)” [Variedade-Portugal; www.publico.pt; <http://ipsilon.publico.pt/berlinale/texto.aspx?id=277302>]

Ex 50. “No caso, o assunto interno a ser resolvido era o agente Alexander Litvinenko, que ousou **abrir a boca** e denunciar uma conspiração da própria agência para assassinar o magnata russo Boris Berezovski (...)”

[Variedade-Brasil; www.abril.com.br; <http://historia.abril.com.br/cultura/vulto-torres-al-qaeda-caminho-11-9-duro-caminho-osama-435454.shtml>]

Ex 51. “Yau teria dito a um repórter, explicando por que se sentia obrigado a **pôr a boca no trombone**. Em outra entrevista, Yau descreveu como o comitê da medalha Fields havia (...)” [Variedade-Brasil; www.estadao.com.br; <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-12/equacao-aplicada/concavo-e-convexo>]

Ex 52. “O homem não vale mesmo nada, o homem só abre a boca para dizer tontices e só **fecha a boca** quando devia falar.” [Variedade-Portugal; www.setubalnarede.pt; <http://www.setubalnarede.pt/content/index.php?action=articlesDetailFo&rec=5618&tpPage=Print>]

*Abrir a boca e pôr a boca no trombone*²⁰ têm instanciações cuja significação está bastante associada à ideia de *se expressar, falar, não se intimidar*. *Pôr a boca no trombone* ocorre com essa configuração formal e semântica em todos os dados e revela uma significação mais desassociada dos significados de suas partes. *Abrir a boca* também revela a mesma configuração formal e, com frequência, o sentido de *denunciar/falar*, mas, em alguns dados, também está ligada semanticamente à predicação em que *abrir* é verbo predicador pleno.

Fechar a boca tem instanciações no sentido de *calar/silenciar*, além de ter outros usos relativos, por exemplo, à não ingestão de alimentos e ao movimento corporal. Nesse caso, os dados revelam o emprego de *fechar* como predicador pleno. *Cerrar os lábios*, como no exemplo abaixo, também leva a inferência no sentido de *calar/silenciar*.

Ex 53. “Teve vontade de perguntar algo àquele homem que permaneceu ao seu lado, mas **cerrou os lábios** com força, dobrou a língua e se foi.” [Variedade-Brasil; www.cracatoa.com.br; <http://www.cracatoa.com.br/2005/desejo/archives/2006/05/dinorah.php>]

²⁰ Alinhada a essas expressões, também há a expressão **abrir o bico**.

Tabela 8 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **ouvidos**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – OUVIDOS	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
abrir	os ouvidos	242 – 0.05 per million tokens 0.0000052%
fechar		239 – 0.05 per million tokens 0.0000052%

Fonte: As autoras.

Ex 54. “(...) anunciou a moção de censura, caiu na esparrela como dirigentes do extinto PRD caíram ao **abrirem os ouvidos** ao canto mavioso de estar ao seu alcance a rápida ascensão ao poder.” [Variedade-Portugal; www.oribatejo.pt; <http://www.oribatejo.pt/2011/02/a-estupida-mocao/>]

Ex 55. “Se te acostumares a **abrir os ouvidos** à lisonja e nela te compazes, jamais ouvirás a verdade.” [Variedade-Portugal; www.iol.pt; <http://www.citador.iol.pt/pensar.php?op=10&refid=200501201957&author=844>]

Ex 56. “Mas os ricos de que se fala são os que **fecham os ouvidos** ao grande e claro grito da humanidade por mais justiça.” [Variedade-Portugal; www.prof2000.pt; <http://www.prof2000.pt/users/avcultur/AltedaVeiga/LitPag697.htm>]

Abrir os ouvidos tem instanciações normalmente relacionadas à ideia de *considerar, dar atenção a, acolher, responder positivamente a um estímulo*. Embora revele semi-idomatização pela cristalização de sua configuração formal, nota-se, ainda, vínculo entre os significados dos constituintes e o significado da unidade construcional.

Fechar os ouvidos tem instanciação frequentemente associada à *ideia de ignorar, não considerar, não responder positivamente a um estímulo*, revelando-se também uma unidade semi-idomatizada, pelas mesmas características de *abrir os ouvidos*.

Tabela 9 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **língua**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – LÍNGUA/ DENTES	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
dar	com a língua nos dentes	221 – 0.05 per million tokens 0.0000048%

Fonte: As autoras.

Ex 57. “O empresário de M. Schumacher, Willi Weber, **deu com a língua nos dentes** e criou mais um diz que diz.” [Variedade-Portugal; www.rtp.pt; http://ww1.rtp.pt/icmblogs/rtp/fl_2008/index.php?tag=120]

Tabela 10 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **pernas**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – PERNAS	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
abrir	as pernas ²¹	1.497 – 0.32 per million tokens 0.000032%

Fonte: As autoras.

Ex 58. “(...) que dirigiu mal a derrota da 2^a guerra e ainda julga que o seu destino é dominar a Europa e **abrir as pernas** aos Americanos.” [Variedade-Portugal; www.sapo.pt; http://sol.sapo.pt/inicio/Politica/Interior.aspx?content_id=4368]

Ex 59. “Demitir Palocci, significa **abrir as pernas** para Temer, Sarna e toda a máfia, e isto inclui a mídia.” [Variedade-Brasil; www.brasil247.com.br; <http://www.brasil247.com.br/pt/247/poder/3769/9.0.0>]

Ex 60. “com outras emissoras e democratizar os jogos do timão em todo Brasil porém preferiu **abrir as pernas** pra Globo e dificultar para os corinthians de todo Brasil.” [Variedade-Brasil; www.espn.com.br; http://ws.espn.com.br/fernandofleury/post/195279_O+FUTURO+E+O+PAY+PER+VIEW]

²¹ Fechar as pernas (122 – 0.03 per million tokens, 0.0000026%) tem instanciação ligada à predicação em que fechar atua como predicador pleno e que tem significação ligada à movimento corporal.

Abrir as pernas tem instâncias de uso associadas à ideia de *facilitar, sujeitar-se, concordar, acatar, acolher*, entre outras possibilidades. Revela idiomaticidade, como se nota nos exemplos anteriores. É também bastante frequente em textos do domínio discursivo de futebol e de sexo. Nos casos vinculados a esses domínios, os significados dos constituintes (verbo e nome) não estão tão opacificados quanto os significados dos componentes nas instâncias anteriormente exemplificadas, que são consideradas aqui construtos de uma unidade construcional idiomática.

Tabela 11 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal **ombros**

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – OMBROS	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
dar	de ombros	1.558 – 0.34 per million tokens 0.000034%

Fonte: As autoras.

Ex 61. “(...) cigarros tira duas horas e vinte minutos de vida de uma pessoa. Em média, quem fuma **dá de ombros** para este tipo de estatística.” [Variedade-Portugal; www.aeiou.pt; http://olhares.aeiou.pt/homo_sapiens_foto2428272.html]

Ex 62. “Ótimo texto, mas talvez tenha faltado mencionar que muitos daqueles que promovem ou **dão de ombros** para a islamização da Europa imaginam que o Islã também será absorvido pelo socialismo da nova (...)” [Variedade-Brasil; www.midiaamais.com.br; <http://www.midiaamais.com.br/cultura/2123-tratado-de-lisboa-o-fim-da-europa-se-aproxima>]

Dar de ombros é uma unidade construcional idiomática que se manifesta sempre com a mesma configuração formal e por meio de dados em predicação associada à ideia de *ignorar, não considerar, desprezar, revelar desinteresse*.

Tabela 12 – Configuração de padrões construcionais licenciados por predicadores complexos com verbo (semi-)suporte operando sobre o elemento não verbal costas

Lexemas verbais	Lexema não verbal parte do corpo – COSTAS	Tokens – Sketch Engine – Portuguese Web 2011 (Acesso – 19/09/2021)
dar	as costas	3.505 – 0.76 per million tokens 0.000076%
virar		5.297 – 1.15 per million tokens 0.00011%

Fonte: As autoras.

Ex 63. “(...) tentou-se uma saída para o conflito, mas os principais protagonistas da crise **deram as costas** ao evento.” [Variedade-Portugal; www.jornaldefesa.com.br; http://www.jornaldefesa.com.pt/conteudos/view_txt.asp?id=348]

Ex 64. “Sou cidadão de Portugal, um país a que os mercados estão a **virar as costas**, um país com quem o futuro não quer ter ligações (...)” [Variedade-Portugal; www.jn.pt; http://www.jn.pt/Opinioao/default.aspx?content_id=1709551&opinioao=Paulo%20Baldaia]

Dar/virar as costas são também responsáveis por muitos dados no corpus associados à predicação no sentido de *não ser receptivo a, ignorar, renegar, desprezar*. Embora haja instanciação diferente dessa (“enquanto tu viravas as costas e saías sem dizer adeus”), em geral elas se repetem sem qualquer alteração de forma ou significado, revelando-se predicadores verbais semicristalizados, uma vez que ainda mantêm variação no lexema verbal (entre o suporte *dar* e semissuporte *virar*).

O verbo *abrir* combina-se com diferentes partes do corpo humano, bem como o verbo *dar*. O comportamento instrumental deste é normalmente esperado, por ele ser associado à categoria de verbo suporte, por conta de várias outras expressões recorrentes na língua (*dar início, dar (uma) olhada, dar entrada, dar ruim*, por exemplo). Em relação àquele, por outro lado, já não se tem essa expectativa. O verbo “abrir” liga-se a diferentes componentes (mãos, olhos, ouvidos, coração, língua, pernas), “dar” também se liga a diferentes elementos (mão, ouvidos, costas, coração; uma olhada). *Estender, fechar* e *virar* também são combinados ao *slot* de verbo (semi-)suporte de predicadores complexos ligados à ideia de *abrir-se (ou não) emocional ou cognitivamente a um estímulo*. Percebemos essas associações mais constantemente: percepção visual via olhos, recepção via ouvidos, trabalho via mãos e braços, percepção cognitiva via mente e cabeça, expressão sentimental

via coração, expressão verbal via boca e língua, expressão de sentimento de indiferença via ombros e costas, ou via polaridade negativa – viabilizada por advérbio de negação ou por lexema com esse sentido (“*não* dar ouvidos”, “*fechar/cerrar* os olhos”).

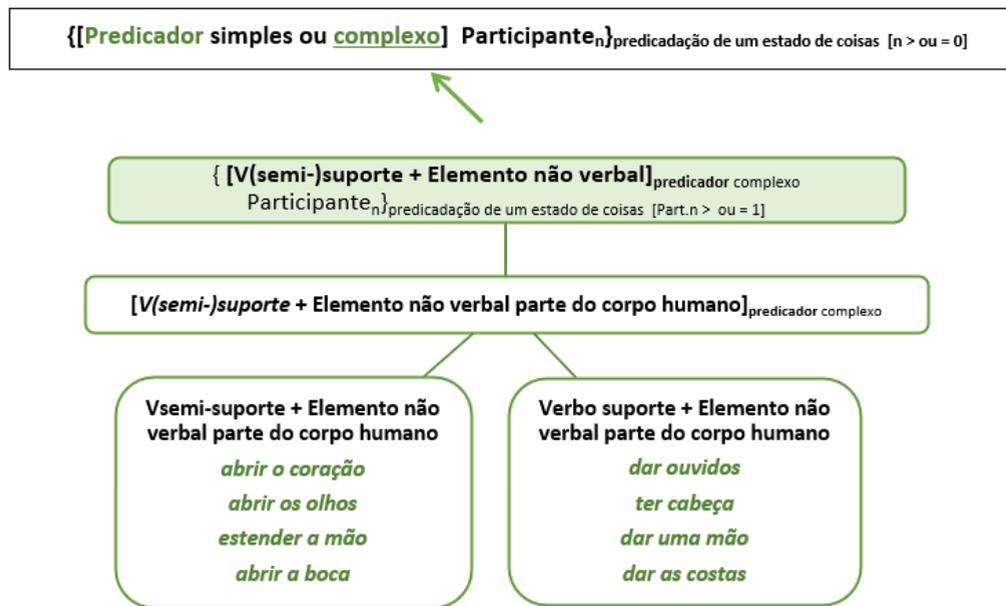
Algumas expressões fixas ou idiomáticas contam tanto com lexema parte do corpo no plural quanto com forma no singular (“dar ouvido”, “dar ouvidos”; “abrir os olhos”, “abrir o olho”).

A formação de predicadores com lexemas que são partes do corpo humano gera um inventário rico de padrões construcionais na língua portuguesa: alguns de formação mais regular (e por acionamento de verbo suporte, frequentemente *dar*, ou verbo (semi-)suporte, *abrir*); outros decorrentes de processos instantâneos de cristalização lexical cujas formas idiossincráticas resultantes deles se repetem sem modificação formal ou semântica. Há, portanto, outros predicadores complexos que não foram objeto de descrição neste capítulo, por conta do campo semântico focalizado (*abrir-se ou não emocionalmente/cognitivamente, estar/ser receptivo ou não a um estímulo*), aqui acompanhadas de formas verbais correlacionadas por proximidade de significação, como: “meter/pôr o nariz (onde não é chamado)"/intrometer-se, “meter os pés pelas mãos"/atrapalhar-se, “dar pé"/ser possível, “dar o braço a torcer"/admitir, “dar um tiro no pé"/prejudicar-se, “dar uma de João sem braço"/esquivar-se de trabalho, “quebrar a cabeça"/raciocinar, “perder a cabeça"/exaltar-se ou descontrolar-se, “esfriar a cabeça"/acalmar-se, “subir à cabeça"/sentir-se importante/no poder, “matar na/à unha"/fazer ou resolver algo com maestria, “pôr uma aliança no dedo"/assumir compromisso, noivar ou casar, “custar os olhos da cara"/ser caro, “ficar com a pulga atrás das orelhas"/ter desconfiança ou desconfiar, “ter algo/X na ponta da língua"/saber algo ou ter X decorado, “ter a mão pesada"/avaliar com rigor, “ter estômago"/ter paciência ou suportar, “dar uma vista de olhos"/dar uma olhada ou olhar superficial/momentaneamente, “ficar de olho"/cuidar ou ficar alerta, “levar/tomar na cabeça"/protestar, “dobrar a língua"/medir ou escolher as palavras, “dar no pé"/fugir ou escapar, “dar nos dentes"/delatar ou falar o que não deveria, “sentir um frio na barriga"/temer etc.

Por essa listagem não exaustiva, vemos como é rica a formação de predicadores complexos a partir da construção de predicador complexo para a qual é atraído elemento não verbal que *dá nome* à parte do corpo. Fica evidente também a riqueza de dados oriundos do acionamento desse subesquema construcional: [V(semi-)suporte + elemento não verbal

que é parte do corpo humano]_{predicador complexo}, em textos de diferentes domínios discursivos.

Figura 2 – Rede de combinação de lexemas verbais e nominais em padrões construcionais de predicador complexo e predicação resultante desse predicador (com pelo menos um participante/argumento).



Esse padrão construcional *dá margem* a várias extensões de uso (pareamentos de forma e função): inclusive, expressões idiossincráticas – “pôr a boca no trombone”, “dar com a língua nos dentes”, “dar a cara a tapa”/enfrentar, “ter um coração de ouro”/ter bom coração ou ser do bem. Elas precisam ter seu lugar de vivência/aprendizagem também em sala de aula. Afinal, importa lidar com unidades linguísticas que nos permitem mostrar uma perspectiva da cena captada em predicções com que construímos nossas proposições textuais/discursivas. Importa lidar com as unidades vocabulares com que lidamos tanto quando estamos em espaços de Português língua materna, quanto quando estamos em espaços de Português língua não materna. Dada a diversidade e a sistematicidade apreendida por essa breve listagem, bem como pela potencialidade de relativa universalidade desse subesquema de predicador complexo com nomes de partes do corpo em outras línguas, é até estranho que o assunto normalmente não seja objeto de trabalho em sala de aula ou seja apenas eventualmente citado.

DISCUSSÃO

No ensino de Português, é importante redimensionar o trabalho com o inventário de recursos de predicação, no que respeita o papel figurativo de certas unidades na expressão de sensações, pensamentos, emoções e outros estados de coisas. Entre esses recursos, é necessário explorar predicadores complexos formados por verbo (semi-)suporte e lexemas de partes do corpo humano os quais viabilizam exprimir atitudes (de interesse ou indiferença) e disposições cognitivas ou emocionais em relação a um estímulo. Metonímias baseadas em partes do corpo constituem frequentemente expressões (semi-)idiomáticas, o que fica mais evidente quando são relacionadas ao recurso cognitivo da metáfora: *fechar/abrir os olhos*, por exemplo, que expressa a ideia de ignorar intencionalmente, envolve tanto a relação de contiguidade entre *fechar os olhos* e *não conhecer/recusar-se a conhecer/perceber*, como a relação de comparação entre *ver* e *saber*. Segundo Wierzbicka (1999, p. 1-7), emoções podem ser definidas como estados cognitivos com consequências/manifestações no corpo (de várias formas – observáveis ou não, intencionais ou não). Algumas respostas somáticas (aumento da pressão sanguínea, que faz aumentar o batimento cardíaco ou ruborizar) só são percebidas por quem as experimenta, outras também são acessadas por observadores externos.

Acontece que normalmente vocabulário e linguagem figurada (como metáfora e metonímia) costumam ser temas quase sem lugar ou com lugar periférico no ambiente de ensino de línguas, especialmente no de língua materna. E, pela natureza sistemática na base da formação desses predicadores ou até em razão da produtividade desse tipo de recurso revelada por inúmeros exemplos neste capítulo (inclusive, variantes a outros recursos de predicação), essa situação precisa ser reconfigurada. E precisa ser redesenhada de tal sorte que, além de relacionarmos construções procedurais e construções lexicais num sistema complexo de links verticais/relações de herança e instanciação ou horizontais/de associação/dissociação entre pareamentos e até transversais/de ligações entre construções licenciadas por nós ou *clusters* de padrões construcionais diferentes, num *constructicon* (rede complexa de construções, conforme orientação da Gramática de Construções), também possamos trabalhar as relações de conceptualização que se manifestam em razão da contextualidade discursiva, pragmática e sociocultural. Assim, uma expressão como “virar as costas” é apenas a “ponta do iceberg”; tanto pode trazer à tona a ideia de desprezo, quanto pode fazer emergir a ideia de movimento corporal. A detecção de um ou outro tipo de predicação depende do contexto em que acionamos esse predicador complexo. O tratamento de metonímias no escopo da análise linguística feita no ensino de Português promove desfazer a

ideia de que metonimização e metaforização sejam processos cognitivos restritos ao domínio discursivo literário, em vez de serem encarados como meios criativos de conceber e fazer inferências associativas em qualquer domínio comunicativo. Ademais, promove a compreensão do potencial comunicativo que se dá na relação entre o dito e o contextualmente implicado/inferido. Afinal, é preciso levar em conta a potencialidade de subespecificação do significado de uma predicação, ou de abismo entre o que se diz numa interação e o que se comunica/inferi.

Também podemos trabalhar com a relação de similaridade entre certas expressões ou entre certos lexemas verbais ou não verbais que se combinam a *slots* da construção de predicador complexo: para exprimir recusa à expressão verbal, podemos acionar expressões como “fechar a boca” e “cerrar os lábios”; para exprimir ajuda, podemos acionar “dar/estender (um)a mão”, e para exprimir indiferença, podemos recorrer a “fechar/cerrar os olhos”. Enfim, temos aqui também espaço para o trabalho com variação linguística. E esse espaço compreende, inclusive, a percepção de que tais predicadores complexos operam em predicções produzidas em mais de uma variedade do Português e de um domínio discursivo. Os predicadores complexos são acionados em diversas práticas sociocomunicativas (entre as quais, as do domínio jornalístico). Então, temos oportunidade de fazer os aprendizes perceberem, pela experiência com dados de metonímias como as aqui descritas, que elas não estão apenas na modalidade oral e informal de expressão linguística, como alguns chegam a supor.

A hipótese de partida que guia a pesquisa de predicadores complexos que fundamenta este capítulo é a de que eles tendem a ter significado sociocultural convencionalizado e cognitivamente entrincheirado como *chunks*, embora, de acordo com a combinação, contextualizada, entre verbos e partes do corpo humano presentes na predicação de diferentes emoções ou sensações, possam revelar que não são construções completamente arbitrárias ou idiossincráticas. Afinal, os seus valores semântico-cognitivos podem ser (re)desenhados de acordo com seus contextos discursivos e pragmáticos de materialização. Como são predicadores baseados na experiência do corpo, alguns deles também se revelam noutras línguas e, inclusive, com similaridade em termos de conceptualização: “*to open/close one’s eyes/mouth*”/(não) perceber ou se expressar; “*to seal the lips*”/parar de se expressar; “*to shrug one’s shoulders*”/mostrar indiferença; “*avoir la peur au ventre*”/temer, recear ou sentir-se ansioso; “*mettre les pieds dans le plat*”/ser indiscreto; “*se mettre le doigt dans l’oeil*”/enganar-se; “*avoir les jambes lourdes*”/ter pernas pesadas; “*faire la tête*”/fazer beijo/cara feia; “*avoir la main verte*”/ser

bom com plantas; “*tener la lengua larga*”/falar demais; “*tener un corazón de oro*”/ser bondoso.

Há instâncias de uso de um mesmo padrão construcional em que os significados dos constituintes ainda são, em alguma medida, acessados; e outras em que isso já não ocorre. Alguns padrões construcionais estão associados a muitos exemplos, outros nem tanto. E repetição é fenômeno a favorecer a cristalização do vínculo entre certos predicadores complexos e certas semioses. De todo modo, a desautomatização de associação forma-sentido preestabelecida é um artifício precioso em prol da captação da atenção do leitor, explorado no domínio publicitário e no domínio jornalístico.



Ex 65.

22

Logo, esse é um assunto que pode mobilizar o debate sobre como lidar com certas expressões nesses domínios para alcançar efeitos de sentido e mesmo no espaço de trabalho com tradução, quando o significado literal não é o que leva à captura do efeito de sentido que emerge no contexto de uso.

A pesquisa aqui reportada revelou que o contexto é relevante para o acionamento de uma estrutura predicante no lugar de outra, como em tuítes que comentavam sobre uma partida de futebol nos quais foi verificado que o número de ocorrências de construções como “*deu mão*” (“o juiz deu mão”) foram mais acionadas nessa determinada situação; assim como em contexto político, expressões do tipo “*virar as costas*”, “*abrir mão*”, “*estendeu a mão*” e “*lavar as mãos*” tiveram

²² <https://www.vercapas.com.br/capa/extra/2020-03-19/>.

também grande frequência de uso; já em contextos diversos, foram verificadas as construções “*abrir o(s) olho(s)*”, “*dar ouvidos*” e “*abrir o coração*”.

Por fim, ressaltamos que a significação ativada a partir de construções, mesmo que convencionalizadas e até (semi-)idiossincráticas, depende de fatores sociocognitivos, pois a situação discursiva, a inserção sociocultural, o grau de recuperabilidade de intencionalidade(s), bem como as relações interacionais estabelecidas entre os domínios mentais do locutor e interlocutor, atuam como base da comunicação. Um mesmo predicador complexo pode ativar diferentes intenções ou efeitos de sentido, como visto nos exemplos 11 e 12 com a estrutura “*abriu o coração*” expressando, respectivamente, parte do corpo por ação/causação e parte do corpo por emoção, uma vez que o entorno da construção sintática pode levar à reestruturação da significação ativada pelo lexema. Assim, fica claro que a língua, verdadeiramente, não possui significados fixos e estanques dos seus contextos de produção, por mais que haja padrões construcionais cristalizados. Os significados emergem a depender do contexto discursivo-pragmático, da combinação do predicador complexo na construção morfossintática de predicação e da construção textual-discursiva que são mobilizadas no jogo interativo que constitui a comunicação verbal. O (con)texto (oral ou escrito) é a ponte entre emissor e interlocutor. E isso precisa ser considerado no trabalho em sala de aula.

PALAVRAS FINAIS

A descrição feita neste capítulo visa a chamar a atenção de quem lida com ensino-aprendizagem de Português como língua materna ou não materna para a diversidade, a produtividade e a sistematicidade de certos predicadores complexos formados com verbo (semi)suporte e lexema parte do corpo humano que são explorados na organização de predicações a fim de um enunciador conceptualizar estados de coisas em que, em linhas gerais, um participante *se abre ou não cognitiva e emocionalmente a um estímulo*.

Mostramos que tais predicadores têm lugar em duas variedades do Português (Brasil e Portugal) e em diferentes práticas textuais-discursivas que estão no mundo digital. Focalizamos uma série de exemplos de metonímias baseadas em partes do corpo humano, para evidenciar dois tipos básicos de processos linguísticos: um que tem respaldo na condição de a língua ser representação cognitiva da experiência humana (corporificada) e que, então, dá lugar à associação entre partes do corpo e movimentos emocionais ou cognitivos, bem como movimentos de ação; outro que decorre do processo de repetição e até cristalização de determinados pareamentos de formas e semioses correlacionadas e, então, de convencionalização

social e entrincheiramento cognitivo. Com isso, emergem mapeamentos entre o domínio-fonte da parte do corpo e o domínio-alvo na configuração de predicadores complexos: diferentes noções de parte do corpo por sensação, parte do corpo por ação/indução e parte do corpo por percepção. Assim, associamos, socioculturalmente, *olhos* a movimento perceptivo, *ouvidos* a movimento receptivo/de acolhida, *mãos* a movimento laboral, de ação ou de ajuda, *coração* a movimento emocional.

Também procuramos evidenciar, via farta exemplificação, que alguns predicadores complexos resultam de combinações de lexemas bastante limitadas, são cristalizados e, então, de extensibilidade mais restrita, outros resultam de combinações menos limitadas e com certa flexibilidade e estes são mais produtivos (no sentido da extensibilidade dos tipos construcionais que licenciam). Alguns ainda revelam algum grau de composicionalidade; em outros, já não há qualquer acesso aos significados das partes.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Angélica *et al.* *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2. ed., 2015.
- ESTEVES, Giselle Aparecida Toledo. *A lexicalização de expressões DAR/FAZER + SN: fiz sacrifício, dei conta*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2012.
- FERRARI, Lilian. Metáforas e Metonímias. *In: Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 91-105.
- KILGARRIFF, Adam; JAKUBÍČEK, Miloš; POMIKALEK, Jan; SARDINHA, Tony Berber; WHITELOCK, Pen. PtTenTen: a corpus for Portuguese lexicography. *Working with Portuguese Corpora*, 111-30, 2014. [https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/Setting_up_for_corpus_2012.pdf].
- KÖVECSES, Zoltán; RADDEN, Günter. *Metonymy: developing a cognitive linguistic view*, *Cognitive Linguistics* 9 (1): 37-78, 1998.
- LITTLEMORE, Jeanette. *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Idiomaticidade em construções com verbo suporte do Português. *SOLETRAS, [S.I.]*, n. 28, 2014.2, p. 99-122, dez. 2014. ISSN 2316-8838. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/14200>. Acesso em: 9 out. 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/soletras.2014.14200>.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Predicar com construção com verbo suporte. In: DE PAULA, Alessandra *et al.* *Uma História de Investigações sobre a Língua Portuguesa: Homenagem a Silvia Brandão*. São Paulo: Editora Blücher, 2018, p. 91 -112. ISBN: 9788580393088, DOI 10.5151/9788580393088-06. <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/06-21011>.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Variação construcional em perspectiva: predicação verbal / Constructional variation in perspective: verbal predication. *Pensares em Revista*, [S.l.], n. 19, set. 2020. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/52656>. Acesso em: 25 set. 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/pr.2020.52656>.

NOGUEIRA, Laís M. *Sobre o Amor - Variação metafórica de expressões de sentimento em português brasileiro e português europeu*. Tese de Doutorado. UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2019. Disponível em: <http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/4-doutorado/teses/2019/Tese%20impress%C3%A3o%20final%20PDF%20La%C3%ADs.pdf>.

TRAUGOTT, Elizabeth; TROUSDALE, Graeme. *Constructionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VALENTE, Ana Carolina Mrad de Moura. “*Dar um balão*” e “*fazer golaço*”: construções V + SN características da linguagem do futebol. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2018. Disponível em: <https://projeto-predicar.wixsite.com/predicar/pesquisas>.

WIERZBICKA, Anna. *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LES CONSTRUCTIONS AVEC VERBE SUPPORT POUR L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS : S'OUVRIR, LE CORPS EN SCÈNE ET ENSEIGNE

Marcia dos Santos Machado Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Millena Machado de Aguiar

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dans ce chapitre, nous recueillons des informations pour l'enseignement des prédicats de verbes (semi-)supports, en analysant des données autorisées par des constructions métonymiques en portugais brésilien. Nous nous concentrons sur des prédicateurs complexes non compositionnels, qui sont utilisés en tant que noyaux pour structurer des prédications verbales (in)transitives personnelles, puis des propositions dans des textes qui circulent dans l'espace discursif numérique. Les données sur lesquelles nous basons notre étude des unités mobilisées en prédication proviennent d'énoncés produits dans des textes circulant sur les réseaux sociaux (Facebook et Twitter, par exemple), ainsi que d'énoncés collectés dans le corpus Portuguese Web 20211 (ptTenTen11) de la plateforme (KILGARRIFF *et al.*, 2014) : Sketch Engine (<https://www.sketchengine.eu/>).

De telles constructions ont une notion sémantique liée, proche ou similaire à celle normalement associée au prédicateur *abrir-se* 's'ouvrir' (émotionnellement) ou *ser receptivo* 'être réceptif' à un stimulus. Elles sont structurées par un élément

verbal et un élément non verbal, ce dernier faisant partie du corps humain (*dar ouvidos* ‘écouter’, *abrir o coração* ‘ouvrir le cœur’, *estender a mão* ‘tendre la main’). Puis, elles forment des prédicateurs verbaux complexes non compositionnels qui jouent un rôle similaire à celui d’un simple prédicateur dans un prédicat verbal.

Sur la base de la compréhension du langage en tant que grammaire de construction et sur les conseils de la linguistique fonctionnelle-cognitive, nous décrivons, à partir de textes observés dans les médias sociaux et dans divers domaines textuels-discursifs, quelles parties du corps sont les plus activées, avec quels verbes ces parties sont les plus compatibles et, aussi, quels sens peuvent être activés à travers ces constructions, en gardant à l’esprit l’hypothèse qu’elles révèlent, à un degré plus ou moins grand, une cristallisation formelle et sémantique dans les usages. Ainsi, nous traitons des notions telles que le verbe support et semi-support, le prédicateur complexe (résultant de la construction lexicale) et la prédication, comme mentionné dans Machado Vieira (2018). Et nous montrons comment les prédications, avec des prédicateurs complexes en portugais, sont systématiquement explorées, certaines régulières, certaines semi-idiomatiques, d’autres idiomatiques (MACHADO VIEIRA, 2014). De l’analyse des usages, le caractère constructif de certains idiomes est évident, puisqu’ils peuvent présenter un degré de schématisation, voire de productivité (à la fois la fréquence de distribution et l’extensibilité en termes de divers types de construction), semblable aux unités grammaticales de construction ordinairement formées par le support. Verbe support : [Vsupport + élément non verbal]prédicateur verbal.

Notre objectif est d’attirer l’attention du corps social qui travaille avec l’enseignement du portugais comme langue maternelle ou non maternelle sur certaines régularités dans la prédication qui passent normalement inaperçues et, par conséquent, n’ont pas leur place dans l’étude de la grammaire des prédications. Après tout, la régularité de l’utilisation de prédicateurs complexes, tels que ceux présentés dans ce chapitre, révèle qu’il n’y a aucun sens d’omettre de l’étude la structuration grammaticale de prédicats basés sur des prédicateurs complexes, avec des éléments non verbaux liés au champ des parties du corps humain.

Parmi les prédicateurs complexes détectés dans la langue portugaise dont les données sont liées au sous-schéma constructif : [Verbe (semi-)support + élément non verbal faisant partie du corps humain] prédicateur complexe, il existe des exemples dans lesquels il est encore possible d’accéder au sens des constituants de l’ensemble, ainsi que des exemples plus idiomatiques dans lesquels il n’y a plus le même niveau d’accès aux significations des parties de l’ensemble constructif. Des exemples de ce schéma de construction sont décrits dans le paragraphe suivant et

listés ci-après : *abrir os olhos* 'ouvrir les yeux', *abrir mão* 'ouvrir la main', *dar uma mão* 'donner un coup de main', *estender uma mão* 'tendre la main', *abrir o coração* 'ouvrir le cœur', *dar com a língua nos dentes* 'dénoncer', *dar a mão à palmatória* 'reconnaître une erreur', entre autres.

Le verbe *abrir* 'ouvrir', comme le verbe *dar* 'donner', se combine avec différentes parties du corps humain. Son comportement instrumental est prévu normalement, car il est associé à la catégorie du verbe support, en raison de plusieurs autres expressions récurrentes dans la langue (*dar início* ou *dar entrada* 'donner le coup d'envoi', *dar (uma) olhada* 'jeter un œil', *dar ruim* 'tourner mal' par exemple). Par rapport au premier, en revanche, il n'y a plus cette attente. Le verbe *abrir* (ouvrir) se connecte à différents composants (*mão* 'main', *olhos* 'yeux', *ouvidos* 'oreilles', *coração* 'cœur', *língua* 'langue', *pernas* 'jambes'), *dar* (donner) se connecte également à différents éléments (*mão* 'main', *ouvidos* 'oreilles', *costas* 'dos', *coração* 'cœur', *uma olhada* 'un regard'). *Estender* 'étendre', *fechar* 'fermer' et *virar* 'tourner' sont également associés au connecteur verbal (semi-) support de prédicateurs complexes liés à l'idée de s'ouvrir émotionnellement ou cognitivement à un stimulus. On remarque plus constamment ces associations : perception visuelle par les yeux, réception par les oreilles, travail par les mains et les bras, perception cognitive par l'esprit et la tête, expression sentimentale par le cœur, expression verbale par la bouche et la langue, expression du sentiment d'indifférence par les épaules et en arrière, ou via la polarité négative – rendue possible par un adverbe de négation ou par un lexème ayant ce sens (*não dar ouvidos* 'ne pas écouter', *fechar/cerrar os olhos* 'fermer les yeux').

Il est intéressant de noter que certaines expressions fixes ou idiomatiques ont à la fois un lexème de partie du corps pluriel et une forme singulière (*dar ouvido* ou *dar ouvidos* 'prêter l'oreille'/'écouter' ; *abrir o olho* ou *abrir os olhos* 'ouvrir l'œil'/'ouvrir les yeux').

La formation de prédicateurs avec des lexèmes qui sont des parties du corps humain génère un riche inventaire de modèles de construction dans la langue portugaise : certains avec une formation plus régulière (et en activant le verbe support, souvent *dar* 'donner', ou le verbe semi-support), d'autres résultant de processus instantanés de cristallisation lexicale dont les formes idiosyncratiques résultantes se répètent sans modification formelle ou sémantique. Il existe donc d'autres prédicateurs complexes qui n'ont pas fait l'objet de description dans ce chapitre, du fait du champ sémantique ciblé (*abrir-se* ou *não emocionalmente/cognitivamente* 's'ouvrir ou non émotionnellement/cognitivement', *estar/ser receptivo* ou *não a um estímulo* 'être réceptif ou non à un stimulus'), ici accompagnés de

formes verbales corrélées par la proximité de sens, telles que : *meter/pôr o nariz (onde não é chamado)/intrometer-se* ‘mettre le nez’ (là où il ne faut pas)/‘s’immiscer’, *meter os pés pelas mãos/atrapalhar-se* ‘faire une confusion’, *dar pé/ser possível* ‘être possible’, *dar o braço a torcer/admitir* ‘admettre’, *dar um tiro no pé/prejudicar-se* ‘se tirer une balle dans le pied’/‘se faire du mal’, *dar uma de João sem braço* ‘faire le paresseux’/‘esquiver le travail’, *quebrar a cabeça/raciocinar* ‘se casser la tête’/‘raisonner’, *perder a cabeça/exaltar-se* ‘perdre la tête’/‘s’énervier ou perdre le contrôle’, *esfriar a cabeça/acalmar-se* ‘garder la tête froide’/‘se calmer’, *subir à cabeça/sentir-se importante* ‘monter à la tête’/‘se sentir important’, *matar na/à unha/fazer ou resolver algo facilmente* ‘les doigts dans le nez’/‘faire ou résoudre quelque chose facilement’, *pôr uma aliança no dedo/assumir compromisso, noivar ou casar* ‘passer la bague au doigt’/‘s’engager, se fiancer ou se marier’, *custar os olhos da cara/ser caro* ‘coûter les yeux de la tête’/‘être cher’, *ficar com a pulga atrás das orelhas* ‘avoir la puce à l’oreille’, *ter algo na ponta da língua* ‘avoir quelque chose sur le bout de la langue’, *ter a mão pesada/avaliar com rigor* ‘avoir la main lourde’/‘évaluer rigoureusement’, *ter estômago/ter paciência ou suportar* ‘être patient ou endurer’, *dar uma vista de olhos/dar uma olhada ou olhar superficial* ‘jeter un œil’/‘jeter un coup d’œil ou un coup d’œil rapide’, *ficar de olho/cuidar ou ficar alerta* ‘garder un œil’/‘faire attention ou rester vigilant’, *levar/tomar na cabeça/protestar* ‘protester’, *dar no pé/fugir ou escapar* ‘fuir ou échapper’, *dar nos dentes/delatar ou falar o que não deveria* ‘rapporter’/‘dénoncer ou dire ce qu’il ne faut pas’, *sentir um frio na barriga/temer* ‘avoir la boule au ventre’/‘avoir peur’ etc.

RÉFÉRENCES

KILGARRIFF, Adam; JAKUBÍČEK, Miloš; POMIKALEK, Jan; SARDINHA, Tony Berber; WHITELOCK, Pen. PtTenTen: a corpus for Portuguese lexicography. *Working with Portuguese Corpora*, 111-30, 2014. [https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/Setting_up_for_corpus_2012.pdf].

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Idiomaticidade em construções com verbo suporte do Português. *SOLETRAS, [S.I.]* n. 28, 2014, p. 99-125, dez. 2014. ISSN 2316-8838. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/14200>. Acesso em: 9 out. 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/soletras.2014.14200>.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Predicar com construção com verbo suporte. In: DE PAULA, Alessandra *et al.* *Uma História de Investigações sobre*

a Língua Portuguesa: Homenagem a Silvia Brandão. São Paulo: Editora Blücher, 2018, p. 91-112. ISBN: 9788580393088, DOI 10.5151/9788580393088-06. <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/06-21011>.

PREDICAR NO DIASSISTEMA CHAMADO PORTUGUÊS: “BAIANÊS” E “CARIOQUÊS” NA REDE SOCIAL BRASILEIRA

Marcia dos Santos Machado Vieira

Nahendi Almeida Mota

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Analisamos, a partir de memes coletados nas redes sociais *Instagram* e *Facebook*, usos de predicação verbal e verbo-nominal associados às variedades baiana e carioca do Português Brasileiro, também chamadas, respectivamente, “baianês” e “carioquês”. Descrevemos, qualitativamente, dados associados a cada uma das variedades, com o intuito de mostrar similaridades e dissimilaridades tanto entre unidades predicantes em uma mesma variedade quanto entre unidades predicantes nas duas variedades. Lançamos mão dos conceitos de predicador (simples ou com verbo suporte), aloconstruções, metaconstruções, idioconstruções e diaconstruções, baseando-nos em Gramática de Construções (diassistêmica), Sociolinguística e Linguística Funcional-Cognitiva. Objetivamos evidenciar variação construcional na predicação existente no espaço digital do Português Brasileiro e contribuir para o ensino de Português com observações sobre diassistema de unidades predicantes (simples e complexas) e recurso a diferentes construções, inclusive fraseológicas, para traduzir o universo sociocultural e conceptual de comunidades brasileiras. Os resultados evidenciam que o “baianês”

e o “carioquês” contam com predicadores que têm proeminência em termos de caracterização do lugar de fala e de trabalho didático com o recurso à sinonímia na configuração de um subtipo do gênero textual meme e, por conseguinte, no processo de construção e negociação de sentidos.

INTRODUÇÃO

(...) multilingualism (of, if you insist, multilectalism) is the rule rather than an exception if we compare speakers and societies historically and globally
(HÖDER et al., 2021, p. 37).²³

O interesse pelo Português para viabilizar relações internacionais político-negociais ou socioambientais tem crescido, especialmente na era de hiperconectividade, de diálogo virtual, de diplomacia cultural, de mobilidade, de marketing digital e de intercâmbio de valores simbólicos em torno de redes de cooperação mútua em prol de desenvolvimento sustentável e inclusão social. Esses fenômenos que marcam nossa era são vistos como ingredientes de um enfoque geopolítico-diplomático estratégico de gestão (consensuada) que o mundo digital favorece. A própria UNESCO (32ª sessão da Conferência Geral, 2003)²⁴ propõe medidas para promoção e uso de multilinguismo e de acesso universal ao ciberespaço, de disseminação da diversidade cultural e linguística, de valorização das línguas locais ou maternas, línguas de herança. E também nesse sentido há a iniciativa Helsinki²⁵ sobre multilinguismo na comunicação acadêmica, na divulgação de resultados de pesquisa na própria língua.

Tanto em espaços em que o Português é língua materna quanto naqueles em que é língua não materna, é preciso ginga ao lidar com usos que, via repetição e espraiamento, são convencionalizados socioculturalmente no Brasil, mas que nem sempre são objeto de atenção em descrições do idioma mundo afora.

Usos que se tornam habituais na experiência linguística numa e noutra comunidade constituem o que compreendemos por variedades de um diassistema perspectivado nos limites (mesmo virtuais) de uma língua, bem como os que constituem redes de construções de um *construct-i-con* de tal sorte diassistêmico

²³ “(...) multilinguismo (de, se você insiste, multilectalismo) é a regra e não uma exceção se compararmos falantes e sociedades histórica e globalmente” (HÖDER et al., 2021, p. 37, tradução nossa).

²⁴ Disponível em: <https://en.unesco.org/recommendation-multilingualism>. Acesso em: 24 out. 2021.

²⁵ Disponível em: <https://www.helsinki-initiative.org/>. Acesso em: 24 out. 2021.

que não é específico de uma só língua (como é o caso do conhecimento linguístico na base das línguas românicas). Em ambos os casos, perspectivamos o idioma como uma rede construcional diassistêmica que prevê um complexo de *subconstructicons*, subsistemas ou variedades (cf. MACHADO VIEIRA, 2020, p. 34), e diaconstruções, generalizações construcionais partilhadas por mais de uma variedade de língua ou até por mais de uma língua – como é o caso de línguas românicas, dada sua genealogia comum, conforme mostra a pesquisa feita, por exemplo, por Penha (2021).

O conhecimento de uma língua, o qual envolve generalizações sobre o que é relativamente estável, o que varia e o que muda, é o que enseja desenvoltura necessária à viagem por entre saberes e usos linguísticos que se entrecruzam quando predicamos e configuramos proposições que nos permitem conceptualizar estados de coisas em práticas discursivas as mais diversas.

Procuramos, neste capítulo, descrever a realidade variável de usos de predicação verbal e verbo-nominal detectados em certos textos que são associados ao que é produzido linguisticamente na Bahia e no Rio de Janeiro. E o fazemos querendo ressaltar a importância de se lidar com o Português como um diassistema no contexto de ensino. Para tanto, comparamos predicacões em variedades acessadas a partir de textos (memes que circulam no *Instagram* e no *Facebook*) cujo referencial de produção está associado ou à comunidade da Bahia ou à do Rio de Janeiro e cuja configuração se dá na língua portuguesa brasileira. Contudo, antes de o fazer, vamos comparar alguns desses usos a usos em textos produzidos noutras duas línguas românicas (francês e italiano) para mostrar as relações entre usos de línguas românicas diferentes, apostando na formulação da hipótese de diassistematicidade também entre línguas genealogicamente ligadas.

Com isso e a partir de um exame qualitativo de relações de similaridade exploradas via gênero textual meme, que não estão restritas ao Português, nossa expectativa é gerar subsídios relativos às hipóteses de que: (i) em uma língua particular, convivem construções específicas de variedades diferentes, bem como coexistem construções específicas de contextos comunicativos; (ii) construções que não são específicas de uma língua particular nem de certos contextos comunicativos, já que se encontram entre as generalizações feitas segundo a experiência de usos noutras línguas ou em diferentes variedades de uma língua. De acordo com Höder (2014) e Höder, Prentice e Tingsell (2021), as primeiras são chamadas de idioconstruções ao passo que as segundas são intituladas de diaconstruções. Guiam esses objetivos os seguintes problemas: Como se configura a rede de relações entre construções na predicação verbal ou verbo-nominal, a

partir dos mecanismos cognitivos de associação e dissociação e considerando na representação construtos teóricos como aloconstruções, metaconstruções, idioconstruções, diaconstruções? Que unidades construcionais de predicação caracterizam as variedades do Português Brasileiro (PB) consideradas? O que elas revelam de comum e/ou de diferente?

E, com tais subsídios, discutimos o potencial de trabalho com predicadores (semi)idiomáticos (cf. MACHADO VIEIRA, 2014) no ensino de Português em prol, por um lado, de aquisição de competência intercultural, comunicativa e/ou leitora e, assim, da observação de equivalências (literais ou não) entre construções em variedades e línguas e, por outro, da percepção de mais-valia na relação sempre contextualmente emergente entre unidade complexa e inferência de funcionamento (idiossincrático) e sempre reveladora de conceptualizações estéticas, metafóricas e/ou socioculturais via uso da língua portuguesa em uma comunidade.

VARIAÇÃO E ENSINO DE PORTUGUÊS

Não é raro que a língua portuguesa usada no Brasil tenha, muitas vezes, a descrição didático-pedagógica de sua diversidade circunscrita a dados/exemplares das variedades carioca e paulistana, consideradas o “referencial” da nossa língua. Isso, inclusive, foi objeto de observação em uma fala feita, durante o Festival do Conhecimento da UFRJ - Futuros possíveis de 2021²⁶, pela professora-pesquisadora Juliana Bertucci Barbosa (UFTM), com intenso vínculo ao programa de pós-graduação brasileiro de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS Rede Nacional, com sede na UFRN).

Entretanto, num país de dimensões continentais, a diversidade é naturalmente mais rica do que essa que costuma figurar em compêndios descritivos voltados ao ensino, principalmente ao ensino de Português língua não materna. Procuramos chamar a atenção para isso, voltando-nos especialmente à descrição que resulta da comparação de predicações produtivas em duas normas de comunidades brasileiras, referidas, não raras vezes, como “baianês” e “carioquês”. E o fazemos porque nossa meta é oferecer uma pequena amostra do rico potencial de trabalho em sala de aula que a observação de exemplares de comunidades de fala de diversas regiões brasileiras enseja.

²⁶ FUTUROS possíveis para dados sociolinguísticos apresentado por Raquel Meister Ko Freitag, Juliana Bertucci Barbosa, Marcos Luiz Wiedemer, Marcia dos Santos Machado Vieira [s.l., s.n], 2021. 1 vídeo (2h 02min). Publicado pelo Festival de Conhecimento da UFRJ (2021) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrZxsd5QQns>. Acesso em: 23 jul. 2021.

Para proceder a essa descrição, operamos, mais especificamente, com o método comparativo de amostras de memes que vêm sendo obtidas em decorrência de uma pesquisa qualitativa observacional da relação entre dados de predicação verbal ou verbo-nominal em memes²⁷ retirados de redes sociais (especificamente *Instagram e Facebook*), em que há manifestação explícita do que é considerado modo de expressão no “baianês” e no “carioquês”. Examinamos a relação de comparabilidade que os memes põem em jogo. Os dados de predicação verbo-nominal correspondem a dados em que, ao *slot* destinado a verbo, é atraída uma unidade predicante constituída de construção de predicador complexo com verbo suporte. É o que ocorre, por exemplo, numa proposição/sentença em que, em vez de o predicador simples “passar” ser acionado para esse lugar predicante, se acione o predicador complexo “dar uma volta” ou “dar um rolê”.

Nesse tipo de predicador, uma unidade verbal, chamada de verbo suporte ou verbo leve (este normalmente na literatura formalista), serve de verbalizador a um elemento não verbal, formando uma espécie de *chunk*/um todo (porque relativamente mais ou menos entrincheirado na mente como uma unidade complexa). Esse predicador complexo, por sua vez, opera a previsão de papéis participantes a se combinarem a uma estrutura de termos argumentais de uma construção (in) transitiva numa predicação: por exemplo, “dar uma volta” (no sentido de “passar”) predica sobre um papel participante que se desloque e combina-se a uma construção de estrutura argumental intransitiva.

Exemplos desses dois tipos de predicação (verbal e verbo-nominal, respectivamente) nas duas variedades do Português Brasileiro e nas três línguas românicas referidas anteriormente são: (i) “olhar”, “vedere”, “regarder”; e (ii) “dar uma olhada”, “dare un’occhiata”, “faire/lancer/jeter²⁸ une œillade”.

²⁷ Os “memes [são] como uma linguagem ou um gênero comunicativo próprio do ambiente digital, e que costuma ser materializado na forma de uma imagem legendada, um vídeo viral, um bordão engraçado, ou uma animação extravagante. Além disso, grande parte da riqueza dos memes está expressa em sua característica intertextual. Eles frequentemente trazem referências à cultura pop, uma novela, uma série de tevê, um reality, ou o último acontecimento político do noticiário” (O que são memes). Disponível em: <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Acesso em: 09 out. 2021.

²⁸ *Lancer e jeter* são os verbos mais acionados para o *slot* de verbo suporte nesse tipo de construção: “Johann Matti *lance une œillade* appuyée à Alice Thourot et descend en flammes ses anciens amis”. Disponível em: <http://www.montelimar-news.fr/article/johann-mattilance-une-oeillade-appuyee-a-alice-thourot-et-descend-en-flammes-ses-anciens-amis-le-22-Juin-2017/1/8086.html>. Acesso em: 03 out. 2021.

- Ex 1. Se você **olha** a pesquisa histórica de preferência partidária, o PT sempre esteve na frente, separado dos outros, explica Andrei Roman, cientista político e diretor do Atlas Político.²⁹
- Ex 2. Si on **regarde** la recherche sur cette période, la philo sést intéressé aux philosophes (Fichte, Hegel), la litté aux auteurs (Tieck)³⁰ (Twitter, 11/02/2015).
- Ex 3. Salvini, via il catasto di Draghi Franco, il superbonus scadrà. Roma, Raggi **vede** Michetti.³¹
- Ex 4. Si on **regarde** la recherche sur cette période, la philo sést intéressé aux philosophes (Fichte, Hegel), la litté aux auteurs (Tieck) (Twitter, 11/02/2015).
- Ex 5. Acabei de **dá uma olhada** no novo site do @thiagogrulha, em bom baianês tá massa! (Twitter, 24/09/2011).
- Ex 6. Ferrara modello di turismo: perché Napoli non **dà un’occhiata?** (...) Certo, il confronto tra il numero di abitanti (Napoli a poco meno di un milione, Ferrara a 130mila circa) e anche quello tra il reddito annuo disponibile pro capite (14142 contro 21933 euro, dati 2020 dell’Osservatorio Findomestic – Prometeia) non è favore del capoluogo campano, ma di certo **dare un’occhiata** a una realtà che ai nostri occhi funziona non fa male.³²
- Ex 7. Fammi **dare un’occhiata** alle mail.... Che male vuoi che ci sia? Peccato che l’internauta fosse alla guida, e non certo fermo al semaforo.³³

²⁹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/04/politica/1554331964_534951.html. Acesso em: 07 out. 2021.

³⁰ “Se **olharmos** para as pesquisas desse período, a filosofia se interessa pelos filósofos (Fichte, Hegel), a literatura pelos autores (Tieck)” (tradução nossa).

³¹ “Salvini, através do cadastro de Draghi Franco, o superbonus irá expirar. Roma, Raggi **vê** Michetti” (tradução nossa). Disponível em: <https://www.italiaoggi.it/news/salvini-via-il-catasto-di-draghi-2536315>. Acesso em: 07 out. 2021.

³² “Modelo de turismo de Ferrara: por que Nápoles não **dá uma olhada?**

(...) Claro, a comparação entre o número de habitantes (Nápoles pouco menos de um milhão, Ferrara cerca de 130 mil) e também aquele entre o rendimento disponível anual per capita (14142 contra 21933 euros, dados de 2020 do Observatório Findomestic - Prometeia) não é a favor da capital da Campânia, mas certamente **dar uma olhada** para uma realidade que funciona aos nossos olhos não faz mal” (tradução nossa).

Disponível em: <https://www.quotidianonapoli.it/2021/10/06/ferrara-modello-di-turismo-perche-napoli-non-da-unocchiata/>. Acesso em: 07 out. 2021.

³³ “Deixa eu **dar uma olhada** nos e-mails.... Que mal você quer que haja? Pena que o internauta estava dirigindo e certamente não parou no semáforo” (tradução nossa). Disponível em:

Ex 8. Une femme **faisant une œillade** à un autre homme que celui avec lequel danse.³⁴

Ex 9. Cette noisette tardive s’est retrouvée prisonnière des glaces. Les cils peints en blanc, elle nous **fait une œillade** dévastatrice.³⁵

Neste capítulo, focalizamos articulações importantes entre saberes e práticas de análise linguística agora em proeminência na abordagem construcionista que estão em sintonia com nossa percepção do fenômeno de variação construcional, atenta desde sempre a pressupostos da Sociolinguística Variacionista (MACHADO VIEIRA, 2016). Nessa, os conceitos de diassistema e de heterogeneidade ordenada e sistemática são fundamentais. Assim, o conhecimento linguístico é entendido como uma rede de generalizações cognitivamente estocadas a partir de uma realidade multifatorial, multimodal e diassistêmica de unidades e semioses que se efetivam no processo de experiência e configuração desse conhecimento. Vale lembrar que, como indivíduos que se organizam em diferentes comunidades e as vivenciam, esse conhecimento se sujeita a feições diversas. E, na sua configuração, nossas experiências de uso fazem-nos saber administrar a constante tensão entre convenção/repetição e inovação/criatividade (que tem o potencial de levar, com o tempo, ao fenômeno de mudança, se houver convencionalização social) ou entre estabilização, variação e mudança. Machado Vieira (2018, p. 95) chama a atenção para o caráter diassistêmico da construção de predicador complexo com verbo suporte:

Predicador complexo com verbo suporte é um recurso acionado com frequência e sistematicidade pelos falantes para a formação de unidades predicantes. O fenômeno de formação de predicados complexos não ocorre apenas em Português. Outras línguas disponibilizam a construção com verbo suporte, ainda que contem com mecanismos morfológicos de formação de verbos simples. Citem-se, a título de ilustração, casos de instanciação de predicadores complexos no francês (cf. para mais informações a respeito, GIRY-SCHNEIDER, 1978), no italiano (cf. QUOCHI, 2007) ou no inglês (cf. BRINTON, 2011):

“J’ai **fait référence** à l’écologie en citant le sommet de Kyoto en 1997 mais aussi à Durkheim qui part du principe que la sociologie devient une chance de traiter les faits

https://www.ecodibergamo.it/stories/Cronaca/fammi-dare-unocchiata-alle-mailfotografato-alla-guida-con-il-tablet_1085227_11/. Acesso em: 03 out. 2021.

³⁴ “Uma mulher **olhando** para um homem diferente daquele com que dança” (tradução nossa). Disponível em: <https://fr.wiktionary.org/wiki/%C5%93illade>. Acesso em: 03 out. 2021.

³⁵ “Esta avelã tardia ficou presa no gelo. Cílios pintados de branco, ela nos **dá um olhar** devastador” (tradução nossa). Disponível em: <https://www.linternaute.com/nature-animaux/magazine/1020019-le-givre-oeuvre-d-art-de-la-nature/1020028-l-oeil-de-la-noisette>. Acesso em: 03 out. 2021.

sociaux comme une chose observable.” (<http://plus.lefigaro.fr/note/jai-choisi-le-sujet-scientifique-20100617-225974>, acesso em 04/01/2018).

“E qui non alludo alla conoscenza postuma che in età adolescenziale o in età adulta porta qualcuno dallo psicoterapeuta a cercare l’anima o direttamente in farmacia nel tentativo di sedarla; ma **faccio riferimento** a quell’educazione dei sentimenti, delle emozioni, degli entusiasmi, delle paure, che mette al riparo da quell’indifferenza emotiva, oggi sempre più diffusa, per effetto della quale non si ha risonanza emozionale di fronte ai fatti a cui si assiste o ai gesti che si compiono.” (http://www.repubblica.it/online/cronaca/desire/analfabeti/analfabeti.html?refresh_ce, acesso em 04/01/2018).

“One person familiar with the matter said Brennan did not reveal sources but **made reference** to the fact that America’s intelligence allies had provided information.” (<https://www.theguardian.com/uk-news/2017/apr/13/britishspies-first-to-spot-trump-team-links-russia>, acesso em 04/01/2018).

Enfim, não pretendemos exaurir aqui o que norteia esta pesquisa, com base na qual fazemos nossos destaques quanto ao ensino de Português. Antes, nossa intenção é contribuir para que, entre os estudos cognitivo-funcionais que consideram a modelagem construcionista do conhecimento linguístico, prospere a face de variação construcional que é potencializada pela compatibilização das heurísticas de Gramática de Construções e Sociolinguística (conforme vêm advogando há algum tempo WIEDEMER; MACHADO VIEIRA, 2018; MACHADO VIEIRA; WIEDEMER, 2019).

Em termos de ensino do Português, interessa chamar a atenção para o potencial de trabalho com colocações, expressões idiomáticas, fraseologismos como meio de explorar manifestações sociais e identitárias num Brasil pluricultural, bem como o vínculo, em nossa cognição, entre pareamento de atributos de forma (morfossintática e lexical) e atributos de função/significação (semântica, discursiva, pragmática e social) e funcionamento em um paradigma discursivo que visa ao humor, o de meme. Sensibilizar professores e alunos para a existência de fenômenos linguísticos como colocações e fraseologia faz parte de um trabalho didático que visa a explorar a diversidade cultural de uma comunidade linguística. A pesquisa-ação centrada em dados dessa natureza, normalmente atribuídos a um campo negligenciado em aulas de Português (porque visto como não associado à gramática ou ao discurso, mas ao léxico/a dicionário), enseja espaço para a percepção de esquematicidade e produtividade (extensibilidade de uso-significado). Muitos dados, em Português e noutras línguas românicas, são licenciados por um padrão construcional que envolve regularmente um verbo (suporte ou semi-suporte, nos termos de MACHADO VIEIRA, 2018) e um elemento não verbal sobre o qual aquele opera e com o qual aquele forma um predador complexo não composicional, conforme já ilustrado nesta seção.

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ALGUNS DESTAQUES

O desenho deste capítulo conta, em linhas gerais, com: (i) orientações advindas da Sociolinguística, da Gramática de Construções em que pesa uma visão de língua como diassistema e rede em que se interconectam construções lexicais, gramaticais e textuais-discursivas e da Linguística Funcional-Cognitiva; (ii) uma amostra de memes que contêm predicadores, coletados em perfis intitulados “baianês” e “carioquês” em circulação no espaço cibercultural, e que foram analisados qualitativamente no intuito de exemplificar o potencial de trabalho didático-pedagógico com predicadores em relação de variação por conta de analogia (fenômeno ingrediente do próprio meme).

O conceito de diassistema, caro à Sociolinguística Variacionista, é aplicado à conceptualização de gramática estruturalista pelo linguista e dialetologista Uriel Weinreich já na metade do século XX, em razão do intento de lidar com línguas em contato.

Structural linguistic theory now needs procedures for constructing systems of a higher level out of the discrete and homogeneous systems that are derived from description and that represent each a unique formal organization of the substance of expression and content. Let us dub these constructions ‘diasystems,’ with the proviso that people allergic to such coinages might safely speak of supersystems or simply of systems of a higher level. A ‘diasystem’ can be constructed by the linguistic analyst out of any two systems which have partial similarities (it is these similarities which make it something different from the mere sum of two systems). But this does not mean that it is always a scientist’s construction only: a ‘diasystem’ is experienced in a very real way by bilingual (including ‘bidialectal’) speakers and corresponds to what students of language contact have called ‘merged system.’ Thus, we might construct a ‘diasystem’ out of several types of Yiddish in which a variety possessing the opposition /i ~ I/ is itself opposed to another variety with a single /i/ phoneme. (WEINREICH, 1954, p. 390).³⁶

³⁶ A teoria linguística estrutural agora precisa de procedimentos para construir sistemas de um nível superior a partir dos sistemas discretos e homogêneos que são derivados da descrição e que representam cada organização formal única da substância da expressão e do conteúdo. Vamos chamar essas construções de ‘diassistemas’, com a condição de que as pessoas alérgicas a tais cunhas possam falar com segurança de supersistemas ou simplesmente de sistemas de um nível superior. Um ‘diassistema’ pode ser construído pelo analista da língua a partir de quaisquer dois sistemas que tenham semelhanças parciais (são essas semelhanças que o tornam algo diferente da mera soma de dois sistemas). Mas isso não significa que seja sempre uma construção apenas de um cientista: um ‘diassistema’ é vivenciado de uma maneira muito real por falantes bilíngues (incluindo ‘bidialetais’) e corresponde ao que os estudantes de contato linguístico chamaram de ‘sistema mesclado’. Assim, podemos construir um ‘diassistema’ a partir de vários tipos de ídiche em que uma variedade que possui a oposição / i ~ I / se opõe a outra variedade com um único fonema / i /. (WEINREICH, 1954, p. 390, tradução nossa).

Agora, no âmbito de estudos que se voltam à configuração de pareamentos forma-significado/função como unidades construcionais básicas interconectadas em rede, esse conceito torna a ganhar relevo, sob orientações como as de Höder (2012) e Östman & Fried (2005). Tanto é assim que uma linha de investigações é a da chamada Gramática de Construções Diassistemática. Vale destacar que, no Brasil, esse direcionamento em relação à diversidade linguística está (e sempre esteve) em jogo nos estudos do Projeto Predicar³⁷ (cf., por exemplo, Machado Vieira, 2016), até por conta da orientação da Sociolinguística Variacionista, um de seus referenciais. No entanto, só mais recentemente começa a ser admitido por outros funcionalistas-construcionistas brasileiros.

Gramática de Construções Diassistemática é uma linha teórico-metodológica que integra a ideia de rede construcional a contato linguístico, que põe tanto a heterogeneidade linguística quanto a relação de convergência ou similaridade e divergência no centro das atenções e, assim, leva o analista a uma representação gramatical do conhecimento linguístico como complexo multilíngue e/ou multidialetal. O segundo caso é o que interessa ao escopo da análise qualitativa desenvolvida neste texto. A concepção mais geral na base desse referencial é a de que, via análise empírica de dados do uso captados em diversas práticas socio-comunicativas, é preciso (i) lidar com construção (pareamento de forma-função/significado) de qualquer natureza (seja ela lexical, morfossintática ou textual-discursiva), (ii) considerar fatores sociais também (e não apenas os cognitivos), bem como (iii) cogitar de haver construção (diaconstrução) que pode, em termos de generalização cognitiva, licenciar usos em mais de uma língua ou em mais de uma variedade de língua, em caso de input multilíngue e/ou multidialetal. Dessa forma, passa-se, no referencial da Gramática de Construções, de uma visão de língua homogênea e estática (não realística) para uma concepção de língua/gramática heterogênea e dinâmica: “the grammar of the same language may be organized into quite different constructicons in different *communities*” (HÖDER et al., 2020, p. 37) ou, em outros termos, “an ever-growing and ever-changing, increasingly multilingual constructicon”³⁸ (HÖDER et al., 2020, p. 38).³⁹ E, assim,

³⁷ Projeto Predicar – Formação e expressão de predicados complexos e predicções: estabilidade, variação e mudança construcional.

³⁸ “a gramática da mesma língua pode ser organizada em construções bastante diferentes em comunidades diferentes” (HÖDER et al., 2020, p. 37) ou, em outros termos, “um construct-i-con sempre crescente e em constante mudança, cada vez mais multilíngue”.

³⁹ “a gramática de uma mesma língua pode ser organizada em *constructicons*/redes construcionais bem diferentes em *comunidades* diferentes” (HÖDER et al., 2021, p. 37, tradução nossa) ou, em outros termos, “um *constructicon* cada vez mais multilíngue em constantes

sobressai a ideia de constante (re)configuração do conhecimento sociolinguístico rico e adaptável, que se delinea como função entre convencionalização social e entrincheiramento cognitivo do que se experimenta na realidade plástica do uso/processamento e que é afetado por forças sociais, identitárias, emocionais-afetivas, discursivo-pragmáticas, além das cognitivas (SCHMID, 2020). Afinal,

[...] the way individuals process their linguistic input and organize their linguistic knowledge is not homogeneous across speaker groups using the same language, and some speakers may rely more heavily on structural patterns than others (Dąbrowska, 2015: 662). One of the factors that can be expected to systematically influence inter-individual variation is the difference between social and communicative contexts in which languages are acquired and used. Different environments lead to different types and degrees of exposure to linguistic input, including dialectal variation within the same language and the coexistence of several languages in multilingual communities [...] (HÖDER, 2019, p. 2-3).⁴⁰

No referencial da Gramática de Construções, pareamentos de forma-função/significado podem ser rotulados de: (i) aloconstruções (CAPPELLE, 2006; CAPPELLE et al., 2021) – variantes construcionais ou unidades construcionais que, embora tenham diferenças e, portanto, possam ter existência independente, são relacionadas como similares em razão do processo cognitivo de analogia; (ii) metaconstruções (MACHADO VIEIRA; WIEDEMER, 2019) – áreas na rede construcional em que ocorre/se representa a relação de similaridade e intercambialidade entre variantes construcionais, em que se neutralizam diferenças entre as unidades construcionais funcionalmente alinhadas como alternantes (entre as aloconstruções); (iii) idioconstruções – construções pragmaticamente específicas de uma língua/variedade e relacionadas a contextos e rotinas interacionais no idioma/na variedade; e (iv) diaconstruções – construções que não são específicas de uma ou outra língua/variedade e que, portanto, resultam de contato entre comunidades linguísticas.

Predicadores, nas línguas, podem ser perspectivados como: unidades construcionais diferentes de nosso repertório de organização de predicções e à nossa

ampliação e mudança” (HÖDER et al., 2021, p. 38, tradução nossa).

⁴⁰ [...] a maneira como os indivíduos processam seu input linguístico e organizam seu conhecimento linguístico não é homogênea entre os grupos de falantes que usam a mesma língua, e alguns falantes podem confiar mais em padrões estruturais do que outros (Dąbrowska, 2015: 662). Um dos fatores que podem influenciar sistematicamente a variação interindividual é a diferença entre os contextos sociais e comunicativos nos quais as línguas são adquiridas e usadas. Ambientes diferentes levam a diferentes tipos e graus de exposição ao input linguístico, incluindo variação dialetal dentro de uma mesma língua e a coexistência de várias línguas em comunidades multilínguas [...] (HÖDER, 2019, p. 2-3, tradução nossa).

disposição para a formulação de proposições (“olhar” associado à predicação de percepção visual/ver ou perceber; “olhar” associado à predicação de cuidado/cuidar; “olhar” associado a alerta); aloconstruções (“dar uma olhada” e “olhar” ou “dar uma fitada” e “fitar” em relação de equivalência conceptual ou funcional) de uma metaconstrução (“predicador de percepção visual”); idioconstruções (“dar uma zoiada”/“baianês”, “dar uma filmada”⁴¹; “dar uma espreitada”/PB⁴² e “dar uma espreitadela”/PP); e diaconstrução ([_____Vsuporte + _____Elemento não verbal]_{predicador complexo} em Português – nas suas variedades nacionais –, bem como noutras línguas românicas – francês, italiano, espanhol, por exemplo). Outro exemplo é predicador “dar um zig”⁴³/“dar o zig now” no “baianês”, uma variante/ aloconstrução em relação de similaridade a outras: “retirar-se”, “cair fora”, “sumir” e, em alguma medida, a “dar um perdido” e “dar um ninja”⁴⁴. É possível, ainda, citar um exemplo que será explorado adiante: a unidade construcional “comer água” (assumindo, na Bahia, o sentido de ingerir bebida alcoólica); as aloconstruções “tomar uma” e “comer água” (em relação de equivalência conceptual ou funcional) de uma metaconstrução (predicador de consumo de bebida alcoólica); as idioconstruções “comer água”/“baianês”, “tomar uma”/PB, “beber” usado intransitivamente/PB e PP.

A função do ato proposicional de predicadores é a predicação, uma relação semântico-sintática que representa um estado de coisas. Predicadores (simples ou complexos) são padrões construcionais no sentido desenhado pela Gramática das

⁴¹ Esse é um predicador equivalente a “olhar”. Ao que parece, está presente em mais de uma variedade (e não só no carioquês), assim como “dar uma olhada”. Um exemplo é o que está neste trecho de crônica jornalística: “Dia cheio. Procurei a Angela Merkel para propor um tratado de livre circulação de laquê. Acabei cruzando com o Berlusconi, que me **deu uma filmada** de paraíba de obra e soltou uma cantada que faria o Bolsonaro corar. Espetei o dedo: ‘O senhor tenha compostura! E peça desculpas à Angela!’ Ele saiu de fininho e ainda retirou o convite para um fim de semana na Sardenha. Tá achando que Dilminha é uma das sirigaitas dele?” Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/diario-da-dilma-o-senhor-tenha-compostura/>. Acesso em: 09 out. 2021.

⁴² PB – Português do Brasil; PP – Português de Portugal.

⁴³ A **gíria “dar um zig”** significa cair fora, sair de uma situação desconfortável, sumir. É uma gíria bem popular entre os baianos. (...) Algumas pessoas costumam falar **“dar um zignow”** porque, na verdade, tem a ver com a origem da gíria (...). (...) Acabaram transformando o *“sign out”* em “zignow” e depois simplificaram para **“zig”**. Disponível em: <https://sotaqueando.com.br/giria-dar-um-zig/>. Acesso em: 11 out. 2021.

⁴⁴ Cf. “A arte de ‘dar o perdido’ e não ser achado”. Disponível em: <https://xicosa.blogfolha.uol.com.br/2014/03/18/a-arte-de-dar-o-perdido-e-nao-ser-achado/comment-page-1/>. Acesso em: 11 out. 2021.

Construções, em que elas são unidades de pareamento forma-função/significado apreendidas na experiência de uso e integrantes da cognição social humana.

As linguists, we are masters of pattern recognition. We literally cannot help but notice the similarity between, say, the forms *apples* and *bananas*, which, as we would traditionally say, are formed by adding a plural suffix *-s* to a noun. Likewise, we see the structural parallel between forms like *dogs*, *horses*, and *oxen*, which are all formed by adding suffixes, albeit different ones. We even recognize more obscure patterns such as the regularity of non-concatenative tense-marking as in *drink*, *drank*, *drunk*. Such patterns are easily observable in any linguistic context, but it is often quite unclear whether they exist in any ‘real’ sense, i.e. outside the sphere of linguistic analysis. More strikingly, the question is rarely asked in traditional approaches.

Speakers, too, are masters of pattern recognition. Indeed, the cognitive ability to recognize, utilize, and not least participate in conventionalizing structural patterns is one of the most important keys to linguistic communication. However, as decades of research in cognitive linguistics have shown, the patterns that can be demonstrated to play a role in the organization or processing of linguistic knowledge are not always identical or in some cases even akin to the patterns that are traditionally assumed to be relevant to the organization of linguistic systems (HÖDER, 2019, p. 2).⁴⁵

Como o autor declara, os falantes realmente são “mestres no reconhecimento de padrões”, tanto que formam novas palavras a partir de conhecimentos compartilhados de morfologia, bem como formam expressões complexas a partir de usos já convencionalizados pela e na comunidade linguística de que fazem parte. É o caso, por exemplo de: “taokei-lo-ei” (em “So acreditarei que Temer está por trás de Bolsonaro se o presida mandar uma mesóclise do tipo taokei-lo-ei”),⁴⁶ em

⁴⁵ Como linguistas, somos mestres no reconhecimento de padrões. Literalmente, não podemos deixar de notar a semelhança entre, digamos, as formas *maçãs* e *bananas*, que, como diríamos tradicionalmente, são formadas pela adição de um sufixo de plural *-s* a um substantivo. Da mesma forma, vemos o paralelo estrutural entre formas como *cães*, *cavalos* e *bois*, que são formadas pela adição de sufixos, embora diferentes. Reconhecemos até padrões mais obscuros, como a regularidade da marcação de tempo não concatenativo como em *beber*, *bebi*, *bebeu*. Esses padrões são facilmente observáveis em qualquer contexto linguístico, mas muitas vezes não está claro se eles existem em qualquer sentido “real”, ou seja, fora da esfera da análise linguística. O mais impressionante é que a pergunta raramente é feita nas abordagens tradicionais.

Os falantes também são mestres no reconhecimento de padrões. Na verdade, a capacidade cognitiva de reconhecer, utilizar e não menos participar da convencionalização de padrões estruturais é uma das chaves mais importantes para a comunicação linguística. No entanto, como mostraram décadas de pesquisa em linguística cognitiva, os padrões que podem ser demonstrados como desempenhando um papel na organização ou processamento do conhecimento linguístico nem sempre são idênticos ou, em alguns casos, até semelhantes aos padrões tradicionalmente considerados relevantes para a organização de sistemas linguísticos (HÖDER, 2019, p. 2, tradução nossa).

⁴⁶ Disponível em: <https://twitter.com/fferronato/status/1436137550410825731>. Acesso em:

que a expressão “Está/Tá ok!” (marcante na fala do atual presidente do Brasil) é, na comparação feita, tomada como uma unidade construcional verbal simples que, por sua vez, se combina a um padrão construcional de mesóclise (marcante na fala do que esteve na presidência do Brasil em período imediatamente anterior, Michel Temer) em contexto de flexão verbal de futuro.

DESCRIÇÃO DE PREDICADORES OBSERVADOS EM TEXTOS DA REDE CIBERCULTURAL

A título de revelar uma amostra do grau de diassistematicidade entre variedades do Português Brasileiro, escolhemos uma das expressões máximas de espontaneidade que faz a fama do brasileiro mundo afora: principalmente materialidades linguísticas associadas ao que conhecemos por gíria, unidade fraseológica. Afinal, elas fazem parte de um repertório que brota em diferentes práticas sociocomunicativas das redes sociais e podem conferir à interação um tom simpático, informal, mais familiar, próximo, agregador e bem-humorado. E, se realmente interessa tratar de diversidade linguística e sociocultural, esse universo de unidades linguísticas (referido frequentemente como fraseologismo ou idiomatismo) também tem lugar nas aulas de Português, além de ser do interesse de quem se volta ao trabalho/exercício, por exemplo, de interpretação, dublagem, tradução (inclusive automatizada, principalmente por conta de aplicativos nesse sentido e do desenvolvimento de inteligência artificial).

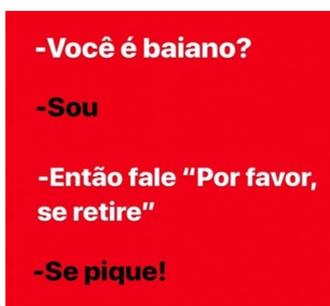
O “BAIANÊS”

Antes de tudo, esclarecemos que, embora classifiquemos as construções aqui analisadas como variantes ou variações diatópicas da Bahia (com respaldo nas associações mais comumente feitas/reconhecidas nas redes sociais, nos perfis que foram consultados para reunir uma amostra de dados do uso), naturalmente estão em jogo algumas construções que podem ser mais comuns em algumas cidades/microrregiões do que em outras. Afinal, é preciso considerar o tamanho do estado e a sua riqueza/diversidade linguística bem como a influência – mais intensa, duradoura e diversificada ou não – da rede de contatos com outras comunidades. Da mesma forma, ainda é importante destacar que tais usos podem ser recorrentes em outros estados/outras regiões também, uma vez que as trocas linguísticas entre comunidades são bastante comuns, ainda mais na era da hiperconectividade, na

qual temos acesso a conteúdos produzidos nos mais diversos lugares do país (e do mundo).

Para análise de construções que marcam/denunciam características linguísticas e culturais do estado, selecionamos, como corpus, textos coletados na rede social *Facebook* que buscam dar destaque ao uso, inclusive, com o fito de realçar as dissimilaridades entre construções, no tocante aos aspectos pragmático e subjetivo, de modo que estas sirvam como delimitadoras de um espaço linguístico. Assim, em vez de direcionarmos o nosso olhar meramente para as diferenças lexicais, comuns em debates acerca da variação diatópica, investigamos construções complexas, em que há predicação verbal e verbo-nominal.

Como exemplo, vejamos o meme abaixo, retirado de uma página do *Facebook*.⁴⁷

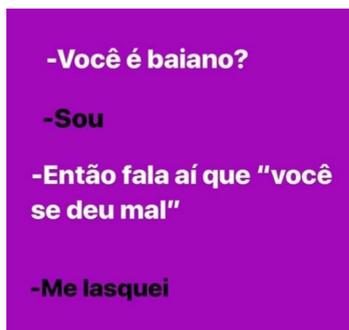


Ex 10.

Embora ambos os construtos (dados da experiência) – “Por favor, *se retire*” e “*Se pique!*” – tenham a função de pedir ao ouvinte que *se retire* ou *saia* do ambiente, o segundo denuncia a origem do falante. Em outras palavras: ele é um falante do Português, mas um falante que usa a variante atribuída/associada à variedade da comunidade da Bahia, isto é, que caracteriza o “baianês”. Além disso, a retirada do “por favor”, da formulação de pedido que considera a perspectiva da vontade de um interlocutor, do segundo enunciado também serve para (i) causar o riso, já que o meme é um gênero que costuma fazer uso desse recurso, e (ii) marcar uma maneira de falar que pode estar associada a uma certa revolta e a um tom diretivo do ato de fala do enunciador, que vem acompanhada de uma entonação específica. Assim, mais do que apenas uma variante diferente (“*se retire/pique*”), é preciso captar também características pragmáticas que marcam esses usos: “*se pique*” envolve um objetivo ilocucionário de enquadre da vontade do enunciador imposta a seu ouvinte.

Vejamos mais um exemplo, a seguir.

⁴⁷ Este e todos os próximos exemplos usados na discussão sobre o “baianês” estão disponíveis em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=2387102108052425&set=pcb.2387103154718987>. Acesso em: 09 out. 2021.



Ex 11.

O exemplo (11) é marcado pela força de expressividade e criatividade, haja vista a relação de produtividade entre as variantes exploradas no meme. Há uma força intensificadora ao dizer “*me lasquei*” em vez de “*me dei mal*”, por este ser mais corriqueiro em diferentes variedades do que aquele. Aqui, assim como em (10), é importante relacionar também o uso ao contexto social e ao tratamento da língua como diassistema de que nos valem, uma vez que um mesmo falante pode utilizar tanto um quanto outro construto, selecionando qual o mais adequado ao interlocutor e às condições do evento de interação, por exemplo.



Ex 12.

Em (12), percebemos uma configuração formal similar à de (11): “Sujeito + pronome oblíquo átono + dar + bem/mal” = “pronome oblíquo átono + LASCAR/ARMAR”, isto é, “eu me dei MAL/BEM” = “me LASQUEI/ARMEI”. Há uma relação entre o resultado negativo de uma situação e a predicação “*me lasquei*”, ao mesmo tempo que há uma relação entre o resultado positivo e a predicação “*me armei*”. “*Me armei*” não é uma expressão predicante tão produtiva quanto “*me dei bem*” em termos de predicação na variedade nacional brasileira, mas é visto como caracterizador da norma baiana, dada sua frequência de recrutamento nesta.

-Você é baiano?

-Sou

-Então fale “vamos jogar bola”

-Bó bater o baba

Ex 13.

-Você é baiano?

-Sou

-Entã fale “vamos beber”

-Bó cumê água!

Ex 14.

Em (13) e (14), lançamos mão, respectivamente, de duas construções bastante marcantes da variante baiana: “*bater o baba*” e “*comer água*” (no meme, está escrito “*cumê água*”, a fim de reforçar a maneira de pronunciar a expressão): esta, associada ao consumo de bebida alcóolica, já citada anteriormente; aquela, associada ao futebol. Embora digam respeito, como mencionado, a realidades comuns a brasileiros dos mais diversos estados, a maneira de as predicar denuncia a origem do falante, de modo que passam a servir como marca cultural também. Além disso, em ambos os construtos, as construções estão acompanhadas por “bó” (“bora”, “vamos”), que costuma preceder um verbo/uma ação (“bó/bora/vamos (embora) *comer/estudar/dormir*”), o que nos mostra que os dois construtos (tanto o de convite quanto o de predicação) são entrincheirados, uma vez que têm pouca (ou nenhuma) composicionalidade (o significado é definido culturalmente, é idiossincrático) e alto grau de cristalização.

-Você é baiano?
-Sou
-Então fale "vou dar a volta"
-Vou arruviar

Ex 15.

Há, ainda, casos como o ilustrado em (15), em que a predicação se dá por meio de uma construção com o verbo suporte “dar” ao passo que, no *(sub)construção/variedade* baiano(a), o sentido é acionado por um verbo pleno (“arruviar”). Esse, por sua vez, tem a grafia alterada (no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa,⁴⁸ consta “arrodar”) a fim de marcar ainda a sua pronúncia, assim como em (14). Nos exemplos (11) e (12), os verbos plenos (“lascar” e “armar”) também acionam sentidos conceptualizados por estruturas perifrásticas; entretanto, esses sentidos só são acionados quando da presença do pronome oblíquo junto ao verbo, o que os diferencia de (15), que não conta com pronome oblíquo para a construção de seu sentido. De todo modo, os três predicadores simples, associados como características linguísticas ao falar baiano, revelam-se em alternância com predicadores complexos, estes recrutados (de modo geral) na comunidade linguística brasileira.

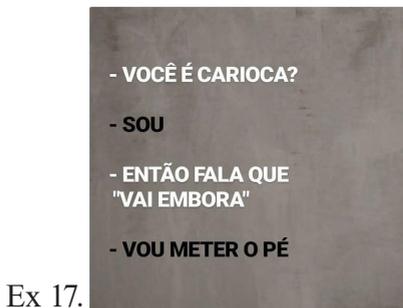
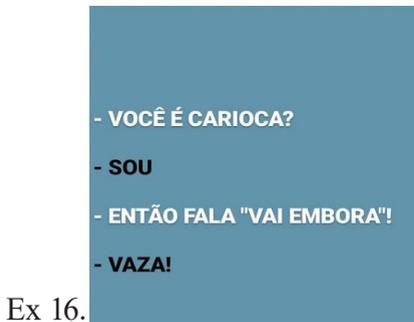
O “CARIOQUÊS”

Assim como afirmamos no início da discussão sobre o “baianês”, muitos usos aqui apresentados também estão presentes na fala de brasileiros de outras regiões do país, da mesma forma que podem ser mais facilmente ouvidos/lidos em produções de moradores/naturais de um bairro ou microrregião do estado do Rio de Janeiro (RJ) do que de moradores/naturais de outro bairro ou microrregião. Além disso, dada a forte influência que o estado tem – devido a aspectos econômicos (segundo maior PIB do Brasil), midiáticos (forte presença em telejornais e novelas, por exemplo) e até mesmo culturais, uma vez que o RJ está presente no imaginário de brasileiros das mais diversas regiões, de maneira positiva (pontos turísticos, belezas naturais, concentração de eventos culturais etc.) ou negativa

⁴⁸ Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 24 out. 2021.

(violência, concentração populacional etc.) –, o “carioquês” alcança um elevado número de falantes de outras regiões.

Para análise de construções que marcam/denunciam características linguísticas e culturais do Rio de Janeiro, também selecionamos, como corpus, textos coletados em redes sociais, mas, desta vez, no *Instagram*,⁴⁹ os quais, inclusive, viraram notícia e foram chamados de “Dicionário Carioca”.⁵⁰ Aqui, também ressaltamos os aspectos pragmático e subjetivo que marcam o “carioquês”, a partir de uma seleção de construções de predicação, nas quais há tanto predicador verbal simples quanto predicador verbo-nominal complexo no *slot* destinado a predicador/verbo. Esse prevê papéis participantes a ocuparem os lugares argumentais da sentença com que se organiza a predicação.

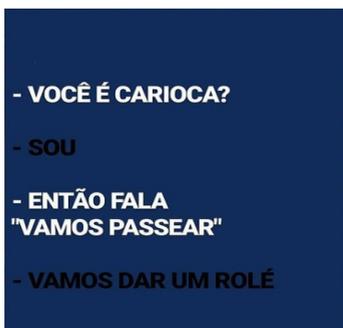


“*Vazar*” e “*meter o pé*”, predicador simples e predicador complexo (respectivamente), são unidades construcionais variantes em relação de similaridade com a unidade variante “*ir embora*”, também complexa. As três estão disponíveis no repertório linguístico associado à comunidade carioca para a conceptualização

⁴⁹ Este e todos os demais exemplos utilizados na discussão sobre o “carioquês” estão disponíveis nos seguintes perfis: *cario.ques* https://www.instagram.com/p/B-YLa7lHaug/?utm_medium=share_sheet e *dicionario.cariocaa* https://www.instagram.com/p/B6DoKQqFZCw/?utm_medium=share_sheet. Acesso em: 09 out. 2021.

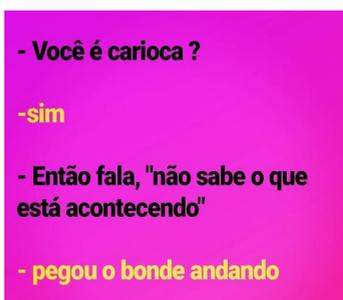
⁵⁰ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/dicionario-carioca-viraliza-nas-redes-sociais-saiba-quais-sao-as-novas-gurias-24035997.html>. Acesso em: 09 out. 2021.

de movimento de saída/retirada: as duas primeiras são compreendidas pelos falantes como marcas do “carioquês”, enquanto a última não denuncia a origem/naturalidade no Brasil de quem a usa. É válido mencionar que, embora a primeira construção (16) esteja no modo imperativo, direcionado a uma segunda pessoa em ato ilocucionário diretivo, e a segunda construção (17) esteja em primeira pessoa gramatical, ambas podem ser utilizadas em qualquer modo verbal e em qualquer pessoa gramatical. Por fim, além dessas construções, há ainda “ralar peito”, “tirar o time (de campo)”, “cair fora”, “se mandar”, bem como as formas de uso ainda mais geral no Brasil “sair” ou “*se retirar*” (mencionadas ao tratarmos do “baianês”).



Ex 18.

Em (18), lançamos mão da construção “*dar um rolê*”, ou seja, “*passear*”, expressão indexada à variedade carioca.⁵¹ Nesse caso, há algo interessante: a maneira de pronunciar “rolê” denuncia o falante, sobretudo se compararmos as variedades carioca e paulista: nesta, o falante tende a pronunciar “rolê” (com o som do *e* fechado), ao passo que, naquela, a pronúncia é “rolé” (com o som do *e* aberto). Há, inclusive, discussões na internet quanto à pronúncia “correta” – nas quais os falantes de São Paulo defendem a sua maneira de falar e os cariocas, por sua vez, defendem a sua forma de pronunciar o lexema em questão.



Ex 19.

⁵¹ Há, inclusive, um blog de um projeto carioca (Disponível em: <https://www.rolcarioca.com.br/>. Acesso em: 09 out. 2021) que revela esse sentido da expressão.

- **você é carioca?**
- **sim**
- **então fala: "segue em frente "**
- **segue o baile**

Ex 20.

Em (19) e (20), é possível identificar a influência de elementos culturais da cidade do Rio de Janeiro como itens que contribuíram para a formação dos predicados complexos. Em (19), em “*pegar o bonde*”, há o item “bonde”⁵², meio de transporte que é uma marca cultural, inclusive turística, sobretudo da capital do estado. Já em (20), em “*segue o baile*”, há o item “baile”, um encontro festivo que, no estado, costuma ter, como ritmo principal tocado, o funk. “*Segue o baile*” é associado a sentido similar ao de “*seguir em frente*”, “*deixar rolar*”, “*deixar para lá*”, e é uma gíria recrutada para sugerir que algo siga conforme o fluxo previsto/normal. Às vezes, até “*toca o baile*” assume esse sentido. Nesse contexto, ambas as construções, de fato, denunciam a origem do falante. Todavia, como dito anteriormente, esses construtos atingem outros espaços e passam a ser adotados por pessoas das mais diversas regiões.

- **VOCÊ É CARIOCA?**
- **SOU**
- **ENTÃO FALA " ESTOU SOLTEIRO"**
- **TÔ NA PISTA**

Ex 21.

Em (21), com “*estar na pista*”, o falante recorre a um ambiente físico (“a pista”), de discotecas, por exemplo, para responder que está solteiro, disponível. Vale-se de uma metonímia, da contiguidade entre (a) estar na pista (de dança, discoteca) disponível/livre à abordagem de outrem e (b) não estar (preso) em um relacionamento amoroso. Ainda no tocante a relacionamentos e à exposição do

⁵² “Veículo urbano, de tração elétrica, que circula sobre trilhos e se destina ao transporte coletivo de passageiros e/ou de cargas”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bonde/>. Acesso em: 09 out. 2021.

estado civil, há a construção “estar para jogo”, que também aciona o sentido de estar solteiro.

O QUADRO DE PREDICADORES NAS DUAS VARIEDADES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Há, entre as construções apresentadas aqui como ilustrativas do “baianês” e do “carioquês”, relações de similaridade e também de dissimilaridade: tanto entre construções da mesma variedade do Português Brasileiro quanto entre construções das duas variedades.

Começemos pelas construções “*se pique*”, “*me lasquei*” e “*me armei*”, representantes do baianês. Todas elas são, formalmente, similares: estruturam-se com base em pronome oblíquo átono seguido de verbo, por predicador simples. O primeiro *slot* pode ser preenchido por qualquer pronome oblíquo átono, uma vez que qualquer pessoa gramatical pode relacionar-se ao uso dessas construções. O mesmo pode ser dito quanto ao verbo, o qual pode ser utilizado em qualquer pessoa e número, bem como tempo e modo.

Também há similaridade e regularidade configuracional entre outras unidades predicantes, pois a maioria das que selecionamos aqui são construções representadas da seguinte maneira: [_____Vsuporte + _____Elemento não verbal], que formam um predicador complexo a figurar tal qual um verbo simples numa predicação (“*dê um zig*”, “*dê o fora*” – predicador complexo – tal qual “*se pique*”, “*se retire*” – predicador simples). Inserem-se nessa representação “*bater o baba*”, “*comer água*”, ambas associadas à variedade baiana, e “*meter o pé*”, “*dar um rolê*” e “*pegar o bonde andando*”, mais associadas à variedade carioca. Quanto ao contexto de uso, “*ir embora*”, “*retirar-se*”, por exemplo, figuram, com certa frequência, em rotinas comunicativas em relação às quais há expectativa de registro coloquial ou semiformal; o predicador simples com clítico, também em registro formal. Por esse perfil, são de emprego mais produtivo em diversas rotinas. Já “*meter o pé*” e “*vazar*”, alternativas àquelas, vão figurar geralmente em rotinas em que seja proeminente informalidade e, possivelmente, haja espaço para descontração e humor (como as de memes, textos no Instagram, entre outros).

A descontração e o humor, por seu turno, não caracterizam apenas as construções mencionadas no parágrafo anterior, afinal, a depender do contexto (como os memes aqui analisados), todas elas poderão causar o riso – pela sensação de se sentir representada, quando a pessoa é natural/moradora da região em que tais construções são utilizadas, por exemplo, ou pela sensação de desconhecimento e

curiosidade, quando a pessoa não reconhece a maneira de falar que é retratada. De qualquer forma, essas expressões revelam a ligação entre versatilidade linguística e estilo de configuração do texto de humor. O meme aqui explorado configura-se via formulação de questão e resposta a porem em contiguidade ou similaridade e, por conseguinte, em convivência variantes linguísticas. Vemos, assim, o potencial e o caráter significativo desse material para o tratamento de heterogeneidade linguística e de construção de sentido com efeito de humor atrelado à cultura.

E o registro informal é em si mais um ingrediente para o efeito de humor. Retomando o atributo “(in)formalidade”, entre as construções do “baianês” aqui apresentadas, (talvez) apenas “*vou arruinar*” seja utilizada também em situações semiformais (como por um taxista a um passageiro desconhecido), enquanto as outras são mais associadas a situações informais. O mesmo pode ser observado quanto ao “carioquês”, pois somente a construção “*pegar o bonde andando*”, até por se tratar de uma expressão cristalizada e repetida, é esperada também em registro semiformal, ao passo que as outras são mais vinculadas a situações informais. Naturalmente, a percepção de coloquialidade ou semiformalidade pode variar, a depender do que, no imaginário coletivo, é associado a cada situação, da modalidade expressiva perspectivada, do grau de espontaneidade com que se materializa o texto, para citar apenas algumas influências. Sabemos que os significados são negociados em termos das condições de produção e, então, podem emergir mais ou menos ligados a sentidos esperados (em razão de experiências anteriores).

Nesse sentido, entender as relações de similaridade e de dissimilaridade entre essas construções, bem como os contextos em que são acionadas ou a que são indexadas e o que podem gerar em outras pessoas/leitores dos memes, é relevante quando se pensa em ensino, visto que levar o estudante a compreender tais relações ajudará a que tome consciência do seu conhecimento multidialetal (o *constructicon*) vinculado a um universo plural de relações sociais, de modo que consiga fazer um uso produtivo de idioconstruções e, mais ainda, respeitá-las, entendendo a variação e as diferenças como enriquecedoras da língua e como reflexos de manifestações de sociedades, bem como poderosos elementos constitutivos de textos. Desse modo, as aulas serão aproveitadas como espaços de ação disruptiva do histórico de perpetuação de certos estereótipos, ação no sentido de romper certos enquadres⁵³, visando, inclusive, a críticas sociais sobre estes, a entendimentos sobre relações

⁵³ Para mais observações sobre enquadres, conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=iI-4JGbNjeI> (Seminário Viagens da Língua | Mesa O português pelo mundo (Museu da Língua Portuguesa). Acesso em: 10 dez. 2021).

entre linguagem, sociedade e poder (MACHADO VIEIRA, 2020), a projeções mais justas sobre o lugar potente que a variação tem na representação de identidade e de textos com efeito de humor. Também serão planejadas de modo a focalizar o lugar central de predicadores (simples e complexos) equivalentes, próximos ou relativamente comparáveis (via mecanismo cognitivo da analogia) na configuração de predicções com base nas quais formulamos proposições que são empregadas para manifestarem comparação ou descrição de estados de coisas, atitudes, contornos psicológicos ou comportamentais, expressões imagéticas. E, assim, ainda ganhamos espaço para o trabalho com analogia/comparação, metaforização (“*dar uma volta*” em analogia a circular, passear, “caminhar” e até “pensar na vida”, no excerto do texto de Mauro Calliari a seguir) e metonimização (“*meter o pé*” em contiguidade/proximidade a pôr o pé para fora de um lugar), fenômenos a terem lugar na abordagem didática de textos além dos do espaço literário.

Caminhar, uma metáfora para pensar na vida

Em tempos difíceis, cada um procura suas próprias maneiras de mitigar os problemas. Há quem faça terapia, há os que fazem exercícios compulsivamente, há quem busque conselhos de outras pessoas, há os religiosos e também há quem caminhe.

Todo mundo ou quase todo mundo anda a pé. Em algum momento, a gente resolve sair de casa e acaba fazendo coisas a pé, como pegar o ônibus, atravessar a rua para encontrar alguém, andar um quarteirão para comprar o pão ou apenas para **dar uma volta**. Às vezes, a cabeça está tão pesada que, se você não **der uma voltinha** a pé, estoura (Mauro Calliari, 10/01/2020).

A partir da reflexão e da compreensão de variedades diversas do Português Brasileiro, o indivíduo poderá notar generalizações (diaconstruções), já que estas são feitas a partir da atenção ao contato entre comunidades linguísticas e são alcançadas via análises comparativas de dados do uso. Um exemplo é a diaconstrução de predicador com verbo suporte, na base de predicadores complexos nas variedades enfocadas e em línguas românicas. Vale destacar, nesse contexto, que as linhas que separam as construções entre as representantes do “baianês” e as representantes do “carioquês” não são absolutas nem impeditivas de inter-relações e intercâmbios, pois o contato entre pessoas da Bahia e do Rio de Janeiro, neste caso, propicia a aproximação, a troca e, inclusive, a adesão a construções que não são, de partida, as das primeiras experiências de naturalidade-espaco geográfico de nascimento. Da mesma forma que o contato entre pessoas de países diferentes (ou a exposição a produções audiovisuais em línguas diferentes) também contribui para a percepção de diaconstruções, pareamentos de forma-função/significação partilhados. E, assim, a sensação de diferenças entre comunidades pode revelar-se mais em termos de tendências/frequências diferentes de acionamento de uma ou

outra variante construcional disponível no repertório multidialetal e multilíngue que caracteriza o conhecimento linguístico do que em termos de conjuntos diferentes de unidades construcionais.

DISCUSSÃO

Os dois conjuntos de exemplos explorados aqui permitem-nos mostrar convergências e divergências, assim como a vitalidade dos fenômenos de variação e estabilização atuantes nessas duas variedades. Por um lado, revelam predicadores verbais ou verbo-nominais variantes, que coexistem em práticas sociocomunicativas associadas ao que chamamos de Português Brasileiro, e evidenciam a vivacidade da diversidade dentro de uma teorização ou descrição que efetivamente se importe com dados da realidade linguística. Expõem, via tendências diferentes de uso, a relação entre *subconstructicons* de unidades predicantes que fazem parte do conhecimento multidialetal, o *constructicon*, do Português Brasileiro. Por outro lado, evidenciam também predicadores verbais ou verbo-nominais que mantêm associação relativamente estável aos mesmos significados de sempre, bem como permanecem vinculados a mais de uma comunidade/variedade, como é o caso das construções aqui apresentadas, posto que todas elas acionam significados compartilhados e já convencionalizados pela comunidade a que pertencem, assim como também se têm vinculado a outras comunidades, devido ao contato entre falantes das duas variedades.

Naturalmente, além de diferenças dialetais, não podemos deixar de destacar o papel decisivo dos sujeitos que processam/usam, (re)criam e replicam os construtos associados mais ou menos frequentemente a certas variedades (baiana e carioca), bem como os contextos histórica e socialmente configurados em que esses construtos são experimentados, uma vez que aspectos culturais, pragmáticos e discursivos (como registro, modalidade expressiva, força e natureza do ato ilocucionário, configuração textual, grau de monitoramento estilístico), em uma abordagem que visa a dar conta de todas as construções de uma língua situadas em eventos reais de comunicação, não podem ser desconsiderados. Logo, as aulas de Português podem ser desenhadas como espaços férteis para administração, conhecimento e reconhecimento de diversas formas de pregar em relação simbólica com as semioses que elas têm o poder de ativar: entre estas, imagens socioculturais (às vezes até estereotipadas) de seus utentes, tiradas humoradas, crítica social. Vale lembrar que associações de significados a formas de pregação estão sempre emergindo nos ambientes comunicativos e, mesmo as estabilizadas, que já fazem

parte de nosso conhecimento linguístico, estão sempre sujeitas a se reorganizarem, especialmente numa era de intensa interlocução:

Apesar de a página Dicionário Carioca, no Instagram, já estar na boca do povo e reproduzida em toda parte nas redes sociais, sua autora, a estudante de 21 anos Viktória Savedra, ainda se surpreende com o sucesso de suas “traduções” de expressões e gírias cariocas. O “vocabulário” com maior repercussão é “aulas”, que virou adjetivo para caracterizar algo muito bom. Para alguns, a expressão ainda causa estranhamento; para outros, já faz parte do dia a dia. Segundo o linguista da Academia Brasileira de Letras (ABL) Evanildo Bechara, esse fenômeno é causado, principalmente, pela diferença entre gerações e porque esse vocabulário é extremamente volúvel e próprio de uma época:

— Ter um arquivo como esse é importante para os tradutores também, a mudança semântica dentro desse léxico é comum. Por exemplo, uma palavra podia significar uma coisa para o meu pai e, para mim, passou a ter outro significado — diz.

Um exemplo disso é a expressão “bacana”, que nos anos 80 significava “algo muito legal” e hoje vem sendo utilizada de forma irônica, para definir algo nem tão maneiro assim.

(...)

(...) Suas publicações brincam ao traduzir frases do dia a dia para a forma como um carioca diria: “mec” é tranquilo; “aulas” é o já antigo maneiro; e “morde as costas” significa “fique tranquilo” (PONTES; TEIXEIRA, 2019).

Logo, a prática didático-pedagógica deve mobilizar o aprendiz a explorar e experimentar três dimensões: formas/recursos diversos, significados que emergem em contexto e usos sociocomunicativos. Significados (re)ligam-se a formas na realidade textual-discursiva e na realidade sócio-histórico-geopolítica e, inclusive, tecnológica (do espaço da comunicação virtual). Esse trabalho também enseja contexto para que se (re)reconheçam tanto conceptualizações e manifestações de identidade de grupo via linguagem/língua quanto sua indexicalidade.

A partir do potencial de mudança de estilo que depreendemos do conjunto de exemplos convergentes aqui reunidos (“*ir embora*” e “*retirar-se*”, por exemplo), também exploramos a potencialidade de similaridade/equivalência entre unidades da língua portuguesa e nossa capacidade de estocar cognitivamente formas alternantes a partir de um input diversificado (memória rica), ambas caras à abordagem construcionista diassistêmica.

Choosing adequate constructions depending on the communicative setting presupposes that speakers share a common ground with each other. This includes, among other things, knowing conventional patterns of language choice as well as being able to interpret others’ linguistic choices accordingly. (HÖDER et al., 2021, p. 42).⁵⁴

⁵⁴ “A escolha de construções adequadas dependendo do ambiente comunicativo pressupõe que

E, para tanto, voltamo-nos a espaços digitais em que circulam memes, gêneros textuais cada dia mais explorados. O recurso em si a esse tipo de configuração textual pode mobilizar interesse para a discussão quanto à relação, via ato de fala, entre: linguagem; representação dinâmica de (re)enquadres/imagens de grupos sociais; e funcionalidades de humor (não intencional ou intencional/estereotípico), de alinhamento⁵⁵ de pertencimento ou emoção social e de crítica social. Explorar a língua como instrumento para descortinar relações de poder e horizontes que às vezes ficam camuflados é uma estratégia. Além disso, explorar atividades significativas dentro da perspectiva de contexto cultural favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Lidar com predicadores complexos também interessa ao espaço de trabalho didático com fraseologia. Esse é um campo que congrega desde estudos de fórmulas de interação (Bom dia! Saúde! Feliz aniversário!), colocações relativamente fixas (balança comercial, tiro certo, bala na agulha/perdida; dar uma volta/um passeio/um rolê, dar uma olhada/olhadela/olhadinha, dar ruim/certo; pegar/tomar sol), expressões idiomáticas (pegar o bonde andando, dar com os burros n’água, dar a mão à palmatória, dar uma de João-sem-braço, dar água), provérbios e ditados (“há males que vêm para bem”, “A César o que é de César, a Deus o que é de Deus”), aforismos (“rir é o melhor remédio”, “a experiência ensina”), frases feitas (“está comigo está com Deus”) etc. É importante tratar de questões que tenham significação idiosincrática/sociocultural e implicação polifuncional em razão de contextualidade. Por exemplo: fazer água, com o sentido de produzir água a partir da ligação de dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio ou com o sentido de afundar; dar bola, com o sentido de incentivar uma paquera, diferente de dar/oferecer bola – este, um predicador acionado em situação de celebração de São Cosme e São Damião/data religiosa comemorativa no Brasil ou em situação de jogada de futebol. É relevante o trabalho com expressões (dialogicas) presentes em certas rotinas discursivas. Esse é um assunto que normalmente só figura nas aulas de língua estrangeira, afinal se relaciona à área de diplomacia cultural e etiqueta social. E o desconhecimento de expressões (semi-)idiomáticas pode causar mal-entendido e até constrangimento. É interessante para espaços que

os falantes compartilhem uns com os outros um terreno comum. Isso inclui, entre outras coisas, conhecer os padrões de escolha linguística convencionais, bem como ser capaz de interpretar as escolhas linguísticas dos outros devidamente” (HÖDER et al., 2021, p. 42, tradução nossa).

⁵⁵ Alinhamento está para a postura, a posição e a projeção do *self* que o enunciador assume quanto a si (uma espécie de *self* autoespelhado), a outro ou ao enunciado, diz respeito à maneira solidária como ele se posiciona quanto ao evento de elocução (aos participantes) e ao conteúdo (ao valor deste para os participantes).

lidam com tradução (automática), legendagem, dublagem. E, mesmo nas aulas de Português língua materna, para o desenvolvimento de uma boa competência sociocomunicativa e uma interação discursiva bem-sucedida e respeitosa.

Colocações, como as aqui focalizadas, têm, segundo Machado Vieira (2014), diferentes graus de fixidez quanto ao parâmetro semântico-funcional de não composicionalidade e o parâmetro formal de não analisabilidade e *chunking*; nesse caso, a operação de processar, num input complexo, unidades como (semi-) idiomáticas (*chunks*) e entrincheirá-las na memória de trabalho como pré-fabricadas e prontas para novos usos. São relativamente produtivas quer em termos de tipos construcionais, quer em termos de ocorrências. Logo, constituem temática fértil e interessante para explorar a emergência e a convencionalização de usos (semi)idiomáticos contextualizadas socioculturalmente, o fenômeno de variação linguística e a triangulação léxico-gramática-discurso/texto. E, no exercício de observação de dados da língua desse tipo, o aluno pode ser orientado a testar/trabalhar (com) atributos/variáveis de análise como: o grau de (in)alterabilidade da ordem dos componentes de predicadores verbo-nominais, o grau de (in)variabilidade dos seus elementos constitutivos, o grau de (in)possibilidade de inserção de elementos entre eles e, sendo possível, a natureza e a repercussão desses elementos. É, portanto, um assunto a ser mobilizado para pôr o aluno a refletir sobre usos recrutados para predicação textual-discursivamente contextualizada e com efeito de sentido, assim como a tecer generalizações quanto à estabilização e à variação gramaticais a partir dessa reflexão.

DESTAQUES FINAIS

Ao tratar de variantes baianas ou, popularmente, do “baianês”, e de variantes cariocas, ou do “carioquês”, em memes, lançando mão da noção de diassistema e de aporte teórico da Sociolinguística, da Gramática de Construções e da Linguística Funcional-Cognitiva, propomos reflexões acerca do ensino de gramática de construções heterogênea e socioculturalmente situada. E, principalmente, queremos oferecer uma pequena amostra de como pode ser rico o trabalho com essa variedade nacional, se considerarmos inputs sociocomunicativos associados à diversidade de comunidades no Brasil. Lidar empiricamente com língua implica lidar com práticas sociocomunicativas mais ou menos convergentes ou divergentes. Implica também lidar com a articulação entre unidades construcionais lexicais, procedurais/gramaticais e textuais-discursivas. Procuramos, então, expor a combinação de predicadores em predicações focalizando predicadores relacionados por similaridade numa materialidade discursiva que basicamente se engendra

sob a forma de questão e resposta, se configura no gênero meme, perspectiva o fenômeno da variação diatópica e viabiliza efeito de humor. E, com isso, também mostramos uma via de trabalho didático a promover uma educação sociolinguística atenta à relação entre materialidade linguística, engajamento sociocomunicativo, metadiscorso⁵⁶ e negociação de sentidos contextualizada.

A similaridade existente entre construtos de um pareamento forma-função, quando observados em termos de variação diatópica e da concepção de língua como gramática diassistêmica, diz respeito à relação de equivalência ou proximidade semântica ou funcional que se (re)conhece dentro de uma rede construcional, mais especificamente numa área chamada de metaconstrução, a qual representa um ambiente de neutralizações de unidades construcionais independentes e diferentes, mas alinhadas, por analogia, como variantes construcionais ou aloconstruções (“sair”, “retirar-se”, “ir embora”; “meter o pé”/“carioquês”, “vazar”/“carioquês”; “picar-se”/“baianês”).

É ingenuidade esperar sempre uma relação de um para um (biunívoca) entre a configuração de unidades construcionais e certas semioses. Afinal, nossa maneira de falar/escrever, mais do que comunicar algo, marca a nossa existência como sujeitos situados social, histórica, geográfica, política e culturalmente, assim como ativa diferentes significados discursivos. Uma unidade predicante, a depender da contextualidade de seu acionamento, pode ganhar nuances a cada emissão. De todo modo, dada a nossa capacidade cognitiva de associação e nossa necessidade de relação social, nem sempre essas nuances são percebidas ou nem sempre importa percebê-las como diferentes. Em vez disso, os diferentes usos de um predicador são reunidos como exemplares associados a um mesmo pareamento forma-função: “dar uma volta”, “dar uma passeada”, “dar um bordejão” – ligadas à construção de predicador complexo e à conceptualização de um evento que também pode ser capturado por um verbo simples –; em relação de similaridade, “passear” – ligada à construção de predicador simples. A outra face é a da dissimilaridade entre construtos: assim, uma unidade predicante, como “dar uma volta”, pode ter ocorrências com seu significado associado a outro contorno semântico diferente do de “passear”: “enganar”; ou, ainda, “não ser objetivo”, “não ter objetividade”.

Nosso conhecimento contém generalizações (por exemplo, sobre links entre construções, entre outras) e unidades construcionais que licenciam, com

⁵⁶ We use language to persuade, inform, entertain or perhaps just engage an audience, and this means conveying an attitude to what we say and to our readers. These functions are collectively known as *metadiscourse*: the linguistic expressions which refer to the evolving text and to the writer and imagined readers of that text (HYLAND, 2005, p. ix).

regularidade, diversificados construtos, mas também unidades pré-fabricadas, *chunks*, que, por se manifestarem em construtos/dados de modo repetido, são estocadas e acionadas como expressões prontas/cristalizadas em nosso léxico mental. Essas colocações e expressões idiomáticas estão por todo lugar (slogans, manchetes jornalísticas, artigos de opinião, peças publicitárias/[“não é (assim) nenhuma Brastemp”]⁵⁷, programas e textos de humor), embora a alguns pareçam apenas peças de coloquialidade e esporadicamente usadas. Elas permeiam nossas manifestações de linguagem (oral e escrita). São recursos de persuasão e/ou de expressão do vínculo entre língua e experiência do mundo. Potencializam conhecer o povo que se serve delas: sua ótica, sua criatividade, sua expressividade. Assim, a compreensão leitora e comunicativa (de estudantes, principalmente) tem muito a ganhar com o trabalho voltado à temática aqui tratada: maior acesso a intencionalidades capturadas na articulação léxico-gramática-discurso/texto, maior transparência das associações e enquadres viáveis via jogos de palavras apreendidos em diversos gêneros textuais (entre os quais, memes – esferas de partilha de conhecimento/capital cultural e afetivo que se traduz em frases curtas e/ou imagem), maior sensibilização para a diversidade (por exemplo, diatópica), bem como familiaridade com a experiência humana e os universos culturais específicos a regiões num país ou numa época. E a Gramática de Construções é um referencial de representação de língua que requer articulação entre gramática, léxico e discurso na descrição do universo de múltiplas formas e semioses. Logo, é uma área que pode contribuir para esse trabalho, ao advogar em favor de atenção a colocações e a expressões (semi-)idiomáticas, campo legítimo de trabalho e passível de sistematização a não ser negligenciado por construcionistas.

REFERÊNCIAS

CALLIARI, Mauro. *Caminhar, uma metáfora para pensar na vida*. 2020. Disponível em: <http://caminhadasurbanas.com.br/caminhar-uma-metafora-para-pensar-na-vida/>. Acesso em: 24 out. 2021.

CAPPELLE, Bert. Particle placement and the case for “allostructions”. *Constructions*, v. 1, n. 7, p. 1–28, 2006. Disponível em: <https://www.constructions.uniosnabrueck.de/wp-content/uploads/2014/06/2006-SI-Cappelle22-80-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

⁵⁷ “Não tem comparação”. Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=G4UnzpMgDRc> (Comercial antigo “Não é Assim uma Brastemp”). Acesso em: 21 de dez. 2021.

CAPPELLE, Bert; TRAVASSOS, Pâmela Fagundes; MOTA, Nahendi Almeida; COSTA, Mariana Gonçalves da; NUNES, Letícia Freitas; MARTINS, Gabriel Lucas; MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Variação construcional – desvendando aspectos do conhecimento linguístico: Entrevista com Bert Cappelle. *Revista da Anpoll*, 52(esp), 258–306, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52iesp.1596>. Acesso em: 24 out. 2021.

FUTUROS possíveis para dados sociolinguísticos apresentado por Raquel Meister Ko Freitag, Juliana Bertucci Barbosa, Marcos Luiz Wiedemer, Marcia dos Santos Machado Vieira [s.l., s.n.], 2021. 1 vídeo (2h 02min). Publicado pelo Festival de Conhecimento da UFRJ (2021) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrZxsd5QQns>. Acesso em: 23 jul. 2021.

HÖDER, Steffen. Multilingual constructions: a diasystematic approach to common structures. In: BRAUNMÜLLER, Kurt; GABRIEL, Christoph (orgs.). *Multilingual individuals and multilingual societies* (Hamburg Studies on Multilingualism 13), p. 241–257. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2012.

HÖDER, Steffen. Phonological elements and Diasystematic Construction Grammar. *Constructions and Frames* 6, p. 202–231, 2014.

HÖDER, Steffen. Phonological schematicity in multilingual constructions: a diasystematic perspective on lexical form. *Word Structure* 12, 334–352, 2019.

HÖDER, Steffen; FREITAS JUNIOR, Roberto de; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Multilingualism and Diasystematic Construction Grammar. Interview with Steffen Höder. *Diadorim* 23, 34–43, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/viewFile/40399/24151>. Acesso em: 24 out. 2021.

HÖDER, Steffen; PRENTICE, Julia; TINGSELL, Sofia. Acquisition of additional languages as reorganization in the multilingual constructicon. In: BOAS, Hans C.; HÖDER, Steffen (orgs.). *Constructions in Contact 2*. Language change, multilingual practices, and additional language acquisition (Constructional Approaches to Language). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2021.

HYLAND, Ken. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London/New York: Coninum, 2005.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Idiomaticidade em construções com verbo suporte do Português. *SOLETRAS*, [s.l.], n. 28, p. 99-125, dez. 2014. ISSN 2316-8838. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/14200>. Acesso em: 9 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2014.14200>.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Variação e mudança na descrição construcional: complexos verbo-nominais. *Revista Linguística* / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume Especial, (dez-2016), p. 152-170. Disponível em: <http://www.letas.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em: 04 out. 2020.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Predicar com construção com verbo suporte. In: DE PAULA, Alessandra; GOMES, Danielle Kely; SILVEIRA, Eliete Figueira Batista; MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Uma História de Investigações sobre a Língua Portuguesa: Homenagem a Silvia Brandão*. São Paulo: Blucher, 2018. ISBN: 9788580393088, DOI 10.5151/9788580393088-06.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Variação construcional em perspectiva: predicação verbal / Constructional variation in perspective: verbal predication. *Pensares em Revista*, [s.l.], n. 19, set. 2020. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/52656>. Acesso em: 04 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2020.52656>.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Língua, sociedade e relações de poder: a produção escrita de surdos. In: FREITAS JR., Roberto; ABRANTES, Lia; NASCIMENTO, João Paulo (orgs.) *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas* [livro eletrônico] Rio de Janeiro, Faculdade de Letras – UFRJ, 2020. DOI: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz. Sociolinguística Variacionista e Gramática de Construções: os desafios e as perspectivas de compatibilização. In: *Dimensões e Experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2019, p. 85-120. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/dimensoes-e-experiencias-em-sociolinguistica-1575>. Acesso em: 24 out. 2021.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. WIEDEMER, Marcos Luiz. Lexemas e construção: atração, coerção e variação. *Caderno Seminal Digital Especial*. n. 1 v. 1. (jan-dez/2018), p. 81-132. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/download/34009/26432>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ÖSTMAN, Jan-Ola; FRIED, Mirjam (eds.). *Construction grammars. Cognitive grounding and theoretical extensions* (Constructional Approaches to Language 3), 2005.

PENHA, Jeane Nunes. 2021. *Construções com verbos suportes: uma análise socioconstrucionista*. Dissertação (Mestrado). UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), 2021, 177f.

PONTES, Ana Luisa; TEIXEIRA, Mariana. *Dicionário de ‘carioquês’ cai na boca do povo*. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/dicionario-de-carioques-cai-na-boca-do-povo-rv1-1-24038433.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

O PORTUGUÊS pelo mundo apresentado por Amanda Macedo Balduino, Caio César Christiano, Marcia dos Santos Machado Vieira, Karin Indart [s.l.,s.n.], 2021. 1 vídeo (1h03min). Publicado pelo Museu da Língua Portuguesa (2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iI-4JGbNjeI>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SCHMĪD, H. *The dynamics of the linguistic system*. Usage, conventionalization, and entrenchment. Oxford: Oxford University Press, 2020.

WEINREICH, Uriel. Is a Structural Dialectology Possible?, *WORD*, 10:2-3, 388-400, 1954. DOI: 10.1080/00437956.1954.11659535. Acesso em: 28 out. 2020.

WIEDEMER, Marcos Luiz; MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Sociolinguística e gramática de construções: o envelope da variação. In: FRANCESCHINI, Lucelene Teresinha; LOREGIAN-PENKAL, Loremi (orgs.). *Sociolinguística: estudos de variação, mudança e atitudes linguísticas*. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2018. p. 41-77.

LA PRÉDICATION DANS LE DIASYSTÈME APPELÉ PORTUGAIS : LE “BAIANÊS” ET LE “CARIOQUÊS” DANS LE RÉSEAU SOCIAL BRÉSILIEN

Marcia dos Santos Machado Vieira

Nahendi Almeida Mota

Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUCTION

À partir de textes collectés sur les réseaux sociaux *Instagram* et *Facebook*, nous analysons les usages de la prédication verbale et verbale-nominative associée aux variétés de Bahia et de Rio de Janeiro du portugais brésilien, aussi appelées, respectivement, « *baianês* » et « *carioquês* ». Par conséquent, nous traitons, qualitativement, les données associées à chacune des variétés. Nous avons trouvé des similitudes et des dissemblances à la fois entre les unités de prédication dans la même variété et entre les unités de prédication dans ces deux variétés. Nous utilisons les concepts de prédicateur (simple ou avec verbe support), d'alloconstructions, de métaconstructions, d'idioconstructions et de diaconstructions, basés sur la Grammaire des Constructions (diasystémique), la Sociolinguistique et la Linguistique Fonctionnelle-Cognitive. D'un côté, nous cherchons à montrer la variation de construction dans la prédication existante dans l'espace virtuel du portugais brésilien. De l'autre côté, nous cherchons à contribuer à l'enseignement du

portugais avec des observations sur le diasystème d'unités de prédication (simples et complexes) et l'utilisation de différentes constructions, y compris phraséologiques, pour traduire l'univers socioculturel et conceptuel des communautés brésiliennes.

Afin de nous exprimer avec une certaine fluidité, nous disposons d'un répertoire multilingue et multidialectal, d'une grammaire de constructions diassystémique. Et ce répertoire concerne les connaissances linguistiques qui s'appuient sur des généralisations faites dans la triangulation de la grammaire, du lexique et du texte/discours. Tant dans les espaces où le portugais est la langue maternelle que dans ceux où il s'agit d'une langue non maternelle, il est nécessaire de savoir traiter des usages qui, par répétition et diffusion, sont socioculturellement conventionnés au Brésil, mais qui ne font pas toujours l'objet d'attention dans les descriptions de la langue à travers le monde. Nous devons prêter attention au potentiel de travailler avec les collocations, les idiomes, les phraséologismes comme moyen d'explorer les manifestations sociales et identitaires dans un Brésil pluriculturel.

Les usages qui deviennent habituels dans l'expérience linguistique dans l'une ou l'autre communauté constituent ce que nous comprenons comme des variétés d'un diasystème envisagé dans les limites (même virtuelles) d'une langue, de même que ceux constituant des réseaux de constructions diassystémiques qui ne sont pas spécifiques à une seule langue. Dans les deux cas, nous considérons le langage comme un réseau de construction diassystémique qui prévoit un complexe de sous-constructions, de sous-systèmes ou de variétés (cf. MACHADO VIEIRA, 2020, p. 34), et de diaconstructions, des généralisations constructionnelles partagées par plus d'une variété linguistique ou même par plus d'une langue – comme c'est le cas, par exemple, des langues romanes, compte tenu de leur généalogie commune (comme le montre la recherche menée, par exemple, par PENHA, 2021).

En plus d'examiner les données des variétés de Bahia et de Rio de Janeiro, nous avons aussi brièvement comparé certaines données des unités de prédication présentes dans ces variétés à d'autres usages dans des textes produits en français et en italien pour montrer les relations entre les usages de différentes langues romanes, en se concentrant sur la formulation d'hypothèses de diassystématicité entre langues généalogiquement liées.

VARIATION ET ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS

Il n'est pas rare que la langue portugaise utilisée au Brésil ait, à maintes reprises, la description didactique-pédagogique de sa diversité limitée aux données/exemples des variétés de Rio de Janeiro et de São Paulo, considérées comme la «

référence » pour le Portugais Brésilien. Cependant, dans un pays aux dimensions continentales, la diversité est naturellement plus riche que celle qui apparaît habituellement dans les manuels descriptifs destinés à l’enseignement, notamment l’enseignement du portugais comme langue non maternelle.

Les données de prédication verbale correspondent à des données dans lesquelles, à l’emplacement (*slot*) destiné au verbe, une unité de prédication simple est attirée. Les données de prédication verbo-nominale correspondent à des données dans lesquelles, à l’emplacement destiné au verbe, une unité de prédication constituée par la construction d’un prédicateur complexe avec verbe support est attirée. C’est par exemple ce qui se passe dans une proposition/phrase dans laquelle au lieu du simple prédicateur *passar* ‘se promener’, le prédicateur complexe *dar um passeio*, *dar uma volta* ou *dar um rolé* (tous signifiant « se promener ») est utilisé/employé.

Dans ce type de prédicateur, une unité verbale, appelée ‘verbe support’ ou ‘verbe léger’ (ce dernier généralement dans la littérature formaliste), sert de verbalisateur à un élément non verbal, formant une sorte d’ensemble/*chunk* (relativement plus ou moins ancré dans l’esprit). Ce prédicateur complexe, à son tour, opère la prédiction des rôles participants à combiner avec une structure de termes argumentatifs d’une construction (in)transitive dans une prédication. Des exemples de ces deux types de prédication (respectivement verbale et verbale-nominale) dans les deux variétés de portugais brésilien et dans les trois langues romanes mentionnées ci-dessus sont : (i) *olhar* (pt.), *vedere* (it.) ‘regarder’ e (ii) *dar uma olhada* (pt.), “*dare un’occhiata*” (it.) ‘faire/lancer/jeter⁵⁸ une œillade’.

Ex 1. « ‘Se você **olha** a pesquisa histórica de preferência partidária, o PT sempre esteve na frente, separado dos outros’, explica Andrei Roman, cientista político e diretor do Atlas Político. »⁵⁹

Ex 2. « Si on **regarde** la recherche sur cette période, la philo s’est intéressé aux philosophes (Fichte, Hegel), la litté aux auteurs (Tieck) » (Twitter, 11/02/2015).

⁵⁸ *Lancer* et *jeter* sont les verbes les plus déclenchés à l’emplacement du verbe de support dans ce type de construction: “Johann Matti **lance une** œillade appuyée à Alice Thourot et descend en flammes ses anciens amis”. Disponible sur : <http://www.montelimar-news.fr/article/johann-matti-lance-une-oeillade-appuyee-a-alice-thourot-et-descend-en-flammes-ses-anciens-amis-le-22-Juin-2017/1/8086.html>. Consulté le : 03 oct. 2021.

⁵⁹ Disponible sur : https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/04/politica/1554331964_534951.html. Consulté le : 07 oct. 2021.

- Ex 3. « Salvini, via il catasto di Draghi Franco, il superbonus scadrà. Roma, Raggi **vede** Michetti. »⁶⁰
- Ex 4. « Si on **regarde** la recherche sur cette période, la philo sést intéressé aux philosophes (Fichte, Hegel), la litté aux auteurs (Tieck) » (Twitter, 11/02/2015).
- Ex 5. « Acabei de **dá uma olhada** no novo site do @thiagogrulha, em bom baianês tá massa! » (Twitter, 24/09/2011).
- Ex 6. « Ferrara modello di turismo : perché Napoli non **dà un'occhiata?** » « (...) Certo, il confronto tra il numero di abitanti (Napoli a poco meno di un milione, Ferrara a 130mila circa) e anche quello tra il reddito annuo disponibile pro capite (14142 contro 21933 euro, dati 2020 dell'Osservatorio Findomestic – Prometeia) non è favore del capoluogo campano, ma di certo **dare un'occhiata a una realtà che ai nostri occhi funziona non fa male.** »⁶¹
- Ex 7. « Fammi **dare un'occhiata** alle mail... ». Che male vuoi che ci sia? Peccato che l'internauta fosse alla guida, e non certo fermo al semaforo. »⁶²
- Ex 8. « Une femme **faisant une œillade** à un autre homme que celui avec lequel elle danse. »⁶³
- Ex 9. « Cette noisette tardive s'est retrouvée prisonnière des glaces. Les cils peints en blanc, elle nous **fait une œillade** dévastatrice. »⁶⁴

Sensibiliser aussi bien les enseignants que les apprenants à l'existence de tels phénomènes linguistiques, collocations et phraséologies, fait partie d'un travail didactique qui vise à explorer la diversité culturelle d'une communauté. Il est important de s'interroger sur le fonctionnement des collocations sur le plan lexical, syntaxique, sémantique, discursif, pragmatique et socioculturel, pour pouvoir explorer et bien maîtriser un domaine longtemps négligé, afin que le lexique ne soit plus un sujet périphérique. Dans le cadre de la Grammaire des Constructions,

⁶⁰ Disponible sur : <https://www.italiaoggi.it/news/salvini-via-il-catasto-di-draghi-2536315>. Consulté le : 07 oct. 2021.

⁶¹ Disponible sur : <https://www.quotidianonapoli.it/2021/10/06/ferrara-modello-di-turismo-perche-napoli-non-da-unocchiata/>. Consulté le : 07 oct. 2021.

⁶² Disponible sur :

https://www.ecodibergamo.it/stories/Cronaca/fammi-dare-unocchiata-alle-mailfotografato-alla-guida-con-il-tablet_1085227_11/. Accès le : 03 oct. 2021.

⁶³ Disponible sur : <https://fr.wiktionary.org/wiki/%C5%93illade>. Consulté le : 03 oct. 2021.

⁶⁴ Disponible sur : <https://www.linternaute.com/nature-animaux/magazine/1020019-le-givre-oeuvre-d-art-de-la-nature/1020028-l-oeil-de-la-noisette>. Consulté le : 03 oct. 2021.

la perspective d’articulation entre grammaire et lexique dans un *continuum* est une pierre angulaire, et la triangulation grammaire, lexique et discours est également en perspective.

Dans ce cadre, les appariements forme-fonction/sens peuvent être étiquetés :

- (i) alloconstructions/*allostructions* – variantes ou unités de construction qui, bien qu’elles présentent des différences et peuvent donc avoir une existence indépendante, sont considérées comme similaires en raison du processus cognitif d’analogie ;
- (ii) métaconstructions – zones du réseau constructif dans lesquelles la relation de similitude et d’interchangeabilité entre les variantes de construction se produit/est représentée, dans lesquelles les différences entre les unités de construction fonctionnellement alignées en alternance (entre alloconstructions) sont neutralisées ;
- (iii) idioconstructions – constructions pragmatiquement spécifiques à une langue/variété et liées à des contextes et des routines interactionnelles dans la langue/variété ;
- (iv) et les diaconstructions – constructions qui ne sont pas spécifiques à l’une ou l’autre langue/variété et qui, par conséquent, résultent du contact entre les communautés linguistiques.

Les prédicateurs, dans les langues, peuvent être vus comme : des unités de construction différentes de notre répertoire de prédications organisatrices et à notre disposition pour la formulation de propositions (*olhar* ‘regarder’ associé à la prédication de perception visuelle/’voir ou percevoir’ ; *olhar* ‘regarder’ associé à la prédication de *cuidado/cuidar* ‘soins/soigner’ ; *olhar* ‘regarder’ associé à une alerte) ; alloconstructions/*allostructions* (*dar uma olhada* ‘jeter un œil’ et *olhar* ‘regarder’ ou *dar uma fitada* ‘jeter un œil’ et *fitar* ‘regarder’ par rapport à l’équivalence conceptuelle ou fonctionnelle) d’une méta-construction (prédicateur de perception visuelle) ; idioconstructions (*dar uma zoiada* ‘jeter un œil’ en « *baianês* », *dar uma filmada* ‘jeter un œil’ ; *dar uma espreitada* ‘jeter un œil’ en Portugais du Brésil (PB) et *dar uma espreitadela* ‘jeter un œil’ (Portugais du Portugal (PP)) ; et diaconstruction ([_____Vsupport + _____Élément non verbal] prédicateur complexe en portugais – dans ses variétés nationales – ainsi que dans d’autres langues romanes – français, italien, espagnol, par exemple).

Un autre exemple est le prédicateur *dar um zig/dar um zig now* ‘partir’ en « *baianês* », une alloconstruction/variante similaire à *dar um perdido* et *dar um ninja* (« partir » ou « disparaître »). On peut aussi citer un exemple avec l’unité

de construction *comer água* ‘manger de l’eau’, littéralement, (mais en supposant, à Bahia, le sens de ‘boire des boissons alcoolisées’) ; les alloconstructions *tomar uma* ‘boire un verre’ et *comer água* ‘manger de l’eau’ (en relation d’équivalence conceptuelle ou fonctionnelle) d’une méta-construction (prédicateur de la consommation d’alcool) ; les idio-constructions *comer água* ‘manger de l’eau en « baianês »», *tomar uma* ‘boire un verre’ (PB), *beber* ‘boire’ utilisé de manière intransitive (PB et PP).

Et, afin de montrer les similitudes et les différences entre les unités de prédication dans les mêmes associés aux variétés de Bahia et de Rio de Janeiro, le chapitre explore des données telles que :

Tableau 1 –Equivalences entre les prédications dans les mêmes

« baianês »	« carioquês »	Portugais du Brésil et Portugais du Portugal	Correspondance en français
“Se pique!”	“Vaza!” “Mete o pé!”	“Se retire!”, “Vai embora!”	Va-t’en/sors !
“se lascar”		“se dar mal”	ne pas réussir
“se armar”		“se dar bem”	réussir
“bater o baba”		“jogar bola”	jouer au foot/jouer au ballon
“Bó cumê água!”	“Bora bebê!”	“Vamos beber”	Allons boire un verre
“arruadiar”		“dar a volta”	faire le tour
	“dar um rolê”	“passear”	faire un tour
	“pegar o bonde andando”	“não saber o que está acontecendo”	ne pas savoir ce qui se passe
	“segue o baile”	“segue em frente”	file ton chemin/continue
	“tô na pista” “estar para jogo”	“estou/estar solteiro”	je suis célibataire/être célibataire

Traiter des prédicateurs complexes est également intéressant pour l’espace de travail didactique avec phraséologie. C’est un domaine qui rassemble à partir d’études de formules d’interaction (*Bom dia!* ‘Bonjour!’, *Saúde!* ‘Santé!’, *Feliz aniversário!* ‘Joyeux anniversaire!’, de collocations relativement figées (*balança comercial* ‘balance commerciale’, *bala na agulha* ‘être très riche’ ; *dar uma volta/um passeio/um rolê* ‘se promener’), d’expressions idiomatiques (*pegar o bonde andando* ‘s’engager dans une conversation sans savoir ce qui a été dit avant’, *dar com os burros n’água* ‘ne pas réussir à faire quelque chose’, *dar a mão à palmatória* ‘reconnaître une erreur’, *dar uma de João-sem-braço* ‘faire le paresseux/esquiver

le travail’, *dar água* ‘ne pas fonctionner), de proverbes et de dictons (*há males que vem para bem* ‘il y a des maux qui viennent pour le bien’, *A César o que é de César* ‘Rendre à César ce qui est à César’), d’aphorismes (*rir é o melhor remédio* ‘Le rire est le meilleur remède’, *a experiência ensina* ‘l’expérience enseigne’), de phrases toutes faites (*está comigo está com Deus* ‘il est avec moi, il est avec Dieu’) etc. Il est important d’aborder les questions qui ont une signification idiosyncratique/socioculturelle et des implications polyfonctionnelles en raison de la contextualité (*fazer água* ‘faire de l’eau, avec le sens de couler’ ; *dar bola* ‘donner le ballon’, avec le sens ‘d’encourager un flirt’, différent de *dar/oferecer bola* ‘donner/offrir un bonbon ou un jouet’ – par exemple, lors de la fête brésilienne de *São Cosme e São Damião* ‘Saint Côme et Saint Damien’), car ce sont des expressions dialogiques présentes dans certaines routines discursives. C’est un sujet qui n’apparaît généralement que dans les cours de langues étrangères, car il est lié au domaine de la diplomatie culturelle et de l’étiquette sociale. C’est intéressant pour les espaces qui traitent de la traduction (automatique), du sous-titrage, du doublage et, même pour les cours de portugais langue maternelle, pour le développement d’une bonne compétence socio-communicative et d’une interaction discursive réussie.

En termes d’enseignement du portugais, il est intéressant d’attirer l’attention sur le potentiel du travail avec des collocations, des expressions idiomatiques, des phraséologismes comme moyen d’explorer les manifestations sociales et identitaires dans un Brésil pluriculturel, ainsi que la triangulation, dans notre cognition, entre les attributs de forme (morphosyntaxique et lexicale) et de fonction/sens (sémantiques, discursifs, pragmatiques et sociaux). La sensibilisation des enseignants et des élèves à l’existence de phénomènes linguistiques tels que le placement et la phraséologie fait partie d’un travail didactique qui vise à explorer la diversité culturelle d’une communauté linguistique. La recherche-action centrée sur des données de cette nature, normalement attribuées à un domaine négligé dans les cours de portugais (car considéré comme non associé à la grammaire ou au discours), offre un espace pour la perception de la schématique et de la productivité (extensibilité de l’usage-sens). De nombreuses données, en portugais et dans d’autres langues romanes, sont autorisées par un modèle de construction qui implique un verbe (support ou semi-support, selon MACHADO VIEIRA, 2018) et un élément non verbal sur lequel il opère et avec lequel il opère, qui forme un prédicateur non compositionnel complexe, comme illustré dans cette section.

DERNIERS MOTS

Traiter empiriquement le langage implique de traiter l'articulation entre les unités de construction lexicales, procédurales/grammaticales et textuelles-discursives. Nous cherchons donc à exposer la combinaison de prédicateurs dans les prédications, en nous concentrant sur les prédicateurs liés par similarité dans une matérialité discursive sous forme de question et de réponse, qui configure le genre « même internet ». Les prédications décrites dans le genre 'même' mettent en évidence le phénomène de variation diatopique et permettent l'effet humoristique. Avec cela, nous montrons également une voie de travail didactique pour promouvoir une éducation sociolinguistique attentive à la relation entre matérialité linguistique, engagement socio-communicatif, métadiscours, et négociation contextualisée des sens.

Il serait naïf de s'attendre à une relation un à un (biunivoque) entre la configuration des unités de construction et une certaine sémosis. En effet, notre façon de parler/écrire, plus que de communiquer quelque chose, marque notre existence en tant que sujets socialement, historiquement, géographiquement, politiquement et culturellement situés, tout en activant différentes significations dans le discours. Une unité de prédication, selon la contextualité de son utilisation, peut se nuancer à chaque émission. Dans tous les cas, compte tenu de notre capacité cognitive d'association, ces nuances ne sont pas toujours perçues ou il n'est pas toujours important de les percevoir comme différentes. Au lieu de cela, les différents usages d'un prédicateur sont rassemblés comme exemples associés à un même couple forme-fonction (*dar uma volta*, *dar uma passeada*, *dar um bordejo* 'se promener' – lié à la construction d'un prédicateur complexe et à la conceptualisation d'un événement qui peut aussi être capté par un verbe simple – *passar* ; 'se promener' – lié à la construction d'un prédicateur simple). L'autre versant est celui de la dissemblance entre les constructions : ainsi, une unité de prédication, comme *dar uma volta*, peut avoir des occurrences dont le sens est associé à un autre contour sémantique différent de celui de *passar* : *enganar* 'tromper' ; ou encore *não ser objetivo* 'ne pas être objectif', *não ter objetividade* 'ne pas avoir d'objectivité'/'tourner autour du pot'.

Notre connaissance contient des généralisations et des unités qui autorisent régulièrement diverses constructions, mais aussi des unités préfabriquées, des segments, qui, en se manifestant de manière répétée dans des constructions/données, sont stockées et déclenchées sous forme d'expressions prêtes/cristallisées dans notre lexique mental. Ces collocations et expressions idiomatiques sont partout (slogans, titres, publicités, programmes et textes humoristiques), bien que pour certains,

elles n'apparaissent que comme des expressions familières. Elles permettent de connaître les personnes qui les utilisent : leur point de vue, leur créativité, leur expressivité. Ainsi, la lecture et la compréhension communicative (des étudiants, principalement) ont beaucoup à gagner du travail centré sur le thème traité ici : un meilleur accès aux intentions captées dans l'articulation lexicque-grammaire-discours/texte, une plus grande transparence des associations et des cadres viables à travers des jeux de mots appréhendés dans divers genres textuels (dont les mêmes internet), une plus grande conscience de la diversité (par exemple diatopique), ainsi que la familiarité avec l'expérience humaine et les univers culturels propres aux régions d'un pays ou à une époque. La Grammaire des Constructions est un cadre de représentation du langage qui nécessite une articulation entre grammaire, lexicque et discours dans la description de l'univers sous des formes multiples et sémiotiques. Par conséquent, il peut contribuer à ce travail, en plaidant en faveur d'une attention aux (semi-)idiomes et aux collocations.

RÉFÉRENCES

HYLAND, Ken. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London/New York: Coninium, 2005.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. Predicar com construção com verbo suporte. In: DE PAULA, Alessandra; GOMES, Danielle Kely; SILVEIRA, Eliete Figueira Batista; MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Uma História de Investigações sobre a Língua Portuguesa: Homenagem a Silvia Brandão*. São Paulo: Blucher, 2018. ISBN: 9788580393088, DOI 10.5151/9788580393088-06

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. *Variação Construcional em perspectiva: predicação verbal / Constructional variation in perspective: verbal predication*. *Pensares em Revista*, [s.l.], n. 19, set. 2020. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/52656>. Acesso em: 04 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/pr.2020.52656>.

PENHA, Jeane Nunes. *Construções com verbos suportes: uma análise socioconstrucionista*. Dissertação (Mestrado). UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), 2021.

VARIAÇÃO DIAFÁSICA E MÁXIMA DE MODO NO GÊNERO RESUMO DE SENTENÇA: POR UM ENSINO REFLEXIVO DE VOCABULÁRIO ESPECÍFICO DO DIREITO

Welton Pereira e Silva

Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de vocabulário específico do Direito, levando em consideração a noção de variação linguística (LABOV, 1972; BELINE, 2002; GÓMEZ, 1993), estudos em pragmática e discurso (GRICE, 1975; BAKHTIN, 2003) e a Linguística Forense (COULTHARD; JOHNSON, 2007). Partiremos da análise de características estilísticas e composicionais de resumos de sentenças com o fito de mostrarmos a forma como essa acessibilidade aos textos jurídicos já se torna realidade. Faz-se necessário refletir sobre o ensino de vocabulário específico a estudantes de Direito, despertando neles a compreensão de que, além de contribuir para a legitimidade do profissional e consistir em uma ferramenta de trabalho, o tecnoleto jurídico necessita de se adequar a situações de comunicação que envolvam alguma parte leiga, de modo que os cidadãos que acionem a Justiça não sejam prejudicados por não compreenderem o registro técnico empregado nesses textos.

INTRODUÇÃO

Os processos de variação linguística que abarcam as variedades geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) e situacionais (diafásicas) ocupam um lugar privilegiado nos estudos da linguagem, pois a língua é um sistema inerentemente variável (LABOV, 1972). De acordo com Beline (2002, p. 125):

[...] quando se fala em variação, é comum fazer referência à sociolinguística, essa área da ciência da linguagem que procura, basicamente, verificar de que modo fatores de natureza lingüística e extralingüística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia e a sintaxe – e também no seu léxico.

Neste trabalho, nos debruçamos sobre a variação lexical diafásica, já que tomamos como ponto de partida a presença ou ausência de vocabulário técnico no discurso jurídico. Sobre a variação diafásica ou contextual, Coseriu (1966 *apud* GÓMEZ, 1993) já advertia que a língua conhecida e empregada por um mesmo indivíduo varia em maior ou menor grau de formalidade a depender da situação de comunicação da qual participa.

Assim, procuramos tratar sobre a importância de despertarmos nos estudantes de Direito e profissionais do ramo jurídico a consciência de que o registro linguístico deve ser monitorado a depender da situação de comunicação, tornando-se mais acessível ao cidadão comum. Para embasar nossas reflexões, realizamos a análise de três resumos de sentença que apresentam justamente uma preocupação com a acessibilidade de leitores leigos às informações jurídicas.

Dada a natureza interdisciplinar deste estudo, além da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972), nos amparamos também em pesquisadores vinculados à Linguística Forense que debatem a importância de o registro jurídico se adequar ao interlocutor, visando à compreensão apropriada do texto. Trata-se de uma preocupação de cunho democrático que objetiva tornar o texto jurídico acessível ao cidadão que precisa acionar a Justiça. Além disso, lançamos olhares também a partir da pragmática, tomando por base a noção de máximas conversacionais (GRICE, 1975). Nossa abordagem interdisciplinar é então justificada pela natureza complexa das discussões aqui empreendidas, pois concordamos com Macedo (2004, p. 66), quando afirma:

Como se sabe, o estudo desta dependência do contexto para a interpretação semântica dos enunciados constitui a área de interesse da pragmática (ex.: os dêiticos e os atos de fala). Em vista do exposto, pode-se concluir que a Sociolinguística, por tratar igualmente da problemática do contexto, não deveria ser desvinculada da pragmática.

Consideramos, portanto, o monitoramento do registro jurídico de modo a se tornar mais facilmente compreendido como uma forma de variação diafásica em que se busca respeitar a máxima de modo, a forma “*como* o que é dito deve ser dito” (GRICE, 1975, p. 308. Tradução nossa), em uma abordagem que vincula a Sociolinguística Variacionista aos estudos pragmáticos e discursivos. No próximo item, falaremos mais detidamente sobre o nosso posicionamento teórico e epistemológico.

VARIAÇÃO DIAFÁSICA E REGISTRO TÉCNICO

Como já mencionado, a variação diafásica é entendida como as alterações de registro efetivadas por um enunciador a depender da situação de comunicação e do grau de monitoramento. Isto é, levando-se em conta o contexto pragmático e o interlocutor, o sujeito altera seu discurso, tornando-o mais ou menos formal, visando à efetiva comunicação.

Nesse viés, Câmara Jr. (1970) ensina que a língua “*varia, ainda, para um mesmo indivíduo, conforme a situação em que se acha*” (p. 17), sendo que a norma linguística “*é elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica. O professor não fala em casa como na aula e muito menos numa conferência. O deputado não fala na rua, ao se encontrar com um amigo, como falaria numa sessão da Câmara*” (p. 16). Percebemos que Mattoso Câmara Jr. considera a variação situacional, os registros, também pertencente aos campos de trabalho, abarcando o registro técnico ou tecnoleto, ao ilustrar seu argumento contrapondo a atuação profissional do professor e do deputado a suas ações em situações cotidianas e familiares. Assim, se na escola o professor pode empregar alguns termos técnicos e científicos, não o fará em casa, a não ser que o assunto solicite o emprego de tais vocábulos e expressões. De igual modo, o deputado não policiará seu discurso se estiver conversando com um amigo.

Gomez (1993), empregando a noção de variação diafásica ou contextual, especifica que essa variação não estaria no mesmo patamar que a variação dia-tópica (geográfica) ou diastrática (variação por questões sociais diversas), visto que o estilo empregado em cada situação é alterado pela vontade do falante, o que não ocorre com os dialetos e socioletos. Ainda segundo o autor, o estudo das terminologias técnico-científicas foi por vezes relacionado à variação diafásica, por vezes relacionado à variação diastrática, levando em conta grau de escolaridade, gênero e nível socioeconômico, por exemplo.

Por sua vez, Ataliba de Castilho, em sua *Gramática do Português Brasileiro*, distingue a variação individual, que abarca o registro mais ou menos formal, da variação temática. Para o gramático, “falamos inteiramente ‘à vontade’ com nossa família e com nossos amigos. Falamos com mais cuidado, escolhendo as palavras e refletindo mais sobre a impressão que vamos dar, quando falamos com pessoas desconhecidas” (2010, p. 211), o que corresponde ao que ele chama de variação individual. Por sua vez, a variação temática diz respeito às diferenças entre o que Castilho chama de português corrente e português técnico, este último se apropriando dos termos especializados dos domínios científicos e laborais, como o Direito.

Neste trabalho, consideramos que o emprego do registro técnico também corresponde a um tipo de registro formal, sendo usado em situações de contato profissional e em contexto laboral que exigem um grau de monitoramento maior por parte do enunciador. Portanto, empregamos a noção de variação diafásica para dar conta da variação de registro apresentada por um mesmo sujeito a depender da situação de comunicação em que se encontra.

Chamamos a atenção, portanto, para a importância de se considerar o contexto, levando em conta os objetivos da interação, os interlocutores e suas identidades para compreendermos a forma como ocorre a variação diafásica ou contextual. Ao considerarmos o emprego de registro técnico como uma forma de variação diafásica, procuramos refletir sobre a importância de um ensino de vocabulário específico do Direito que desperte nos futuros profissionais a consciência de que, a depender do interlocutor, seu texto deve se mostrar acessível, embora continue mantendo a formalidade exigida em contextos laborais.

Visando a entender minimamente e de maneira nada exaustiva como se dá o ensino de língua e texto a estudantes de Direito, apresentamos no próximo item algumas observações efetuadas em três obras que se definem como manuais de escrita jurídica.

MANUAIS DE ESCRITA JURÍDICA E A OBSERVAÇÃO DA MÁXIMA DE MODO

Como já anunciado, procurando compreender a forma como a escrita jurídica, levando em conta seu vocabulário técnico, é apresentada em manuais especializados, procedemos à consulta a três obras, sendo possível perceber nelas diferentes posicionamentos acerca das noções de linguagem, língua e variação linguística. Temos a consciência de que três publicações é um número baixo e, portanto, não pretendemos fazer generalizações de nenhuma espécie, mas apenas

vislumbrar minimamente a forma como a língua é compreendida em algumas obras destinadas ao público do Direito. A seguir, tecemos considerações sobre cada um dos manuais de escrita jurídica selecionados.

O *Manual de Linguagem Jurídico-Judiciária* do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul consiste em um grande glossário de termos técnicos comumente empregados na esfera jurídica, não tecendo considerações sobre a língua e sobre os diferentes tipos de texto. Logo na apresentação do manual, a língua portuguesa é descrita como “ferramenta essencial de profissionais e estudantes de Direito”, tendo o manual o objetivo de:

[...] enriquecer a cultura do operador do Direito, tornando-se ferramenta imprescindível àqueles que desejam aprimorar o domínio da linguagem com a exposição de conceitos e convertê-la em instrumento de trabalho com o esclarecimento da terminologia legal e convencional que se cristalizou na evolução da história (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 7).

Como se vê, nesse manual, a língua é vista de um ponto de vista prático, sendo entendida como ferramenta e instrumento de trabalho, não levando em consideração seu caráter interativo e variável. Faz-se oportuno destacar o aprendizado de conceitos técnicos como enriquecimento cultural do operador do Direito, sendo esses conceitos ali entendidos como imprescindíveis ao fazer jurídico. De fato, como em todo campo do conhecimento, esses termos são empregados para fornecer objetividade, identificando adequadamente o objeto teórico, bem como aderem credibilidade ao texto; entretanto, o que se costuma questionar é o uso exacerbado de vocabulário técnico que prejudica a compreensão por parte do público leigo e até por parte de outros operadores do Direito.

O segundo manual consultado leva o título de *Português Jurídico*, se apresentando como um “manual de consulta para uso adequado de vocábulos, expressões, padronizações, estruturas textuais e regras gramaticais em textos jurídicos” (PAIVA, 2015, p. 13). O autor, trazendo uma reflexão sobre o registro técnico do Direito, adverte que:

Linguagem jurídica é linguagem técnica e faz uso de termos específicos e estrutura própria em seus textos. Domínio de amplo e adequado vocabulário é importante para expressão específica. Palavras técnicas e precisas inibem falhas de compreensão. Não se pode, no entanto, em nome da linguagem técnica, justificar o uso de rebuscamento e comprometer o conteúdo (PAIVA, 2015, p. 15).

Paiva (2015) salienta, de maneira crítica e reflexiva, a importância do emprego de um registro linguístico técnico e objetivo, sem se deixar levar pelo uso exagerado de termos e expressões “mirabolantes e inadequadas” (p. 13), o que se

costuma designar como “juridiquês”. Desse modo, o texto jurídico, de acordo com o autor, “deve ser claro de tal forma que não permita interpretação equivocada ou demorada pelo leitor. A compreensão deve ser imediata. É importante usar vocabulário acessível, redigir orações na ordem direta, utilizar períodos curtos e eliminar o emprego excessivo de adjetivos” (p. 22). O autor ainda adverte que se deve “excluir da escrita ambiguidade, obscuridade ou rebuscamento” (p. 22). Há, portanto, uma preocupação condizente com a necessidade de o profissional do Direito compreender que o emprego do registro técnico não pode se mostrar prolixo ao ponto de prejudicar a compreensão do texto, sendo também a posição tomada por nós neste capítulo.

O terceiro manual que trazemos é o *Manual de Redação Oficial da Presidência da República*, que trata de normas oficiais de redação de documentos jurídicos. Já no capítulo 1, o documento apresenta que:

A finalidade da língua é comunicar, quer pela fala, quer pela escrita. Para que haja comunicação, são necessários:

- a) alguém que comunique;
- b) algo a ser comunicado;
- c) alguém que receba essa comunicação (BRASIL, 2018, p. 16).

Observamos claramente um ponto de vista orientado pela Teoria da Comunicação do linguista estruturalista Roman Jakobson, sendo a língua entendida como ferramenta de comunicação. Essa, por sua vez, consiste na produção linguística por parte de um locutor que se dirige a um interlocutor, transmitindo sua mensagem por meio de um código e de um canal, sendo que a mensagem se refere a alguma parcela do mundo real (referente). Apesar dos avanços empreendidos por Jakobson, sua teoria não detinha um caráter interativo, focando-se no locutor.

O Manual esclarece, entretanto, que se deve “considerar a intenção do emissor e a finalidade do documento, para que o texto esteja adequado à situação comunicativa” (p. 16), o que corresponde a uma orientação para a situação de comunicação, isto é, a prática discursiva, à finalidade do documento e à intencionalidade do emissor, demonstrando uma perspectiva de língua condizente com aquela trabalhada na Linguística do texto e do discurso, em uma perspectiva pragmática. O *Manual de Redação Oficial* ainda esclarece que:

A clareza deve ser a qualidade básica de todo texto oficial. Pode-se definir como claro aquele texto que possibilita imediata compreensão pelo leitor. Não se concebe que um documento oficial ou um ato normativo de qualquer natureza seja redigido de forma obscura, que dificulte ou impossibilite sua compreensão. A transparência é requisito do próprio Estado de Direito: é inaceitável que um texto oficial ou um ato normativo

não seja entendido pelos cidadãos. O princípio constitucional da publicidade não se esgota na mera publicação do texto, estendendo-se, ainda, à necessidade de que o texto seja claro (BRASIL, 2018, p. 17).

Notamos, tanto no livro *Português Jurídico* (PAIVA, 2015) quanto no *Manual de Redação Oficial* (BRASIL, 2018), a preocupação com a clareza e objetividade dos textos técnicos e jurídicos, bem como a necessidade da democratização do conhecimento jurídico, de modo que se torne acessível ao público não especialista.

Esse posicionamento teórico encontrado nos manuais mencionados se relaciona ao que é preconizado pela máxima de modo, uma das máximas conversacionais mencionadas pelo filósofo da linguagem Paul Grice (1975). De acordo com Grice, as máximas dizem respeito à forma como devemos, em uma perspectiva idealista, empregar a língua em uma situação de comunicação, de modo que sejamos bem compreendidos. São elas: a máxima de modo, que recomenda que o texto não seja prolixo nem obscuro, sendo claro o suficiente para a boa compreensão por parte dos interlocutores; a máxima de quantidade, que preconiza que o texto deve ser sucinto; a máxima de qualidade, que solicita ao locutor afirmar apenas o que sabe ou pensa ser verdade; e a máxima de relevância, que recomenda aos interlocutores observar se seu texto se mantém relacionado ao tópico, ou tema.

Dessas máximas propostas por Grice como sugestões para uma comunicação eficaz, iremos nos focar na máxima de modo. Caso o texto seja obscuro, rebuscado, apresente ambiguidades e muitas metáforas, por exemplo, a compreensão e, portanto, a interação será prejudicada. De igual modo, um texto escrito ou falado que empregue muitos termos técnicos não conhecidos pelo interlocutor também produzirá uma comunicação falha.

Com essa preocupação, dentre as estratégias trazidas pelo *Manual Oficial* para que o conteúdo do texto seja compreensível, encontramos “a) utilizar palavras e expressões simples, em seu sentido comum, salvo quando o texto versar sobre assunto técnico, hipótese em que se utilizará nomenclatura própria da área” (BRASIL, 2018, p. 17). Isto é, o documento assevera que os redatores de textos oficiais empreguem palavras e expressões “simples”, “em seu sentido comum”, de modo a garantirem a compreensão da matéria pública por parte do leitor não especialista. Por outro lado, o documento ressalva que, em se tratando de assuntos técnicos, a nomenclatura especializada deverá ser empregada.

O registro técnico é necessário em determinados textos de caráter profissional, como os textos jurídicos e este capítulo, por exemplo, que emprega conceitos técnicos pertencentes aos estudos da linguagem. Não defendemos que os vocábulos e expressões especializados de diferentes campos do saber sejam abolidos; pelo

contrário, esses termos contribuem na constituição da legitimidade do profissional e viabilizam o trabalho a ser desenvolvido, sendo importantes ferramentas laborais. O que defendemos é a facilitação de acesso ao conhecimento, neste caso, o jurídico, tratando-se, portanto, de uma questão de democratização do saber e da informação.

A seguir, falaremos mais detalhadamente sobre o movimento *Plain Language*, que justamente toma para si a defesa da democratização do conhecimento. Nesse viés, por meio da Linguística Forense, debateremos a noção de “juridiquês” e procuraremos contribuir para um ensino reflexivo e consciente de vocabulário específico do Direito que seja guiado por orientações de cunho sociolinguístico e pragmático.

LINGUÍSTICA FORENSE E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À INFORMAÇÃO JURÍDICA

Pelo fato de estarmos problematizando o ensino de vocabulário específico em cursos de Direito, acabamos por tocar em uma disciplina que vem se consolidando há algumas décadas nos Estados Unidos e em alguns países da Europa: a Linguística Forense. Essa pode ser entendida como a aplicação de conhecimentos linguísticos à resolução de questões jurídicas. De acordo com Sousa-Silva e Coulthard (2016, p. 138):

A Linguística Forense pode definir-se no sentido lato ou no sentido mais restrito [...]. No sentido lato, inclui três subáreas: a) a linguagem escrita da lei; b) a interação verbal em contextos legais; e c) a linguagem como prova. Em sentido restrito, a definição de Linguística Forense limita a disciplina à linguagem como prova.

Uma das preocupações da linguística forense, que se inclina a uma abordagem de análise do discurso crítica, é acerca da democratização do conhecimento jurídico, afinal, conforme Coulthard e Johnson (2007, p. 59. Tradução nossa): “Até certo ponto, então, gêneros profissionais são fechados à interpretação de leigos, ou, ao menos, intérpretes leigos devem se esforçar bastante para entender os significados desses textos”. Devido à natureza hermética e prolixa de alguns textos jurídicos, ao procurar a Justiça, um indivíduo leigo pode apresentar dificuldades em compreender o tópico da interação, o que se torna prejudicial à tarefa que estiverem realizando por meio da língua. De acordo com Fröhlich (2015, p. 214; 215):

Exageros terminológicos (como o uso dos termos “carta política”, “pretório”, “acórdão guerreado” etc.), aliados a floreios (como o uso da locução latina *ab ovo*) e itens lexicais exacerbados da língua culta (como “supedâneo”, “despicienda” ou “abojada”),

são encontrados em muitas peças jurídicas brasileiras, que carecem de uma tradução intralingual, ou seja, uma tradução para o próprio vernáculo.

A autora salienta algumas características típicas do discurso jurídico que, se por um lado são empregados de maneira um pouco mais funcional entre os operadores do Direito, por outro, dificultam ou inviabilizam por completo a compreensão do texto legal por parte do público não especialista em Direito, como o uso de latinismos, arcaísmos, além de uma sintaxe truncada e prolixa que foge ao padrão sujeito, verbo e objeto (SVO) característico do português. Com isso, “[a] união de componentes complexos, como o uso de itens lexicais incomuns ao ideal canônico da língua portuguesa, faz com que a linguagem jurídica seja enquadrada como uma linguagem super especializada, denominada de ‘juridiquês’” (FRÖHLICH, 2015, p. 215).

Pensando nessa problemática, surgiu o movimento conhecido como *Plain Language*, preocupado em democratizar e viabilizar o acesso do público leigo aos textos jurídicos. Conforme Foscaches (2020, p. 95):

O Plain Language (Linguagem Clara) é um movimento que luta pelo direito da linguagem acessível estar presente em textos importantes para o cidadão, como as leis, decisões judiciais, bulas de remédios, apólices de seguro etc. O movimento surgiu nos países de língua inglesa, mas ganhou repercussão internacional.

Diversos gêneros, portanto, são de acesso e interesse do grande público, mas, a depender do registro linguístico empregado, tais textos têm sua interpretação e compreensão dificultada ou impossibilitada. Refletindo de forma democrática e levando em consideração o contexto brasileiro em que grande parte da população ainda não tem o nível mínimo de competência leitora, Foscaches (2020) propõe algumas estratégias para a escrita de textos jurídicos de maneira mais acessível, como: (i) uso de palavras frequentes em vez de palavras incomuns; (ii) uso de verbos em vez de nominalizações; (iii) uso de construções afirmativas em vez de negativas; (iv) emprego de frases curtas; e (v) emprego de palavras concretas (tribunal em vez de instância recursal, por exemplo). Conforme o autor, além da questão democrática de fácil acesso, a compreensão facilitada dos gêneros jurídicos faz com que haja menos morosidade processual, menos ligações e menos atendimentos para retirar dúvidas, o que também é um ganho para a instituição pública.

Com base nessas considerações, entendemos que os cursos de Direito – dentre outros cursos de graduação e pós-graduação voltados à esfera jurídica, como os cursos de Segurança Pública, perícias criminais e judiciais diversas, criminalística e criminologia – deveriam inserir em suas disciplinas relacionadas à língua

portuguesa, produção de texto, argumentação jurídica etc., textos teóricos e atividades práticas visando à conscientização acerca da produção de textos acessíveis ao público não especialista. As estratégias propostas por Foscahes (2020) e as reflexões aqui apresentadas, tomando por base a noção de variação diafásica e de máxima de modo, podem ser grandes aliadas do professor nesse processo.

A percepção por parte de profissionais do Direito de que o registro prolixo permeado de termos técnicos é de algum modo mais eficaz encontra respaldo, inclusive, na área acadêmica. Valadares e Paulo (2020) realizaram uma pesquisa, procurando evidenciar o uso do “juridiquês” em dissertações de Mestrado produzidas em programas de pós-graduação na área do Direito. De acordo com os autores, que analisaram quinze dissertações oriundas de universidades públicas pertencentes às cinco regiões brasileiras, são comuns aos textos acadêmicos do âmbito jurídico constantes usos de expressões em latim sem suas respectivas traduções (*abolitio criminis, jus puniendi, in dubio pro reo*), recorrência do item lexical “parquet”, de origem francesa, que faz referência ao Ministério Público, sinônimos para Constituição Federal (Carta Magna, Carta Maior) e sinônimos para Tribunais superiores (Suprema Corte, Corte Maior). Para eles, há uma “retroalimentação” do juridiquês, não apenas encontrado no âmbito jurídico propriamente dito, mas também no discurso acadêmico da área do Direito.

É oportuno mencionar que a Lei nº 12.527 de 2011, a chamada Lei de garantia de acesso à informação, em seu capítulo 2, artigo 6º, afirma: “Cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a: I - gestão transparente da informação, propiciando amplo acesso a ela e sua divulgação”. O amplo acesso passa pela adequação do registro linguístico, não empregando estruturas sintáticas muito complexas, nem escolhas lexicais que obscureçam a compreensão textual; isto é, é preciso realizar a adequação do registro linguístico à situação de comunicação, levando em conta um público-alvo mais amplo e não especialista, de maneira que a máxima de modo seja respeitada.

Defendemos, assim, a importância de um ensino reflexivo de língua portuguesa e produção textual a estudantes de Direito e áreas afins, tomando por base o vocabulário específico e seus efeitos de sentido em diferentes textos, com diferentes interlocutores. No próximo item, nos debruçamos sobre a análise do gênero discursivo *resumo de sentença*, tecendo considerações e propondo estratégias para o ensino de vocabulário específico.

O GÊNERO RESUMO DE SENTENÇA E O ENSINO REFLEXIVO DE VOCABULÁRIO ESPECÍFICO DO DIREITO

Para ilustrarmos nossas considerações trazidas até aqui, nos debruçaremos analiticamente sobre três exemplos do que está sendo chamado de resumo de sentença judicial, que consideramos como um gênero discursivo. Trata-se de textos apresentados às partes interessadas em um processo judicial juntamente à sentença oficial, de modo que o réu ou outra parte envolvida possa obter, sem qualquer prejuízo, as informações acerca do processo.

O primeiro texto analisado consiste em um resumo de sentença produzido no Tribunal Regional do Trabalho da 7^a região, em Fortaleza, no estado do Ceará. Logo na primeira página, acima e à direita, encontramos uma caixa azul com os dizeres #ParaLeigoEntender, correspondendo a uma moção relacionada ao *Legal Design/Visual Law*. Esse último consiste em um movimento iniciado no âmbito do design que busca contribuir para a elaboração de textos multimodais mais claros e objetivos, também pensando na questão da democratização do acesso ao conhecimento. Na caixa azul, encontramos ainda a explicação de que “O presente resumo busca facilitar a compreensão da decisão proferida e proporcionar aos envolvidos um serviço acessível e mais humanizado”. Tais dizeres permitem perceber a conscientização de parte dos agentes de órgãos públicos e dos operadores do Direito acerca da necessidade do emprego de um registro linguístico mais acessível, visando justamente à compreensão textual e um fazer judicial mais humanizado.

Imagem 1 – Resumo de Sentença do Tribunal Regional do Trabalho.

The image shows two pages of a legal document. The left page is the 'RESUMO DA SENTENÇA' (Summary of the Judgment) and the right page is the 'FUNDAMENTAÇÃO' (Grounds). The left page includes the court logo, case number (ATOrd 0000883-87.2020.5.07.0013), and a table with 'PETIÇÃO INICIAL' and 'DEFESA' sections. The right page features a judge's name (KARLA YACY CARLOS DA SILVA) and a list of legal icons (4, 10, 16, 1888, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1919, 1920, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000).

Fonte: Material obtido em contato pessoal com a juíza responsável.

Notamos que o texto em apreço é constituído por meio das mesmas partes obrigatórias que devem constar em uma sentença judicial: o relatório, em que são apresentadas as partes interessadas no processo, bem como a identificação e resumo do processo; a fundamentação, em que há a argumentação por parte do juiz responsável; e o dispositivo, em que são trazidas as decisões tomadas.

Esse resumo de sentença, portanto, é constituído composicionalmente como a sentença de onde se origina, mas emprega recursos linguísticos e semióticos que facilitam a compreensão do texto por parte do público não especialista. No início, o resumo do relatório da sentença, em que são nomeados o reclamante e o reclamado, ocupa apenas duas linhas que são postas em uma caixa. Posteriormente, segue o resumo da fundamentação, em tópicos organizados em duas caixas de cores diferentes, separados em “petição inicial”, feita pela parte reclamante do processo, e pela “defesa” da parte reclamada. Apesar de alguns termos técnicos serem usados, como “reclamante” e “reclamado”, sendo essas as partes interessadas no processo, bem como “relatório”, “fundamentação” e “dano extrapatrimonial”, houve uma preocupação com a máxima de modo, empregando-se no texto um registro linguístico menos técnico e rebuscado, por exemplo, não fazendo uso de latinismos ou arcaísmos presentes em textos típicos do âmbito jurídico, como vimos anteriormente. Nesse caso, tais termos técnicos foram necessários ao

próprio fazer jurídico, não sendo dispensáveis nem ocasionando impedimento na compreensão das informações. Por fim, o dispositivo é construído por meio do emprego de características multimodais, como os símbolos de visto e o X dentro de círculos, que evidenciam as decisões tomadas pela juíza.

Como é possível notar, a multimodalidade é uma marca presente no gênero discursivo resumo de sentença. Os ícones, as caixas coloridas e as fontes também coloridas, destacando cada uma das partes do texto, corroboram o caráter didático trazido pelo gênero, o que corresponde a algumas de suas características estilísticas e composicionais (BAKHTIN, 2003). É preciso salientar que a sentença judicial, como um gênero próprio do domínio jurídico, foi produzida e disponibilizada às partes interessadas; entretanto, o documento em apreço foi elaborado e apresentado de modo a garantir a melhor compreensão do que iria acontecer a partir das decisões tomadas no processo.

A seguir, trazemos outro exemplo de resumo da sentença, desta vez, produzida no Tribunal de Justiça do Paraná, na 1ª Vara Criminal de Ponta Grossa. O nome do interessado foi ocultado por razões éticas, mas vale saber que o réu foi nomeado por seu primeiro nome, sendo essa também uma estratégia de proximidade entre a instância jurídica e o interessado:

Imagem 2 – Resumo de sentença condenatória TJPR.

Fonte: Material obtido em contato pessoal com a juíza responsável.

Desta vez, o resumo da sentença não traz as partes do gênero sentença, mas efetivamente se mostra como um resumo dividido entre “acusação”, salientando o motivo do processo – porte ilegal de arma de fogo –, seguida de uma parte chamada de “o que aconteceu?”, em que, similarmente ao dispositivo da sentença judicial, apresenta a decisão da juíza responsável, no caso, a condenação.

É importante observar que, apesar de o termo “culpado” não ser necessariamente um conceito técnico restrito ao discurso jurídico, houve ainda sua reformulação por meio da expressão “quer dizer”, que insere a explicação: “ficou provado que você portava arma de fogo”. Esse fato denota a preocupação do redator do texto com a efetiva compreensão das informações por parte dos interessados. O emprego do pronome “você” também salienta a maior acessibilidade ao texto, provocando o efeito de sentido de aproximação entre a instância jurídica e o cidadão. Por fim, o ícone representando um papel (a própria sentença) e o malhete (o “martelo do juiz”) favorece a compreensão do processo.

A seguir, no item “o que acontece agora?”, também com recurso multimodal, é trazida a pena de um ano de detenção mais multa no valor de trezentos e quarenta reais. Além do material verbal em caixa alta “sua pena”, também é mostrada a imagem de uma grade, notas e novamente o malhete. Em seguida, a pena é explicada em pormenores ao réu, que não precisará cumpri-la em regime fechado nem pagar o valor da multa, sendo essas penas substituídas por trabalho voluntário. Reiteramos o caráter pedagógico e multimodal do texto que, ao apresentar algumas palavras-chave, como “substituiu” e “recorrer” em caixa alta, aliadas às ilustrações à direita da folha, contribuem para a efetiva compreensão da sentença por parte de um sujeito que não domine os termos próprios do discurso jurídico.

Analisamos, a seguir, o terceiro resumo de sentença, também oriundo da 1ª Vara Criminal de Ponta Grossa. De igual modo, o nome do interessado foi retirado:

Imagem 3 – Resumo de sentença absolutória TJPR

Resumo da Sentença
1ª Vara Criminal de Ponta Grossa

GABRIEL

ACUSAÇÃO
Você foi processado por roubo.

O QUE ACONTECEU?
O processo acabou e a juíza considerou você **INOCENTE**, ou seja, entendeu que você não praticou crime nenhum.

O QUE ACONTECE AGORA?
Não haverá qualquer registro em seu nome, referente a este processo.

Resumo da Sentença
1ª Vara Criminal de Ponta Grossa

O processo ainda não terminou, o Ministério Público ainda pode recorrer.

Quando o processo acabar, alguém vai avisá-lo ou na sua casa ou pelo celular

Se ainda tiver dúvidas, entre em contato com a 1ª Vara Criminal de Ponta Grossa

pg-5vj-e@tjpr.jus.br (42)33091604

Fonte: Material obtido em contato pessoal com a juíza responsável.

De maneira direta, por meio de uma sintaxe simples, o resumo da sentença apresenta a decisão judicial que inocenta o indivíduo acusado de roubo. Notamos a presença dos itens “acusação”, “o que aconteceu?” e “o que acontece agora?”, que funcionam como as partes do gênero resumo de sentença, bem como a falta de vocábulos específicos do Direito, salvo, possivelmente, o termo “processo”, embora não se restrinja apenas ao âmbito jurídico. A preocupação com a devida compreensão das informações, observando a máxima de modo e a importância da adequação do registro ao público destinatário é encontrada, novamente, na reformulação de um termo amplamente conhecido pelos falantes leigos, vale saber, “inocente”. No texto em apreço, dada a importância desse item lexical que designa justamente a decisão judicial, ele foi grafado em caixa alta, em destaque, e reformulado logo em seguida por meio da explicação “[a juíza] entendeu que você não praticou crime nenhum”. As escolhas lexicais, como em “crime nenhum”, correspondem a outra estratégia de monitoramento do registro linguístico, de modo a provocar o efeito de sentido de proximidade com o interlocutor, visando, sobretudo, à boa compreensão do texto e da decisão.

Mais uma vez, as imagens à esquerda das folhas também contribuem para a compreensão do texto, de maneira multimodal. Trata-se, como vimos, de uma marca composicional e estilística do gênero discursivo resumo de sentença.

Neste trabalho, portanto, consideramos a noção de gênero em consonância com Bakhtin (2003), que os considera como tipos relativamente estáveis de enunciados, apresentando estrutura composicional, estilística e temática que os diferenciam de outros gêneros. Assim, por se tratar de textos multimodais que empregam um registro linguístico formal, mas evitando lançar mão de vocábulos específicos do Direito e, se o fazem, reformulam-nos, visando sempre à boa compreensão por parte de leitores não iniciados na área jurídica, podemos considerar o resumo de sentença como um gênero discursivo diferente de outros do domínio jurídico.

Acreditamos que textos pertencentes ao gênero resumo de sentença podem ser trabalhados com estudantes de Direito em comparação a sentenças judiciais tradicionais, de modo que o professor saliente e os alunos percebam as diferenças entre os registros linguísticos empregados nesses gêneros. Assim, podem ser feitas, por exemplo, tarefas de comparação entre as escolhas lexicais, a ordenação sintática, a presença ou ausência de latinismos e arcaísmos, dentre outras estratégias de monitoramento do registro a depender do interlocutor, sempre partindo da noção de variação linguística, nomeadamente a diafásica ou contextual, e da máxima de modo.

A seguir, tecemos algumas discussões e reflexões sobre o que vimos até aqui.

DISCUSSÃO

Conforme procuramos evidenciar neste capítulo, têm surgido reflexões e ações acerca da democratização do acesso ao conhecimento jurídico por meio da facilitação de compreensão dos textos apresentados aos cidadãos que recorrem à justiça.

Essa acessibilidade do texto jurídico passa pela adequação do registro linguístico, por parte do profissional que produz o texto, à situação de comunicação e ao interlocutor não especialista em Direito, o que diz respeito à variação diafásica, conforme compreende Gómez (1996). Neste trabalho, relacionamos essa necessidade pragmática de ser bem compreendido à máxima de modo, proposta por Grice (1975). Para esse filósofo da linguagem, a máxima de modo corresponde à regra sugerida de não produzir textos obscuros e de difícil compreensão, características da linguagem jurídica para não iniciados em Direito e até mesmo para alguns profissionais da área. Visando à boa interação, de acordo com Grice, os textos devem ser objetivos e claros.

Nesse viés, apresentamos o *Plain Language*, ou “linguagem clara”, mencionando também o *Legal Design/Visual Law* como movimentos democratizantes do

acesso à Justiça que contam com adeptos no Brasil. Conforme pudemos observar pela análise de três resumos de sentença, tais gêneros são constituídos por meio de um registro que evita o emprego de termos técnicos e de uma sintaxe rebuscada, não lançando mão de latinismos nem de arcaísmos típicos de textos tradicionais jurídicos, de modo que as partes interessadas no processo possam compreender de maneira mais apropriada o que foi decidido.

A preocupação com a democratização do conhecimento jurídico é objeto de investigação na Linguística Forense já há algumas décadas (COULTHARD; JOHNSON, 2007), visto esta disciplina se inclinar, também, a pesquisas vinculadas à Análise Crítica do Discurso, desvelando relações assimétricas de poder evidenciadas e mantidas no ambiente forense.

Defendemos, portanto, que os cursos de Direito, bem como cursos de graduação e pós-graduação de áreas afins, como Criminologia, diferentes áreas da Criminalística, Segurança Pública etc. despertem em seus alunos a consciência de que, se por um lado o emprego de termos técnicos contribui para a construção da legitimidade do profissional e se apresenta como ferramenta de trabalho, por outro, vocábulos e expressões muito prolixos e nem sempre pertencentes ao tecnoleto próprio do Direito dificultam a compreensão do texto por parte dos interessados. Assim, o “juridiquês” pode inviabilizar o processo democrático de obtenção de informação resguardado em lei, contribuindo com a morosidade da Justiça.

O respeito à máxima de modo e a adequação do registro linguístico levando em conta a individualidade do interlocutor é fator crucial, portanto, para um trabalho mais eficaz no âmbito judicial e para a democratização do conhecimento jurídico – aspectos tão necessários à vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuramos tecer considerações e reflexões acerca da importância de um ensino de língua portuguesa e produção textual a futuros operadores do Direito que leve em conta a democratização do conhecimento jurídico visando àqueles não especialistas na área. Dessa feita, amparados em noções advindas da Sociolinguística Variacionista, por meio da noção de variação diafásica, e da Pragmática, por meio das máximas conversacionais, consultamos três manuais que se definem como guias de redação de textos jurídicos, bem como analisamos três exemplos de resumos de sentença.

Defendemos que o professor de língua portuguesa, redação jurídica, argumentação, dentre outras disciplinas que se voltam para a produção de textos

em cursos de Direito, procure trabalhar com seus alunos, de maneira crítica e reflexiva, a adequação do registro linguístico à situação de comunicação e ao interlocutor, visando a observar a máxima de modo, e tornando o texto acessível e compreensível ao sujeito interessado no processo, mas que pode não dominar as particularidades próprias do discurso jurídico e de seus gêneros. Uma possibilidade de trabalho em sala de aula é justamente apresentar o gênero resumo de sentença e compará-lo às sentenças judiciais, procurando evidenciar estratégias de adequação linguística que facilitem o acesso à informação, como as escolhas lexicais que evitam o uso de latinismos, arcaísmos e termos técnicos obscuros. Como vimos, no gênero resumo de sentença, quando um vocábulo técnico é empregado, este é normalmente reformulado e explicado.

Por fim, esperamos, com este texto, contribuir minimamente com reflexões sobre o ensino de vocabulário específico do Direito, auxiliando na formação de profissionais conscientes de seu lugar na sociedade e preocupados com o acesso democrático à informação por parte daqueles que precisam acionar a justiça para fazer valer os seus direitos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à lingüística*. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. p. 121-140.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Manual de redação da Presidência da República*. Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos; coordenação de Gilmar Ferreira Mendes, Nestor José Forster Júnior [et al.]. – 3. ed., rev., atual. e ampl. – Brasília: Presidência da República, 2018. 189 p.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CASTILHO, Ataliba T. de. 2010. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 768 p.
- COULTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alison. *An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence*. New York: Routledge, 2007.
- FOSCACHES, Gabriel Valez. Por que e como usar a linguagem clara: planejamento linguístico para democratizar a justiça. *Revista científica do STJ*, nº 1, 2020.

FRÖHLICH, L. Redação jurídica objetiva: o juridiquês no banco dos réus. *REVISTA DA ESMESC*, v. 22, n. 28, p. 211-236, 2015.

GÓMEZ, Miguel Casas. Consideraciones sobre la variacion diafasica. *Pragmalinguística*, ISSN 1133-682X, nº 1, 1993, p. 99-124.

GRICE, Herbert Paul. Logic and Conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. *Syntax and Semantics*, v. 3, Speech Acts. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008].

MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. Linguagem e contexto. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o Tratamento da Variação*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 59-66.

PAIVA, Marcelo. *Português Jurídico*. 10. ed. Brasília: Educere, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça. Departamento de Taquigrafia e Estenotipia. *Manual de linguagem jurídico-judiciária*. Departamento de Taquigrafia e Estenotipia. – 6. ed. – Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2012. 198 p.

SOUSA-SILVA, Rui; COULTHARD, Malcolm. Linguística Forense. In: DINIS-OLIVEIRA, Ricardo Jorge; MAGALHÃES, Teresa (org.). *O que são as Ciências Forenses? Conceitos, Abrangência e Perspetivas Futuras*. 1. ed. Lisboa: Pactor, 2016, p. 137-144.

VALADARES, Flavio Biasutti; PAULOS, Fernanda de. Juridiquês e sua relação com a nova retórica e a difasia no espaço jurídico-acadêmico. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli* | v. 9, n. 3, p. 1019-1039, set.-dez. 2020.

DIAPHASIC VARIATION AND MAXIMAL MODE IN THE SENTENCE SUMMARY GENRE: TOWARDS A REFLECTIVE TEACHING OF LAW- SPECIFIC VOCABULARY

Welton Pereira e Silva

Universidade Federal Fluminense

In this chapter, we will present some reflections on the teaching of specific legal vocabulary, taking into consideration the notion of linguistic variation (LABOV, 1972), more precisely diaphasic variation (GÓMEZ, 1993), as well as studies related to discourse and pragmatics (GRICE, 1975; BAKHTIN, 2003) and Forensic Linguistics (COULTHARD; JOHNSON, 2007). We will focus on how the language varies depending on the communicative situation and the degree of monitoring, taking into account the recipients, the context of use and the purposes of the interaction. Coseriu (1966 apud GÓMEZ, 1993) already warned that the language known and used by the same individual varies in greater or lesser degree of formality depending on the communicative situation in which he participates. Thus, we turn our attention to the formal record used by legal professionals in the formulation of their written texts, considering the use of technical terms.

Allied to the notion of diaphasic variation, we also draw on Grice's (1975) reflections on conversational maxims, namely the maxim of manner.

We seek to address the importance of awakening in law students and professionals in the legal field the awareness that the linguistic record must be monitored depending on the communicative situation, making it more accessible to the lay citizen. To support our reflections, we analyzed three sentence summaries that precisely present a concern over the accessibility of lay readers to legal information.

Therefore, in this work, we chose to consider that the use of technical register also corresponds to a type of formal register, being used in situations of professional contact and in work contexts that require a greater degree of monitoring by the enunciator. We understand that technical register is necessary in certain texts of a professional nature, such as legal ones and this chapter, for example, which uses technical terms pertaining to language studies. We do not advocate that specialized terms from different fields of knowledge be abolished; on the contrary, these terms guarantee the legitimacy of the professional and enable the work to be developed, being important tools in scientific practice. What we defend is the facilitation of the access to knowledge, in this case, the legal one, which is, therefore, a matter of democratization of knowledge.

Based on these considerations, we understand that Law courses – among other undergraduate and graduate courses focused on the legal sphere, such as courses in Public Security, criminal and judicial expertise, criminalistics and criminology – should include texts and practical activities aimed at raising awareness about the production of texts accessible to the non-specialist public in their subjects related to Portuguese language, text production, legal argumentation etc. Based on the notion of diaphasic variation and maxim of manner, we propose some strategies and activities that can be great allies for the teacher in this process.

Thus, we defend the importance of a reflective teaching of Portuguese language and textual production to students of Law and related fields, based on Law specific vocabulary and its meaning effects in different texts, with different interlocutors. In order to illustrate our considerations, we present three examples of what is being called a court sentence summary, which we consider here as a textual genre. These are official texts presented to interested parties in a lawsuit together with the official judgment, so that the defendant or another party involved in the lawsuit can obtain information about the lawsuit without any prejudice.

Taking into account Bakhtin's (2003) discourse genre notion, which considers them as relatively stable types of utterances, presenting a compositional, stylistic and thematic structure that differentiate them from other genres, we understand

sentence summary as a genre. Thus, because they are multimodal texts that employ a formal linguistic register, but avoid resorting to technical terms from the Law and, if they do, they reformulate such terms, always aiming at a good understanding by readers not initiated in the legal area, we can consider the sentence summary as a different genre from other legal genres.

As we seek to highlight in this chapter, reflections and actions have emerged regarding the democratization of access to legal knowledge by facilitating the understanding of the texts that are presented to citizens who resort to justice. This accessibility of the legal text involves the adequacy of the linguistic register, on the part of the professional who produces the text, to the communicative situation and to the non-law specialist, which concerns the diaphasic variation, as understood by Casas Gómez (1996). In this way, we relate this pragmatic need to be well understood to the maxim of manner proposed by Grice (1975). For this philosopher of language, the maxim of manner corresponds to the suggested rule of not producing obscure and difficult-to-understand texts, characteristics of legal language for non-initiates in Law and even for some professionals in the field. Aiming at good interaction, according to Grice, texts should be objective and clear.

In this perspective, we present the Plain Language, also mentioning the Legal Design/Visual Law as democratizing movements of access to justice that have adherents in Brazil. As we could observe through the analysis of three sentence summaries, such genres present a register that avoids the use of technical terms and an elaborate syntax, not employing typical Latinisms or archaisms of traditional legal texts, so that the interested parties in the process can more properly understand what has been decided about their own lives. This concern with the democratization of legal knowledge has been an object of investigation in Forensic Linguistics for some decades (COULTHARD; JOHNSON, 2007), as it is also associated with research related to Critical Discourse Analysis, revealing evidenced asymmetric power relations and kept in the forensic environment.

We defend, therefore, that Law courses, as well as undergraduate and graduate courses in areas related to Law, such as Criminology, the different areas of Criminalistics, Public Security etc. awaken in their students the awareness that, if on the one hand the use of technical terms guarantees the legitimacy of the professional and presents itself as a work tool, on the other hand, very wordy terms and not always belonging to the proper technoelect of Law make it difficult to understand the text by the interested parties, which makes the democratic process of obtaining information unfeasible, protected by law, also causing the slowness of Justice, because, by not understanding what is happening, these subjects will

need to make calls, send e-mails and search lawyers who can explain to them what they should know right away.

Respect for the maxim of manner and the adequacy of the linguistic register, taking into account the individuality of the interlocutor, is a crucial factor for a more effective work in the judicial sphere and for the democratization of legal knowledge – aspects that are so necessary for life in society.

Finally, we defend that the Portuguese language teacher, legal writing, argumentation, among other subjects that focus on the production of texts in Law courses, try to work with their students on the importance of adapting their linguistic register to the interlocutor, aiming at observing the maxim of manner, making the text accessible and understandable to the subject interested in the lawsuit, but who may not dominate the particularities of the legal discourse and its genres. One possibility of working in the classroom is precisely to present the sentence summary genre and compare it to court sentences, seeking to highlight linguistic adaptation strategies that facilitate access to information, such as lexical choices that avoid the use of Latinism, archaisms and obscure technical terms. As we have seen, in sentence summary, when a technical term is used, it is usually rephrased and explained.

Therefore, we hope, with this text, to contribute minimally to the teaching of specific vocabulary of Law, seeking to assist in the training of professionals aware of their place in society and concerned with the democratic access to information by those who need to go to court to assert their rights.

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA SAÚDE NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS

Sabrina Sant'Anna Rizental

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

Fernanda Moraes D'Olivo

Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP/Fundação
Técnico-Educacional Souza Marques

RESUMO: Este artigo propõe reflexões a partir da seguinte pergunta norteadora: *o que é recortado como saúde para os refugiados e como o não conhecimento da língua os limita?* Tais questões orientam nossas análises e, para realizar esse percurso, utilizamos recortes de quatro unidades didáticas destacadas de materiais que foram elaborados em diferentes estados do Brasil, num gesto de comparação entre esses diferentes materiais, relacionando-os aos efeitos de sentidos produzidos durante as aulas realizadas no curso de português para refugiados oferecido pela Cáritas RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fundamentando-nos na Análise de Discurso de base materialista (PÊCHEUX, 1975), cujo objetivo é compreender o funcionamento discursivo e seus efeitos de sentidos nas mais variadas condições de produção. Propomos reflexões sobre a forma como tais materiais mostram e significam a saúde no ensino da Língua Portuguesa do Brasil para refugiados.

INTRODUÇÃO

A questão dos refugiados tomou maior vulto nos últimos dez anos, em âmbito mundial, especialmente a partir da circulação de notícias sobre os movimentos que tiveram como cenário o mar Mediterrâneo – travessias clandestinas agenciadas por coiotes, naufrágios e resgates de barcos lotados de migrantes, que trazem em sua bagagem uma cultura diferente, outra língua, outras crenças e outra forma de viver. Fazendo um recorte do movimento migratório para as condições de produção no Brasil, concordamos com a professora Rosana Baeninger (2021) quando ela afirma que “a sociedade brasileira não está preparada ainda para receber essa multiculturalidade, essas diferentes etnias, idiomas, religiões, portanto é um aprendizado”.⁶⁵ Um aprendizado coletivo e urgente, uma vez que estamos falando de mais de 82,4 milhões de pessoas que se deslocaram pelo mundo até o final de 2020.⁶⁶

Voltando um pouquinho no tempo, encontramos, em 2016, a fala da representante da Cáritas RJ, que, ao pronunciar-se em um evento que celebrou o Dia Mundial do Refugiado, defendeu a equidade no acesso aos direitos dos solicitantes de refúgio e dos refugiados. Em suas palavras, “equidade pressupõe atenção às vulnerabilidades específicas” e

[...] não é à toa que o sistema de saúde tem programas específicos de saúde da mulher, da criança, um sistema universal que precisa pensar nas especificidades. [...] É preciso observar que o refugiado não fala português e por isso faz toda diferença no atendimento de saúde, faz toda diferença na escola, faz toda diferença em qualquer espaço que ele estiver. É preciso observar que o refugiado tem uma cultura diferente da nossa e isso precisa ser observado em detalhes, detalhes mais tolos, mas que muitas vezes fecham a possibilidade de acesso ao que é direito deles (THULLER, 2016).⁶⁷

Ao considerarmos a necessidade de um aprendizado mútuo, tanto para aqueles vindos de lugares diversos quanto para os que os recebem, nos damos conta de que o caminho para que os refugiados sejam tratados de forma equânime demanda um olhar que permita transpor sentimentos estereotipados e xenófobos, assim como a visão reducionista e simplificada de que apenas quem recebe tem algo a

⁶⁵ A transcrição da fala da professora Rosana Baeninger foi extraída do evento intitulado “Dia Mundial do Refugiado | Fugir para Recomeçar”, divulgado no canal do YouTube “Mulheres Solidárias”. Disponível em: <https://youtu.be/T0wW6K7jByU>. Acesso em: 23 jun. 2021.

⁶⁶ Disponível em: www.unhcr.org/unhcr-global-trends-2020-media-page-60be2dd14. Acesso em: 23 jun. 2021.

⁶⁷ Adaptação de um recorte da transcrição do referido pronunciamento, realizada manualmente de forma intuitiva.

oferecer, uma visão que desconsidera a heterogeneidade das pessoas em situação de refúgio. Conhecer antes de oferecer, escutar antes de determinar, aprender, são atitudes imprescindíveis para uma convivência que permita ao refugiado (re) construir sua vida com dignidade.

No Brasil, especialmente em algumas regiões do sudeste e do sul do país, há várias iniciativas direcionadas aos solicitantes de refúgio e aos refugiados. Algumas instituições, governamentais e não governamentais, tais como o Instituto ADUS, que atua na capital do estado de São Paulo, divulgam seus projetos a partir da ideia de reintegração dos refugiados à sociedade, “valorização e inserção social, econômica e cultural desses imigrantes”. Com esse propósito, tais instituições oferecem benefícios como casa de acolhida provisória, grupos de orientação e capacitação, orientação jurídica e cursos de português.

Chamam-nos a atenção os projetos elaborados para o ensino da Língua Portuguesa do Brasil e esse é o tema sobre o qual nos debruçamos neste artigo: ensino/aprendizagem de português para solicitantes de refúgio e refugiados. Nos dizeres que circulam sobre esses indivíduos, há uma forte defesa de que aprender a língua falada, principalmente nos espaços urbanos, seja imprescindível à adequada adaptação e inserção do refugiado à sociedade brasileira e ao mercado de trabalho. Compreendemos que todos os esforços nessa direção valem a pena, ainda que não representem garantia de êxito no processo de adaptação e permanência no Brasil.

Para propor essa reflexão, tomamos como ponto de partida nossa experiência como professoras voluntárias no curso de português para refugiados oferecido pela Cáritas RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dessa experiência trazemos um dos trabalhos realizados em sala de aula com falantes de espanhol, francês e inglês através de um material específico elaborado pela UERJ em parceria com a Cáritas RJ: trata-se de uma unidade didática sobre o tema “saúde”. E por que “saúde”? A resposta vem de um rapaz que ocupa a posição discursiva de um imigrante procedente do Haiti que em vídeo disponível no site Relatos de Experiências, da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) da Secretaria Municipal de Saúde do Estado de São Paulo,⁶⁸ diz que “a saúde atua com uma dupla mão”, isto é, no lado psicológico do imigrante, “que é o seu acolhimento, e também ao mesmo tempo a questão física”,⁶⁹ referindo-se às

⁶⁸ Disponível em: <https://sms.sp.bvs.br/relatos/experiencia/?relato=rodas-de-conversa-saude-imigracao-e-refugio>. Acesso em: 23 jun. 2021.

⁶⁹ Na transcrição de sua fala, buscamos manter a fidelidade aos enunciados proferidos pelo imigrante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYvXchjS13Q&t=162s>. Acesso em: 23 jun. 2021.

enfermidades que obrigam imigrantes e refugiados a buscar ajuda numa unidade de saúde ou num hospital. Ao chegarem a essas unidades, eles se deparam com o desafio imposto pela diversidade em relação às pessoas que os recebem, na interação com os funcionários disponíveis para prestar-lhes o atendimento. Como explica Jobana Moya Rodrigues (2017), mediadora cultural que veio da Bolívia, cujo relato encontramos no mesmo vídeo:

Desconhecer a cultura, as práticas... eh... no só referente ao corpo, ao cuidado do corpo, e práticas quanto à medicina tradicional dos imigrantes... então tinha um choque cultural no atendimento fazendo que muitas vezes los imigrantes... eh... no queiram ir nos postos de saúde... eh... por medo de ser maltratados y en algunos casos discriminados.⁷⁰

Rodrigues diz que já se sentiu um pouco invisível e argumenta que os imigrantes muitas vezes são ignorados: “al no enxergar essa diversidade cultural que você carrega, de alguna parte invisibilizan também você”.

Apesar do sujeito materializar seu incômodo a partir da posição discursiva de “imigrante”,⁷¹ compreendemos que esse efeito de invisibilidade ocorre também com as pessoas em situação de refúgio que, estando em outro país, necessitam buscar acesso ao sistema público de saúde e a troca com as pessoas que atuam nas instituições prestadoras dos serviços de saúde pode ser complexa.

Tanto Rodrigues como outros protagonistas dos vídeos publicados no mesmo canal, denunciam a falta de uma escuta empática e de interesse dos profissionais de saúde em saber mais, conhecer melhor os imigrantes, aprender com eles. Essas atitudes reforçam comportamentos xenófobos, racistas, sexistas e o não reconhecimento de que há problemas que impedem que se caminhe em direção às melhores práticas na busca por uma relação harmônica entre as partes envolvidas nessa interação.

O mesmo vídeo traz também o relato da gerente de uma UBS (Unidade Básica de Saúde) que descreve atitudes que produzem justamente a invisibilidade dita na fala da boliviana: “as equipes de saúde não estavam olhando como deve ser olhado o imigrante”. Suas palavras destacam o olhar preconceituoso dos profissionais, reproduzindo a formulação que, de acordo com sua experiência, circula mais

⁷⁰ Transcrição da fala de Rodrigues, uma falante de espanhol que se posiciona discursivamente em português com as particularidades da fala que é tocada por essas duas línguas próximas.

⁷¹ Há outra questão que diz respeito às diferenças que emergem das denominações *imigrante* e *refugiado(a)*. Nem sempre é possível saber se um indivíduo que se diz imigrante está (ou não) em situação de refúgio, uma vez que dizer-se refugiado implica lidar com a estigmatização produzida a partir dessa denominação.

corriqueiramente nessas condições de produção: “olha ele tá vindo não consegue se comunicar, mas daí também não é um problema nosso” (BVS, 2017). Trata-se de um dizer que traz à baila o silêncio e a lacuna que emergem na relação entre aqueles que chegam de outros lugares em condições que demandam assistência, tais como alguns imigrantes e, principalmente, os refugiados, e aqueles que os recebem numa atitude que no Brasil é frequentemente significada como um gesto espontâneo de acolhimento, a despeito de uma obrigação jurídica estabelecida nos acordos internacionais que tratam da questão das migrações.

Contudo, numa análise pragmática desse cenário, há que se levar também em conta que comportamentos xenófobos muitas vezes são reflexos de um processo mais amplo resultante do próprio funcionamento do sistema capitalista, das formas de atuação desumanizadas das instituições, da pressão inerente a esse sistema, da grande demanda nas unidades de saúde e nos hospitais, das disputas de poder, de uma discursividade reducionista e estereotipada que é posta em circulação sobre os imigrantes e os refugiados, entre tantos outros fatores que contribuem para a naturalização desses comportamentos limitantes.

Podemos notar, a partir dos recortes dos relatos trazidos acima, que há campo para vasta discussão sobre *saúde* relacionada aos imigrantes e aos refugiados. Experiências semelhantes às relatadas nos vídeos publicados na BVS foram trazidas à tona durante nosso trabalho com os estudantes das salas de aula do curso de português para refugiados. Dessa vivência emerge nossa compreensão sobre a relevância de analisar o modo como a saúde é discursivizada nas unidades didáticas desenvolvidas para o tema, a fim de jogar luz a uma questão delicada, cujos efeitos afetam diretamente o processo de adaptação desses indivíduos ao novo lugar.

Antes de prosseguirmos com as reflexões, no entanto, fazemos uma pausa para contextualizar essa sala de aula: as turmas do curso estão organizadas a partir das línguas mediadoras, isto é, dos idiomas oficiais⁷² trazidos dos países de procedência. As aulas ocorrem duas vezes por semana com duração de 2 horas em salas cedidas pela UERJ. Nesses espaços, “os professores utilizam diferentes recursos multisemióticos – textos impressos e orais, imagens, objetos – que se materializam em atividades e tarefas que visem promover interação significativa

⁷² Compreendemos ser importante destacar como *idiomas oficiais*, uma vez que os solicitantes de refúgio chegam ao Brasil falando também outros idiomas, outras línguas que se configuram como língua materna. Esse é o caso, por exemplo, dos congolese que, muitas vezes, não dominam tão bem o idioma oficial, mantendo, entre eles, a comunicação em Lingala.

em sala” (RIZENTAL, 2019, p. 261).⁷³ Todos os professores são voluntários, mas nem todos têm formação superior em Letras ou Linguística. O principal critério utilizado pela Cáritas RJ na escolha dos voluntários é a proficiência oral na língua mediadora, uma vez que os estudantes vêm de países diversos tais como Venezuela, Colômbia, Cuba, República Democrática do Congo, outros países do continente africano que têm a Língua Inglesa como uma de suas línguas oficiais, Rússia, Síria, Ucrânia, entre outros.

Para pensar o tema *saúde* nessas condições de produção, decidimos ir além das discussões realizadas em aula e analisar como a saúde é apresentada em alguns materiais didáticos voltados para o ensino de português para refugiados. Para isso, utilizamos as seguintes apostilas: *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*, organizada pelo ACNUR, Cáritas SP e curso popular Mafalda e publicada no estado de São Paulo em 2015; *Entre nós: português com refugiados* organizada pela UERJ e PARES Cáritas RJ e publicada em 2018;⁷⁴ *Portas Abertas: português para imigrantes*, publicada em 2021 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o material intitulado *Presente! Português como língua de acolhimento no Brasil*, elaborado em Santa Catarina e publicado em 2021.

Debruçando-nos sobre esses diferentes materiais, num gesto de comparação que nos permite relacioná-los aos efeitos de sentidos produzidos durante as aulas realizadas no referido curso de português, buscamos as regularidades, as diferenças e as possíveis lacunas que afetam os processos discursivos que constituem sujeitos e sentidos nessas condições de produção, tomando como base as unidades sobre *saúde* dos referidos materiais, bem como os relatos e as reações dos estudantes nas aulas em que trabalhamos o tema, ao serem interpelados no espaço e na língua do outro.

Nossas análises se fundamentam na Análise de Discurso de base materialista, cujo objetivo é compreender o funcionamento discursivo e seus efeitos de sentidos, a partir dos estudos de Michel Pêcheux (1975) e de autores que, no Brasil, deram continuidade ao desenvolvimento de suas noções teóricas, tais como Orlandi, Lagazzi, Indursky, entre outros com os quais dialogamos ao longo do texto. Por tratar-se de uma teoria que funciona num espaço de entremeio, tais noções - entre elas a noção de *sujeito, condições de produção e ideologia* - nos são caras, uma

⁷³ Para conhecer o projeto com maior profundidade, acesse o artigo intitulado “Passar a visão!”: reflexões sobre acolhimento pelo ensino do Português do Brasil a refugiados. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65952/39035>. Acesso em: 18 jun. 2021.

⁷⁴ Foi esse o material utilizado em nossas aulas cujo tema foi *saúde*.

vez que permitem desconstruir os efeitos de evidência, atingindo os processos que resultam na produção das evidências (ORLANDI, 2012). A noção de *sujeito* é explicada como “um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma ‘posição’”, conforme explica Orlandi (1998, p. 75):

Essas posições [...] correspondem, mas não equivalem à simples presença física dos organismos humanos (empiricismo) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo). São lugares “representados” no discurso, isto é, estes lugares estão presentes, mas transformados nos processos discursivos. [...] São, pois, formações imaginárias – designando lugares que os locutores se atribuem uns aos outros – que constituem as tais condições de produção dos discursos (id.).

Nesse processo, os indivíduos, ao serem interpelados pela ideologia, se identificam com a formação discursiva dominante, isto é, com aquilo que pode e deve ser dito em condições de produção de sentidos específicas, e ocupam determinadas posições discursivas para, a partir dessas posições, significar o mundo e a si mesmos. Compreender esse processo nos permite olhar além da transparência dos sentidos e buscar na opacidade os efeitos produzidos, por exemplo, pelo enunciado: “olha ele tá vindo não consegue se comunicar, mas aí também não é um problema nosso”, relatado no vídeo da BVS que destacamos anteriormente.

A partir dessas reflexões, formulamos perguntas que se desdobram da questão que norteia nossas análises ao buscarmos compreender *o que é recortado como saúde para os refugiados e como o não conhecimento da língua os limita*. É nesse movimento que abrimos um leque de possibilidades para analisar como a *saúde* é discursivizada para os refugiados nos materiais didáticos referidos acima.

O QUE É RECORTADO COMO SAÚDE PARA OS REFUGIADOS?

A pergunta que nomeia essa seção e norteia nossas análises vem de uma inquietação enquanto professoras de português para pessoas em situação de refúgio. Ao trabalharmos com a unidade sobre o tema *saúde* com os nossos alunos e diante dos relatos obtidos em aula, perguntamo-nos se os materiais dão conta de suas demandas no que diz respeito à temática e à língua. Como professoras com formação em Letras e Linguística, sabemos que os livros e apostilas didáticas quase nunca dão conta de todas as questões apresentadas pelos alunos e essas devem ser complementadas pelo professor, em sala. Entretanto, sabemos também que um dos funcionamentos dos materiais didáticos, no caso materiais de português voltados para imigrantes e refugiados, é dar um norte às aulas, apresentar recortes sobre a língua e sobre as temáticas a serem discutidas, já que muitos professores não têm formação específica. E é justamente sobre esse recorte que recai a nossa

inquietação, pois, esses materiais se constituem como um importante suporte para que os refugiados aprendam formulações, vocabulário, construções sintáticas que lhes possibilitarão a comunicação com os agentes de saúde, por exemplo. Porém, ao perguntarmos sobre como a saúde é recortada nos materiais, também estamos questionando sobre o que não é dito, o que é silenciado sobre saúde para os refugiados. Para a Análise de Discurso materialista, o não dito também significa na produção de efeitos de sentido, como nos ensina Orlandi ao afirmar que “para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 128).

Para compreendermos os efeitos de sentido produzidos por esses recortes sobre *saúde* no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil, precisamos entender, antes, as condições de produção desses materiais, o que nos permite realizar uma análise não subjetiva (LAGAZZI, 1998), buscando entender o funcionamento discursivo e os processos que estão em jogo na produção de sentidos.

Primeiramente, é importante ressaltar que todos os materiais foram elaborados com a participação de professores que atuam ou atuaram em cursos de português para pessoas em situação de refúgio, o que pode mostrar uma preocupação em trazer para as apostilas⁷⁵ assuntos que já foram demandados em sala de aula. Observamos isso a partir de algumas temáticas que se repetem nos quatro materiais analisados, tais como *trabalho/emprego*, *transporte/mobilidade*, *aspectos culturais do Brasil e saúde*, as quais são consideradas como fundamentais para o processo de adaptação dos refugiados no novo país. Sendo assim, o modo como esses temas são materializados nas apostilas nos dizem muito sobre o que os autores e colaboradores acreditam ser relevante ou não para o aprendizado rápido do português do Brasil pelos refugiados. A organização do material, a seleção do vocabulário, por exemplo, já nos mostra um olhar do outro, que define o que é importante a ser aprendido pelos refugiados em relação à língua portuguesa, a fim de que tenham autonomia na busca por trabalho, em sua locomoção e no momento em que necessitarem de atendimento médico no Brasil.

No modo de apresentar as temáticas e na própria organização dos materiais, observamos um efeito de urgência, de necessidade imediata de aprender a língua

⁷⁵ Neste trabalho, optamos por denominar os materiais analisados como apostilas, pois, compreendemos, assim como Portela (2008), que as apostilas apresentam, como características, um conteúdo mais diluído e uma organização centrada sobre a aquisição de um determinado conhecimento.

e, assim, se adaptarem no novo país. Esse efeito ecoa não apenas nos materiais, mas também no processo de construção de um imaginário sobre o refugiado, sobre suas demandas e lacunas, tais como: falta de moradia, de conhecimento da língua portuguesa, de emprego. Nesse sentido, o refugiado é sempre dito e significado pela falta (D'OLIVO; MEDEIROS, 2020) e isso produz sentidos no modo como a língua portuguesa lhes será ensinada.

Esse imaginário, sustentado por um discurso da necessidade e da falta, produz um efeito de que “refugiados” se constituem a partir de um grupo uno e indivisível, com as mesmas demandas, como se fossem uma amálgama, apagando, assim, as diferentes culturas e etnias. Por exemplo, as demandas de uma mulher oriunda da República Democrática do Congo podem apresentar diferenças em relação às demandas de uma mulher venezuelana ou de uma cubana ou síria ou até mesmo diferença em relação a outras mulheres congolezas. O mesmo se passa entre homens procedentes de diferentes países, e isso não aparece nos materiais. Sabemos que é impossível dar conta de todas as questões que envolvem um tema tão complexo como é ensinar a Língua Portuguesa do Brasil para pessoas em situação de refúgio, cuja necessidade de aprendizado é latente e dita enquanto imprescindível para a adaptação no país de acolhida, porém, justamente por essa necessidade iminente, se faz relevante considerar a heterogeneidade desses sujeitos para que não sejam invisibilizados.

Nos textos de apresentação de três dos quatro materiais analisados - *Portas abertas; Pode entrar e Entre nós* -, a questão da multiculturalidade e a importância da troca intercultural aparece como sendo central na organização didática. Contudo, quando adentramos nas unidades e no trabalho, de fato, com a língua, observamos que as trocas interculturais e o olhar para a heterogeneidade constitutiva dos refugiados comparecem em segundo plano ou nem aparecem. Focando já nas unidades sobre *saúde*, o único material que traz um diálogo com a cultura dos alunos, por exemplo, é o *Portas Abertas*, ao pedir para que ensinem uma dança de seu país de origem e nomear as partes do corpo que se movimentam nessa dança. Isso pode ser interessante para conhecermos mais sobre as músicas e danças típicas dos países de nossos alunos, porém não vemos aí uma troca cultural no que diz respeito à saúde e à forma como os alunos a pensam. Esse silenciamento limita a possibilidade de os refugiados, a partir da Língua Portuguesa do Brasil, apresentarem o que consideram importante sobre saúde, sobre cuidado com o corpo e a mente a partir de suas culturas. Há, assim, uma imposição de uma determinada forma de pensar a saúde, que se configura como a única forma de lidar com o assunto, tornando, muitas vezes, o posicionamento do refugiado invisível frente

a algumas questões que lhe são relevantes sobre o modo como deseja ser tratado em um atendimento médico.

Nos materiais didáticos analisados, a ênfase se dá no ensino de termos para que os refugiados possam explicar seus sintomas para a equipe de saúde e, para isso, observamos, nesses materiais, a presença de três subtemas: vocabulário sobre sintomas e doenças, nomeação das partes do corpo humano (apenas a apostila *Entre nós* não traz um trabalho com o nome das partes do corpo) e apresentação do Sistema Único de Saúde, o SUS. Para esse artigo, focaremos no modo como os materiais apresentam o corpo aos refugiados, na sua relação com a saúde.

COMO A SAÚDE É APRESENTADA/TRABALHADA PARA OS SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DIRECIONADOS A ESSE PÚBLICO?

A partir da perspectiva da Análise de Discurso Materialista, verificamos que três das quatro apostilas sobre as quais nos debruçamos introduzem o tema *saúde* com a apresentação de partes externas e órgãos internos do corpo humano, no português do Brasil. Essa característica, que se constitui como uma regularidade ao tratarmos do tema *saúde* merece destaque, pois não se trata de apenas apresentar o corpo físico na outra língua, o português. Partindo do princípio de que é importante conhecer o corpo para que se consiga descrever sintomas físicos durante o atendimento em uma Unidade de Saúde, é interessante observar a forma como os materiais propõem apresentar o corpo falado em português aos estudantes. Forma essa que produz efeitos num imaginário sobre a relação com esse corpo, a despeito das diferentes maneiras de como o corpo é pensado e dito no país de procedência e no país de destino, nesse caso o Brasil. Há que se compreender que o estudante estabeleceu uma relação com o corpo em sua cultura, na sua língua materna, de acordo com as crenças e rituais praticados no país de procedência. Isso significa compreender que as aulas e os materiais que tratam da questão da *saúde* abrem um espaço de discussão imprevisível, produzindo um turbilhão de sensações, sentimentos e reações diversas. Desencadeia-se, nesse momento, um processo emocional tão vasto quanto os efeitos de sentidos produzidos a partir dessa discursividade e o formato das unidades didáticas não tem como dar conta de todas as demandas que emergem de tal processo. Estamos falando de um momento que desafia a sensibilidade e o traquejo dos professores, uma vez que não se trata de lidar apenas com as questões relacionadas à estrutura e à dinâmica da língua que está sendo ensinada, mas de se ter em mente que as propostas materializadas

nas unidades didáticas em questão mexem com algo mais, trazem memórias que se materializam em formulações diversas e também no silêncio, dependendo da própria relação do estudante, que vem de outro lugar, com o corpo humano, com o seu corpo, no momento de falar sobre esse corpo num espaço e numa língua com a qual, muitas vezes, não se sente à vontade.

Dito isso, pensemos nos estudantes que vieram da Síria e de determinados países africanos de maioria muçulmana, ou aqueles que vieram de cidades pequenas ou de povoados localizados no interior de países africanos, como a República Democrática do Congo, ou países latinos como Colômbia e Venezuela, distantes da urbanidade e da modernidade das cidades maiores, com seus costumes e sua forma específica de olhar para si e para o mundo ao seu redor, como é o caso de alguns solicitantes de refúgio e refugiados que frequentam as aulas do curso de português oferecido pela Cáritas RJ.

Tomando a forma como o corpo é apresentado nos materiais aos quais nos referimos, encontramos na apostila *Pode Entrar* (SP) a nomeação de algumas partes externas e órgãos internos de um corpo masculino sem a indicação dos respectivos artigos definidos, por exemplo, cabeça (e não *a* cabeça), costas, braço (e não *o* braço), joelho etc. Das quatro apostilas, essa é a única que traz nomeações e desenhos tanto dos órgãos internos como de alguns sistemas do corpo, tais como o sistema esquelético, o circulatório, o linfático e os sistemas reprodutores masculino e feminino. Entre as tantas palavras que nomeiam suas partes externas, encontramos “genitália” sem a especificação de seus órgãos, fato que gera interesse e curiosidade dos estudantes, inclusive por se tratarem de partes do corpo que também são acometidas por enfermidades específicas que podem gerar sintomas tanto nos homens como nas mulheres - embora essa unidade didática apresente apenas a representação de um corpo masculino, bem como de um rosto também masculino e de suas partes específicas.

O corpo mostrado na apostila *Portas Abertas* (SP), de nível básico, também é masculino, ilustrado pelo esboço de um homem nu, sem, contudo, nomear suas partes externas e internas. Ao lado do desenho do corpo encontramos o *close* de um rosto também sem nomeações. Essa forma de apresentação deixa a lacuna para o professor preencher, permitindo-lhe abrir espaço para maior participação dos estudantes no sentido de explorar as informações que já possuem sobre as nomeações das partes do corpo humano em português. No que se refere às mulheres, esse material traz uma atividade sobre descrição física com destaque para os cabelos. Nesse momento encontramos fotos de rostos de duas mulheres brancas e duas mulheres negras. Em analogia à Susan Sontag (2003, p. irregular),

dizemos que os desenhos e as fotos convidam e afirmam: “olhem, dizem as fotos, é assim”. Olhem! Nesses materiais, o corpo do homem é mostrado da maneira *x* e o da mulher da maneira *y* no que diz respeito às questões de saúde a serem trabalhadas com os refugiados. Isso significa, produz sentidos.

E é dessa forma que apenas na apostila *Presente!* (SC) encontramos um corpo feminino com suas partes nomeadas e acompanhadas pelos respectivos artigos - a cabeça, a orelha, o dedo, o pé etc. -, suscitando espanto e risos nos falantes de espanhol ao se depararem com palavras idênticas em sua língua, cujo gênero é oposto no português, como por exemplo *la nariz* (espanhol), *o nariz* (português). A esse respeito, o linguista Guy Deutscher (2010), ao escrever um artigo sobre a influência da língua materna na construção do pensamento - publicado na revista do New York Times -,⁷⁶ se apoia no que considera “um fato crucial”, apontado por Roman Jakobson, “sobre as diferenças entre as línguas em uma máxima incisiva: ‘As línguas diferem essencialmente no que devem transmitir e não no que podem transmitir’”. Segundo Deutscher, essa máxima seria a chave que desvendaria a força da língua materna ao significar que “se diferentes línguas influenciam nossas mentes de maneiras diferentes, não é por causa do que nossa língua nos permite pensar, mas sim por causa do que habitualmente nos obriga a pensar”⁷⁷ (id. tradução nossa). O espanto dos falantes de espanhol resulta desse processo. E se os estudantes fossem falantes de inglês, teríamos outro processo de produção de sentidos, uma vez que o artigo *the* poderia definir tanto o gênero masculino quanto o feminino, *the nose* poderia ser *o nariz* ou *la nariz*. O movimento de sentidos se daria no modo de caracterizar *o nariz* ou *la nariz* nas diferentes línguas.

Compreendemos ser possível estender essa máxima às práticas, às tradições, à cultura dos refugiados vindos de lugares distintos, carregando em sua bagagem a diversidade desses lugares, incluindo a língua que os “obriga a pensar” de maneira diferente, num funcionamento distinto ao da língua que se esforçam para aprender. Seguindo esse raciocínio, nos damos conta das inúmeras questões que estão em jogo ao se pensar o ensino do português do Brasil - país com crenças, tradições, práticas e costumes diferentes - a esse público tão diverso. Como corpo e saúde

⁷⁶ Disponível em: <https://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html>. Acesso em: 03 jul. 2021.

⁷⁷ Texto original: “Some 50 years ago, the renowned linguist Roman Jakobson pointed out a crucial fact about differences between languages in a pithy maxim: ‘Languages differ essentially in what they *must* convey and not in what they *may* convey’. This maxim offers us the key to unlocking the real force of the mother tongue: if different languages influence our minds in different ways, this is not because of what our language *allows* us to think but rather because of what it habitually *obliges* us to think *about*”.

são apresentados? Como trazer esse corpo apontando para a importância de olhar para ele a fim de melhor cuidá-lo?

Na unidade didática da apostila *Presente!*, ele é representado pelo desenho de uma mulher negra que está vestida - diferentemente do corpo masculino nu mostrado nas apostilas *Pode Entrar* e *Portas Abertas*. Essa mulher, no entanto, veste mini blusa e mini saia, deixando barriga e pernas descobertas, produzindo efeitos que remetem ao sentido de sensualidade atribuído à mulher brasileira; sentido sustentado por um imaginário sobre sua beleza, alegria e suposta disponibilidade, conforme dizeres veiculados nos discursos conservadores, machistas e estereotipados que circulam dentro e fora do país. Observamos que a apostila *Pode Entrar*, que também nomeia as partes do corpo, traz a palavra “peito” referindo-se ao tórax masculino, enquanto a apostila *Presente!* não nomeia essa parte do corpo feminino e tampouco faz referência às mamas numa unidade didática que trabalha a saúde num país que, desde o início da década de 1990, dedica um mês específico às campanhas de conscientização e alerta sobre a importância da prevenção e do diagnóstico precoce do câncer de mama.⁷⁸

Retornando aos dizeres da mediadora cultural vinda da Bolívia, que apresentamos na introdução desse trabalho, poderíamos questionar em que medida essa forma de dizer *sobre* o corpo e a saúde reflete o desconhecimento da cultura, das práticas, não apenas referentes aos cuidados com o corpo, mas também às práticas da medicina tradicional dos imigrantes, consequentemente produzindo a resistência desse público na busca por atendimento nas Unidades de Saúde no Brasil, por receio de serem “maltratados” e “discriminados”. Lembramos com Orlandi (2008[1990], p. 44), que, além de organizar, disciplinar e reduzir a memória,

[...] os “discursos sobre” são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no “discurso sobre” que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o “discurso sobre” é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*) (aspas e itálicos da autora).

Levando em conta a noção de “discurso sobre” proposta pela autora, podemos pensar como funcionam os discursos *sobre* o corpo nos diferentes países de onde procedem os refugiados e nos perguntar como esse público, agora vivenciando suas experiências de vida em outro lugar, sob outras condições de produção, é afetado pela forma de dizer *sobre* o corpo a partir de formações discursivas com as quais podem ou não se identificar.

⁷⁸ Lembremos o Outubro Rosa. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/assuntos/outubrorosa>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Ao observarmos as reações dos estudantes nas aulas nas quais trabalhamos o tema saúde, nos demos conta de um funcionamento contraditório, por vezes polêmico. De um lado, escutávamos aqueles que pediam clareza nas discussões a partir da Unidade Didática que lhes era apresentada, mostrando-se receptivos a uma forma de dizer *sobre* corpo e saúde que, sendo mais aberta, segundo eles, poderia beneficiar a todos com a maior exposição ao *modus operandi* da Língua Portuguesa do Brasil. Do outro lado, escutávamos o silêncio daqueles que recuavam, mantendo-se calados ou buscando esclarecer suas dúvidas no âmbito privado, individualmente, após o término da aula. Havia, também, aqueles que optavam por não dizer, não perguntar, não nos permitindo conhecer suas dúvidas e angústias.

Configuram-se, a partir da descrição do comportamento dos estudantes, os processos de identificação e contraidentificação com a formação discursiva “alicerçada neste lugar-fronteira onde ocorre um cruzamento de discursos. Este [...] espaço que se constitui pelo viés de deslizamentos de sentido, um espaço de releituras” (INDURSKY, 2019, p. 61). A polêmica, nessas condições de produção, também se dá na comparação entre o funcionamento da *saúde* no país de procedência e no Brasil. Chama-lhes a atenção a forma como eram e como são tratados, a atenção que lhes era e que lhes é dedicada, como se sentiam em relação às orientações médicas que lhes eram dadas e como se sentem no momento atual em que tais orientações ora transmitem segurança, ora contribuem para aumentar as incertezas, entre outros aspectos que vão construindo esse processo discursivo. Temos aqui o que Pêcheux (2014[1990], p. 85) explica como resultante “de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco”.

As três apostilas já referidas apresentam descrições limitadas ao ensino de um português básico - que abrange vocabulário, formas de diálogo, gramática, interpretação de texto etc. - para que o estudante possa buscar atendimento numa Unidade de Saúde ou num hospital e descrever seus sintomas, reconhecendo as partes de seu corpo, bem como as especialidades médicas e os profissionais de saúde que lhes prestam atendimento.

Entretanto, é interessante observar que justamente a apostila *Entre Nós*, trabalhada na sala de aula do curso de português onde atuamos como professoras voluntárias, traz uma proposta diferente para discutir o tema. Essa diferença já fica marcada pela não apresentação do corpo humano sob forma alguma, enquanto a unidade didática inicia as atividades com ênfase nos sintomas de algumas enfermidades corriqueiras, tais como febre e dor no corpo, sintomas que, de acordo

com esse material, poderiam sugerir uma virose. Tal atividade traz como foco as diferenças entre linguagem formal e informal. Em seguida, o material direciona o olhar às doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, tais como a dengue, a zica e a chikungunya. Dividindo o tema *saúde* em duas “Atividades”, intituladas “No consultório médico” e “SUS”, a apostila deixa lacunas que demandam maior esforço dos professores no momento em que surgem gatilhos que desencadeiam debates mais acalorados sobre questões que afetam diretamente os refugiados. A exemplo desse funcionamento, trazemos o caso de uma estudante que relata as dificuldades vivenciadas com a filha que constantemente era acometida por crises crônicas de asma. Durante a aula, entre um momento e outro de discussões mais intensas, a estudante, que se desdobra na posição-sujeito mãe, se esforça para descrever os sintomas da criança no intuito de descobrir qual palavra do português define tal enfermidade e, no momento em que descobre que a palavra é *asma*, ela se emociona por ter passado tanto tempo, entre idas e vindas das Unidades de Saúde, sem conseguir se fazer compreender pelas equipes de atendimento, sendo que a palavra é a mesma em sua língua materna, o espanhol. Esse exemplo é bastante simbólico para retratar o nível de dificuldade a que estão submetidos os refugiados nessas condições de produção. Esse caso também evidencia a lacuna em relação ao que é apresentado enquanto saúde e como a saúde é recortada e trabalhada, até o presente momento, nos materiais didáticos pensados para esses sujeitos. A esse respeito cabe dizer que apenas uma das apostilas que analisamos - *Presente!* (SC) - considera, ainda que muito superficialmente, o aspecto emocional da saúde ao trazer uma única atividade intitulada “Sentimentos” para trabalhar os verbos *ser*, dito enquanto algo permanente, “sempre”, e *estar*, enquanto algo temporário, “neste momento”, de acordo com a unidade didática destacada da referida apostila.

Essa reflexão nos ajuda a compreender o caso da mãe da criança asmática como um exemplo da “política do silenciamento” que, conforme Orlandi (2007, p. 102), produz um funcionamento no qual se diz de uma forma “para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos”. Nessas condições, a mãe estudante se esforça para aprender as palavras que definem o estado de saúde física de sua filha enquanto se consome em angústia e ansiedade, correndo o risco de agravar possíveis danos causados à sua saúde emocional.

DISCUSSÃO

Das análises e considerações feitas ao longo do texto, ressaltamos dois pontos importantes para a compreensão do modo como a saúde é materializada a partir das

reflexões sobre como o corpo é textualizado nos materiais analisados. O primeiro diz respeito a um discurso hegemônico sobre saúde, no qual a saúde física se sobrepõe à saúde mental e à emocional, tão importantes para os refugiados. Vê-se essa sobreposição por meio da ênfase à descrição do corpo, posto nos materiais como algo relevante para tratar da saúde.

Essa forma de falar sobre a saúde para os refugiados nos diz muito sobre o modo que tomamos como relevante para falar sobre tal temática. Mas será que o que consideramos importante dizer sobre saúde é exatamente o que importa para o refugiado em relação à saúde? Ou melhor, o que os refugiados, levando em conta todas as suas diferenças culturais, consideram como importante saber (e saber dizer) sobre saúde?

O segundo aspecto diz respeito sobre a importância de se levarem em conta as diferenças culturais que existem entre as próprias pessoas em situação de refúgio. Para algumas culturas, falar sobre o corpo constitui-se como um tabu que ecoa no próprio discurso sobre saúde. E falar sobre isso em uma outra língua que lhe é estranha é um desafio, não apenas linguístico, mas também social e cultural. É preciso, portanto, ter a sensibilidade, como professores, e considerar essas diferenças culturais no trabalho em sala de aula para que o olhar dos refugiados sobre o corpo e a saúde não seja silenciado.

À GUIA DE CONCLUSÃO: SOBRE A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS E SEUS EFEITOS PARA OS REFUGIADOS

Buscamos, neste artigo, discutir o que é recortado como saúde para as pessoas em situação de refúgio a partir de um viés discursivo. Nosso objetivo era questionar as evidências dos discursos sobre saúde e a obviedade de como a língua é trabalhada em temáticas consideradas essenciais para o processo de adaptação dos refugiados em um novo país, obviedade esta que produz uma visão estereotipada dos refugiados, o que também reflete no modo como a saúde lhes é apresentada.

No recorte dos materiais, focamos no modo como o corpo é textualizado nos materiais para falar sobre saúde e como isto significa no ensino de português. Observamos, a partir da análise dos materiais e de nossas impressões em sala, que os refugiados falam sobre o corpo e se relacionam com ele e com a saúde a partir de uma memória sobre corpo e saúde permeada por sua cultura, a qual, muitas vezes, entra em embate com o modo de falar sobre o corpo nessa nova língua e o modo como nós, brasileiros, entendemos a relação entre corpo e saúde.

Após essas breves considerações sobre as análises, não podemos finalizar um artigo sobre saúde sem refletir sobre os efeitos da pandemia na vida dos refugiados. A chegada do novo Coronavírus, SARS-CoV-2, no Brasil, em fevereiro de 2020, foi marcada por reportagens, tais como a que foi publicada pela revista “Isto é”, que explicam que “com a primeira vítima confirmada e uma série de novos suspeitos de contaminação pela epidemia, o Brasil começa a enfrentar seu grande teste sanitário e de esclarecimento à população” (ISTO É, 2020).⁷⁹ Observem que a denominação *pandemia* ainda não estava em circulação nas textualizações sobre a virose, até então misteriosa para a população mundial, mas não demorou para que essa denominação passasse a ser utilizada na medida em que o aumento no número de casos e óbitos ganhava velocidade não apenas na América, mas também nos outros continentes do globo terrestre.

O site Oxfam Brasil (2020)⁸⁰ publica, em outubro do mesmo ano, uma matéria na qual declara que com a pandemia, dificuldades como “acesso ao sistema de saúde, condições de moradia, empregos e até mesmo a xenofobia” aumentaram colocando tanto os migrantes quanto os refugiados como grupos que estão entre os mais impactados pela Covid-19. Outros veículos relatam como esses grupos vêm sendo afetados pela vivência de uma pandemia em situação de mobilidade. Numa realidade denominada como o “novo normal”,⁸¹ os desafios são potencializados de tal forma que, de acordo com o artigo publicado pelo site MigraMundo (2020),⁸² as pessoas que se encontram em condições precárias, vivendo em ocupações, nas ruas – e este, muitas vezes, é o caso de alguns refugiados – são afetadas desproporcionalmente. Costa (2014, p. 27) explica que determinada denominação “desencadeia processos discursivos resultantes de deslocamentos de significações na articulação com outras denominações”. Como compreender esse “novo normal” e se fazer compreender na condição de refugiado nesse “novo normal”?

Diante dessas dificuldades, e de tantas outras que não há como relatar nessas poucas páginas, nos perguntamos como fica a situação dos solicitantes de refúgio e dos refugiados que apostaram no aprendizado do português ou até mesmo se viram obrigados a aprender a língua na busca por aproximação e aceitação após

⁷⁹ Disponível em: <https://istoe.com.br/coronavirus-chega-ao-brasil/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

⁸⁰ “A Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira criada em 2014 para a construção de um Brasil mais justo, sustentável e solidário, eliminando as causas da pobreza, as injustiças sociais e as desigualdades”. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/historia/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

⁸¹ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-um-novo-normal/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

⁸² Disponível em: <https://www.migramundo.com/como-o-covid-19-afeta-imigrantes-e-refugiados-no-brasil/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

sua chegada nesse novo lugar? A pandemia e o isolamento social transformaram a saúde num tema ainda mais relevante a ser tratado no âmbito do ensino de português para refugiados.

Entre os materiais que analisamos, dois foram publicados em 2021,⁸³ mas somente a apostila *Presente!* (SC) faz uma rápida menção à pandemia da Covid-19. Trata-se de um emoji que aparece usando máscara e fazendo sinal de positivo com o dedo polegar. Ao lado a frase: “lavem as mãos, usem máscaras e continuem se cuidando!”. Essa é a imagem que encerra a unidade didática sobre *saúde* nessa apostila, parecendo algo que foi encaixado em uma unidade produzida antes da pandemia de Covid-19. Nada mais é dito, nada mais é trabalhado em relação à saúde num momento tão relevante e revelador como este. Um silêncio que, análogo ao efeito físico produzido pelo Coronavírus, sufoca. Um silenciamento, “já que não é silêncio, mas pôr em silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 12) que comparece também na falta de dados sobre o contágio e mortalidade dos imigrantes e pessoas em situação de refúgio, conforme observamos nos seguintes recortes:

São dois os documentos que compõem os dados sobre a mortalidade pela covid-19 no Brasil: as declarações de óbito e a Autorização de Internação Hospitalar (AIH). A nacionalidade não é um item obrigatório para preenchimento em nenhum deles. O Brasil, portanto, desconhece quantos imigrantes morreram pela doença, onde foram atendidos e em quais regiões do país (BRASIL DE FATO, 2021).⁸⁴

Um dos grandes obstáculos que se apresenta é a falta de obrigação da notificação de nacionalidade quando da admissão de pacientes em hospitais, o que torna impossível saber a quantidade exata de migrantes hospitalizados e/ou mortos. Em alguns casos, essas pessoas não têm família no Brasil, e no horizonte das valas comuns que temos vislumbrado, milhares podem morrer completamente invisibilizados e sem notificação às famílias. Quando têm família no país, também há dificuldades em reclamar o corpo ou em obter informação sobre parentes internados (MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 2021).⁸⁵

Apropriamo-nos das palavras de Orlandi (*op. cit.*), compreendendo que “há um processo de produção de sentidos silenciados”. Tal processo nos permite retornar ao enunciado que escutamos no vídeo alocado na Biblioteca Virtual em Saúde, que trazemos na introdução desse artigo: “olha ele tá vindo, não consegue

⁸³ *Portas Abertas: português para imigrantes*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e *Presente! Português como língua de acolhimento no Brasil*, elaborado em Santa Catarina, ambos publicados em 2021, durante a pandemia de Covid-19.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/17/invisiveis-em-vida-e-em-morte-pais-nao-sabe-quantos-imigrantes-morreram-por-covid>. Acesso em: 02 jul. 2021.

⁸⁵ Disponível em: <http://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/imigrantes-refugiados-e-o-coronavirus-notas-para-reflexao>. Acesso em: 02 jul. 2021.

se comunicar, mas daí também não é um problema nosso”. Lançando outro olhar para tal enunciado, a partir dos recortes destacados acima, podemos propor os seguintes movimentos parafrásticos: “não é um problema nosso” se eles não conseguem aprender a língua portuguesa para compreender as orientações sobre os protocolos de combate à Covid-19; “não é um problema nosso” se eles não estão acompanhados no momento da internação; “não é um problema nosso” se eles morrem em nossos hospitais; “não é um problema nosso” se não temos como notificar seus familiares. “Não é um problema nosso”?

REFERÊNCIAS

ADUS. *Integrar é preciso!* Disponível em: <https://adus.org.br/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ARANTES, Poliana Coeli Costa (coord.). *Entre nós: português com refugiados*. Rio de Janeiro, RJ: Cartolina, 2018.

BRASIL DE FATO. “*Invisíveis em vida e em morte*”: país não sabe quantos imigrantes morreram por covid. Publicado em: 17/10/2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/17/invisiveis-em-vida-e-em-morte-pais-nao-sabe-quantos-imigrantes-morreram-por-covid>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BVS. *Rodas de Conversa: Saúde, Imigração e Refúgio*. Publicado em 2017. Disponível em: <https://sms.sp.bvs.br/relatosexperiencia/?relato=rodas-de-conversa-saude-imigracao-e-refugio>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CANAL PROFISSIONAL. *Rodas de Conversa: Saúde, Imigração e Refúgio [Vídeo 1] | Relatos de Experiências*. Publicado em 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYvXchjS13Q&t=162s> . Acesso em: 23 jun. 2021.

CARITAS RJ. *Curso de Português*. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/curso-de-portugues-para-refugiados.html>. Acesso em 19 jun. 2021.

COSTA, Greciely Cristina da. *Sentidos de milícia: entre a lei e o crime*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de. e PORTO, Morena Pereira. *Presente!* Português como língua de acolhimento no Brasil. Florianópolis: SPM-SC, 2021.

DEUTSCHER, Guy. Does your language shape how you think? In: *The New York Times Magazine*. Publicado em: 26 ago. 2010. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html>. Acesso em: 03 jul. 2021.

D'OLIVO, Fernanda e MEDEIROS, Vanise. No embate entre a língua materna e a língua estrangeira: a mulher em situação de refúgio. In: DARÓZ, Elaine. P.; POLTRONIERI, K.; LOZANO, M. F.; SOUZA, L. M. A. (orgs). *Tramas, linhas e bordados: o feminino em discurso*. v. 1. Campinas: Editora Pontes, 2020.

HOMEM, Maria. *Lupa da Alma: Quarentena-revelação*. São Paulo, Todavia: 2020.

INCA. *Outubro Rosa*. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/assuntos/outubro-rosa>. Acesso em: 30 jun. 2021.

INDURSKY, Freda. *O discurso do/sobre o MST: movimento social, sujeito, mídia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ISTO É. *Coronavírus chega ao Brasil*. Publicado em: 18/02/2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/coronavirus-chega-ao-brasil/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LAGAZZI, Suzy. *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. 1998. 121f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 1998.

MIGRA MUNDO. *Como o Covid-19 afeta imigrantes e refugiados no Brasil*. Publicado em: 09/04/2020. Disponível em:

<https://www.migramundo.com/como-o-covid-19-afeta-imigrantes-e-refugiados-no-brasil/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MULHERES SOLIDÁRIAS. *Dia Mundial do Refugiado | Fugir para Recomeçar*. Disponível em: <https://youtu.be/T0wW6K7jByU>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. *Imigrantes, refugiados e o coronavírus: notas para reflexão*. Publicado em: 30/04/2021. Disponível em: <http://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/imigrantes-refugiados-e-o-coronavirus-notas-para-reflexao>. Acesso em: 02 jul. 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Artigo: Um novo normal?* Publicado em: 21 maio 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-um-novo-normal/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

OLIVEIRA, Talita Amaro de. *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. 1. ed. São Paulo: Curso Popular Mafalda, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*, n. 1, p. 73-81, 1998.

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

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008[1990].

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

OXFAM BRASIL. *A pandemia de Coronavírus e a invisibilidade de migrantes e refugiados*. Publicado em: 21/10/2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/migrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1975.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014[1990].

PORTELA, Jean Cristtus. *Práticas didáticas: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana*. 2008. 181f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

RIZENTAL, Sabrina Sant'Anna. “Passar a visão”: reflexões sobre acolhimento pelo ensino do português do Brasil a refugiados. *Revista X*, v. 14, n. 3, 251-274, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Portas abertas: português para imigrantes*. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, versão digital Kobo, 2003.

THULLER, Aline. 2016. *Transcrição do Seminário Vozes do Refúgio*. Painel 1 – mesa Vozes Institucionais: O que os dados revelam? Museu do Amanhã RJ, 2016.

UNHCR. *Global Trends in Forced Displacement – 2020*. Disponível em: www.unhcr.org/unhcr-global-trends-2020-media-page-60be2dd14. Acesso em: 23/06/2021.

THE DISCURSIVE FUNCTIONING OF HEALTH IN TEACHING PORTUGUESE TO REFUGEES

Sabrina Sant'Anna Rizental

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Fernanda Moraes D'Olivo

Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP/Fundação Técnico-Educacional Souza Marques

In this article, we propose a sensible look at the process of teaching Portuguese to people in situations of refuge, which is marked by a yearning that sometimes can be distressing, precisely because of the need to learn as quickly as possible the predominant language of the new country and be able to express themselves minimally to manage their daily needs. The adaptation to a new place, full of novelties and challenges, transforms habitual practices into endeavors which demand effort with no guarantee of success. Under certain conditions, language becomes one of the determining factors of a satisfactory outcome or of a frustration that produces a feeling of powerlessness. We will speak, here, about the refuge seekers and refugees who find themselves in the city of Rio de Janeiro, the challenges experienced during their adaptation process and beyond, by focusing on a specific theme, relevant to all refuge seekers and refugees, regardless of nationality: *health care* in relation to the everyday practices of the other, in this case the other who lives in Brazil. Based on our experiences with students of the Portuguese

language course for refugees, organized by PARES Cáritas RJ in partnership with the State University of Rio de Janeiro (UERJ), and our contact with refugees of different nationalities, we aim to analyze how the topic of health is discursivized for refugees in teaching materials. *What is defined as health for refugees and how does the lack of knowledge of the language limit them?* This is the question that guides our analyses and, in order to do so, we used clippings from four didactic units of materials produced in different states of Brazil, in a gesture of comparison between these different materials, relating them to the effects of meaning produced during the classes held in the Portuguese course. Our analyses are based on the Analysis of Discourse of materialist basis which aims to understand the discursive operation and its effects of meaning, based on the studies of Michel Pêcheux (1975) and authors who, in Brazil, have continued the development of his theoretical notions, such as Orlandi, Lagazzi, Indursky, among others with whom we dialogue throughout the text. Because it is a theory that works in a space of in-between, such notions – among them the notion of *subject, conditions of production and ideology* – are essential to us, since they allow deconstructions of the effects of evidence, reaching the processes that result in the production of evidence (ORLANDI, 2012). For this work, it is important for us to understand the processes of identification of the refugee subjects with certain discursive formations when speaking about health. The understanding of this process allows us to look beyond the transparency of the meanings and seek in opacity the effects produced. Based on this theoretical framework, we analyzed the theme “health” presented in the workbooks *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*, organized by UNHCR, Cáritas SP and the popular course Mafalda published in the state of São Paulo in 2015; *Entre nós: português com refugiados*, organized by UERJ and PARES Cáritas RJ, published in 2018; *Portas Abertas: português para imigrantes*, published in 2021 by the Municipal Secretariat of Education of São Paulo and the material entitled *Presente! Português como língua de acolhimento no Brasil*, prepared in Santa Catarina, published in 2021. We are interested in searching for regularities, differences and possible gaps in the materials, taking as a starting point the students’ reports and reactions in the classes where we worked on the theme, when they were questioned in the space and language of the other. Under these conditions of production, the guiding question of this work can be unfolded leading us to observe how the theme “health” is worked in the analyzed materials and how this theme challenges the volunteer teachers that occupy these classrooms, among other issues. When we entered the units that deal with health, at a first reading, we observed that there is a prioritization of three sub-themes: vocabulary about symptoms and diseases, naming the parts of the

human body (only the *Entre nós* workbook does not have a work with the name of the parts of the body) and presentation of the Unified Health System, (Sistema Único de Saúde – SUS), whose focus is to enable the refugee to explain his possible symptoms to the health agents in case of need. Of these sub-themes, we were struck by the way the body, in its relation to health, is worked on in the workbooks under analysis, due to the overlapping of physical health over mental and emotional health, so important to refugees. In our analyses, we understand that the students, in the process of meaning the body in another language, which is still foreign to them, establish a relationship with the body in their culture, in their mother tongue, according to the beliefs and rituals practiced in the country of origin. This challenges the teachers' sensitivity and skills, since it is not just a matter of dealing with issues related to the structure and dynamics of the language being taught, but of keeping in mind that the proposals materialized in the didactic units in question stir something else, bring memories that materialize in various formulations and also in silence, depending on the very relationship of the student, who comes from another place, with the human body, with his body, and with health, at the moment of talking about the body and about health in a space and in a language with which he, sometimes, does not feel comfortable with. How to talk about health and body care in another language, which “forces them to think” in another way, different from their mother tongue? What relationships are established from this other language in relation to their practices, traditions, and beliefs about health? These questions are at stake when thinking about the teaching of Brazilian Portuguese, a country with different beliefs, traditions, practices, and customs to such a diverse audience, but which is often seen as a single and homogeneous group, with the same demands and needs. This silencing of the cultural differences and heterogeneity that constitute the refugees affects in the way health is discursivized in the didactic units analyzed. In this sense, the classroom is the place where these issues, concerning cultural differences, emerge and must be heard so that refugees can, in fact, know how to speak and communicate with health agents in a way that they can expose not only their symptoms, but also expose their way of understanding health from their culture. We end this article, by way of conclusion, discussing the effects of the coronavirus pandemic regarding refugees, a subject that we could not leave out of this article, whose objective is to understand how health is shown and meant for refugees in specific teaching materials. Among the materials we analyzed, two were published in 2021, but only the workbook *Presente!* (SC) makes a quick mention of the Covid-19 pandemic. It is an emoji that appears wearing a mask and making a positive sign with his thumb. Next to it the phrase: “wash your hands, wear masks and keep taking care of yourself!” This is the

image that closes the teaching unit on health in this workbook, looking like something that was slotted into a unit produced before the Covid-19 pandemic. Nothing else is said, nothing else is worked out regarding health at such a relevant and telling time as that. Despite the issue of the coronavirus pandemic, we observe, in addition to the materials analyzed, discourses that place the refugee at the margins of health. Based on the formulation of Orlandi (2007, p. 12) that “there is a process of production of silenced meanings” we analyze a statement that we heard in the video allocated in the Virtual Health Library, which we bring in the introduction of this article: “look he’s coming, he can’t communicate, but that’s not our problem either”. Taking another look at this statement, based on the clippings highlighted above, we can propose the following paraphrastic movements: “it is not our problem” if they cannot learn the Portuguese language to understand the guidelines on the Covid-19 protocols; “it is not our problem” if they are not accompanied at the time of hospitalization; “it is not our problem” if they die in our hospitals; “it is not our problem” if we have no way to notify their families. “Not our problem?” The analysis and considerations proposed about the way health is meant in Portuguese classes in Brazil for refugees in the light of a materialist Analysis of Discourse, presented in this article, contribute to a reflection that goes beyond the way of working *the health* theme in the teaching of a foreign language to refugees, because it makes us think about how the language, in relation to the themes considered urgent for this audience, should be worked: always in a relationship with the historicity and memory of the refugee in relation to his own language and his way of thinking about such themes.

REFERENCES

- ARANTES, Poliana Coeli Costa (coord.). *Entre nós: português com refugiados*. Rio de Janeiro, RJ: Cartolina, 2018.
- CURCI, Natalia Benatti Zardo de. e PORTO, Morena Pereira. *Presente! Português como língua de acolhimento no Brasil*. Florianópolis: SPM-SC, 2021.
- OLIVEIRA, Talita Amaro de. *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. 1. ed. São Paulo: Curso Popular Mafalda, 2015.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*, n. 1, p. 73-81, 1998.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1975.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Portas abertas: português para imigrantes*. São Paulo: SME/COPED, 2021.

QUESTÕES DE SUBJETIVIDADE E DE INTERCULTURALIDADE NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Márcia Atalla Pietroluongo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: O aprendizado de uma língua estrangeira suscita inúmeras dificuldades, quando não, verdadeiros impasses, ao mobilizar simultaneamente diferentes dimensões do sujeito. Se for levado a cabo, ele terá profundas incidências sobre a cognição do aprendiz, sua forma de pensar; sua expressão, sua forma de dizer-se e de dizer o mundo; seu comportamento e ações; e sua sensibilidade, sua forma de sentir. Fundando-nos nos estudos de Revuz (2001), Charaudeau (2005) e Serrani (2005) que apontam para questões de interculturalidade e de resignificação da subjetividade, permanentes nessa vivência do bilinguismo e do biculturalismo, ilustraremos esse processo singular a partir da pesquisa de Orsoni (2003), mas também de trechos de vlogs do YouTube, sobretudo, de franceses que moram ou moraram no Brasil e que relatam meandros de suas ricas vivências.

INTRODUÇÃO

Quando projetamos aprender uma língua estrangeira pelas razões mais diversas, lançando mão de todas aquelas razões práticas que colecionamos para

justificar um desejo ou uma necessidade, e mesmo que esse aprendizado se resuma a conhecimentos rápidos e mais superficiais, respondendo apenas a uma premência mais pontual, essa vivência já pode se mostrar instigante por abrir nosso universo mental e nos dotar de traços de uma nova cultura, ricos em curiosidades e possibilidades. Contudo, o panorama será radicalmente diverso, se nos envolvermos plena e profundamente numa aprendizagem continuada dessa língua estrangeira, com abertura e verdadeiro interesse pelas diferenças, e se permitirmos que essa experiência nos tome completamente com alegria e disponibilidade de acolhimento do outro dessa língua-cultura. De fato, ainda que não tenhamos total consciência desse processo, estaremos imersos numa situação única e irreversível, estruturadora do nosso psiquismo em novas bases: uma aventura subjetiva se avista que nos transformará para sempre.

“Somos feitos de uma matéria de língua tanto quanto de sonho. E os dois são indiscerníveis. Somos inseparáveis de nossa língua. Tudo o que nos acontece, poeticamente, politicamente nos acontece na e pela língua”,⁸⁶ salientava o teórico da linguagem, ensaísta, tradutor e poeta francês, Henri Meschonnic (1997, p. 9). Nossa língua primeira nos é a tal ponto consubstancial que dificilmente nos distanciamos dela, raramente recuamos o suficiente para vê-la de fora com um olhar tomado pelo estranhamento. Essa experiência desconfortável para alguns, fascinante para outros, insuportável para tantos é provocada necessariamente pelo aprendizado de uma língua estrangeira e intensificada na medida, mesmo em que avançamos nesse conhecimento.

Como afirma, Christine Revuz em seu artigo “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio” (2001, p. 217):

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Mas antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento” que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ele suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.

Revuz constata que a taxa de insucesso no aprendizado é alta e que a maioria das pessoas não chega a ter um conhecimento mais sólido de outra língua. A aprendizagem de uma língua estrangeira é passível de suscitar muitos melindres

⁸⁶ São minhas todas as citações de obras e artigos em língua francesa, salvo aqueles publicados em língua portuguesa.

na medida em que vai exigir um trabalho subjetivo em diferentes âmbitos, cada um deles já sendo em si bastante complexo. Aquele que se arvora à vivência desse aprendizado vai precisar mobilizar simultaneamente sua expressão oral e escrita, sua capacidade de tomada de palavra diante de outros numa língua que não domina; sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo; sua relação com seu corpo e as possibilidades que tem e/ou deseja ter de interiorizar os sons e ritmos da outra língua fazendo corpo com a língua do outro, incluindo-se aí seus gestos e ações corpóreas; sua relação com o saber, enunciando o mundo a partir de estruturas linguísticas e discursivas diversas.

Entretanto, o fascínio que essa experiência produz faz com que muitos consigam atravessar essas dificuldades e ir além, entregando-se completamente ao processo. E como afirmamos, tal vivência, quando não se limita a uma aprendizagem superficial e instrumentalizada, não nos deixará incólumes, nos adentramos nessa aventura sem termos uma verdadeira ideia do que pode estar prestes a acontecer, pois não é possível aprender uma língua estrangeira sem permitir que uma certa violência simbólica se instale. Ainda que não saibamos – e nunca é demais insistir, em função da radicalidade dessa experiência subjetiva –, o projeto de aprender outra língua nos modificará para sempre e terá profundas incidências sobre nossa cognição, nossa forma de pensar; nossa expressão, nossa forma de dizer; nosso comportamento, nossa ação no mundo; e nossa sensibilidade, nossa forma de sentir.

Ilustraremos esse processo a partir da pesquisa de Orsoni (2003), mas também de trechos de vlogs do YouTube, sobretudo, de franceses que moram ou moraram no Brasil e que relatam meandros de suas vivências, apontando para questões de interculturalidade e de resignificação da subjetividade que são permanentes nessa vivência do bilinguismo e do biculturalismo.

ILUSTRAÇÕES E ANÁLISES

Observem a descrição dessa experiência feita pelo parisiense Paul Cabannes em seu canal do YouTube com o mesmo nome, em seu vídeo “Após 5 anos no BR, como me sinto?”:⁸⁷

Eu vou te dar um exemplo, nos primeiros anos que você mora num país que é estrangeiro, você pode até saber o que a pessoa vai fazer em tal contexto. Você sabe como a pessoa vai reagir, você sabe o tipo de coisa que ela vai dizer, você conhece as regras, a etiqueta, essas coisas assim. Porém, o que acontece depois de 4 ou 5 anos é ainda melhor, é que não somente você sabe o que ele vai fazer, mas também você sabe porquê, você entende a raiz do pensamento, você entende a raiz do comportamento.

⁸⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Pn-HghoIoGQ&list=WL&index=17>.

Agora tem umas conseqüências negativas. A primeira delas é que você não é mais... no meu caso, não sou mais francês. Como dizer? Eu não sou, eu não sou mais francês, porque eu estou aqui, beleza, eu entendo a cultura brasileira, mas não sou 100% brasileiro também, eu me sinto diferente ainda. Mas também quando eu vou pra França, eu não me sinto 100% francês, porque, porque, porque tem comportamentos que eu não me identifico mais. Às vezes, eu vejo os caras lá e eu falo eu não sou mais daqui mesmo, sabe? Eu... não...

[...]

O lado bom é que você tem duas personalidades e isso é maravilhoso, é como se você tivesse o windows e o linux, o android e o iPhone ao mesmo tempo, entendeu? Isso é bom, isso é maravilhoso, porque, na verdade, a língua, ela carrega também a cultura dela. Você não pensa igual em português e em francês. Eu sei que parece esquisito falar isso, mas é a verdade. Você não pensa do mesmo jeito. A estrutura da língua, ela também carrega a estrutura do pensamento e a estrutura de uma cultura inteira.

Então, assim, se você fala duas línguas e você é fluente, e você ainda mais morou vários anos nessa cultura, que é o ponto que eu estou falando, então você também ganhou esses dois programas na sua cabeça. Isso é maravilhoso, cara, isso é maravilhoso, porque você vira uma pessoa muito mais aberta [...].

Essa experiência subjetiva do bilinguismo e do biculturalismo aprofundada pode ser vivida como um processo de “dupla personalidade” que pode trazer inúmeras vantagens para quem a vive, e também pode representar uma porta que se abre para uma outra dimensão de si, uma autorização para se expressar e transbordar seus sentimentos, uma lufada de luz que permite que o sujeito desabroche e explore outras potencialidades em si que estavam apagadas em sua língua de origem. Essa experiência pode ser vivida como libertadora, como podemos constatar no relato abaixo de Laetitia, uma marsehesa, em seu vídeo “Como o Brasil me mudou”,⁸⁸ de seu canal do YouTube, Uma Gringa no Brasil:

Aqui eu descobri que eu poderia ser eu de verdade, quem eu sou, tipo uma pessoa muito expressiva, que gosta muito de tocar as pessoas, que gosta gritar, que gosta fazer barulho. Isso você não pode na França, porque os franceses não falam muito alto, os franceses não fazem muito carinho, muito beijo, os franceses não se tocam. E pra mim na França tava um pouco difícil, mas eu não tive como comparar porque eu foi nesse mundo a vida toda. As pessoas me achavam muito estranha. Aqui tipo eu sou muito normal e aí eu consegui ser mais, porque esse mais, ele é normal.⁸⁹

Entretanto, esse alívio descrito por Laetitia, essa autorização para ser quem ela é nem sempre é vivido da mesma maneira por todos aqueles que se dedicam ao aprendizado de uma língua estrangeira. Muito ao contrário, esse processo que

⁸⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=xoepLg8P5VQ>.

⁸⁹ A transcrição dos vídeos foi feita respeitando-se o máximo possível o modo de falar próprio dos estrangeiros em português do Brasil.

implica em parte uma despersonalização, e que vem necessariamente questionar as bases subjetivas de nossa personalidade em nossa língua materna, é não raro sentido como arriscado e perigoso. Christine Revuz, no artigo supracitado salienta:

Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua. Alguns porão em funcionamento a estratégia da peneira: eles aprendem mas não retêm quase nada ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio: sabem de memória frases-tipo, conseguem mais ou menos “exprimir-se” em áreas bem delimitadas (vocabulário técnico, por ex.), mas não se permitem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão. Para outros, será a estratégia do caos: a língua estrangeira ficará eternamente um acúmulo de termos não organizado por regra alguma, o que os condena a um galimatias pseudo-infantil mais ou menos eficaz. Outros finalmente evitam toda distância em relação ao eu da língua materna, rejeitando todo contato direto com a língua estrangeira. Frequentemente apaixonados pela gramática, procuram reduzir a aquisição da língua a procedimentos lógicos e somente podem compreender um enunciado em língua estrangeira se cada termo foi traduzido em língua materna. Para se expressarem recorrerão (em sentido inverso) ao mesmo processo extenuante e ineficaz. Tem-se então o sentimento de que todo tatear da intuição é insuportável, e de que o sentido deve ficar escrupulosamente limitado às fronteiras das palavras da língua materna.

Tudo se passa como se a tomada de distância em relação à língua materna, que resulta de falar corretamente uma língua estrangeira, fosse impossível. esse impossível não tem a mesma fonte, nem a mesma significação para cada pessoa, mas, parece-me, está sempre ligado à ruptura e ao exílio. Segundo a pessoa, essa ruptura pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos. (REVUZ, 2001, p. 225-226)

Todo professor de língua estrangeira reconhece rapidamente essas estratégias de evitamento descritas por Revuz, as estratégias da peneira, do papagaio, do caos, os entusiastas da gramática que são exímios em preencher exercícios, mas têm uma grande dificuldade na passagem para o discurso, não conseguindo formular parágrafos bem concatenados nem oralmente nem por escrito. O professor de LE está diante do desafio de permitir que o aspirante a aprender a língua estrangeira entre nesse aprendizado a partir de seus interesses e motivações sem deixá-lo, contudo, se limitar apenas ao escopo desses objetos primeiros, promovendo o ensino não apenas de estruturas gramaticais e linguísticas, mas também textuais, discursivas e situacionais, colocando o aluno diante da heterogeneidade e das diferenças socioculturais nas práticas enunciativas e relacionais de uma língua-cultura para outra.

Nas palavras de Silvana Serrani (2005, p. 17-18),

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil do interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural. Cabe lembrar aqui que o descentramento da subjetividade introduzido pela noção de inconsciente e pela concepção polifônica da linguagem problematiza a concepção tradicional – monolítica – de identidade sociocultural.

Segundo Patrick Charaudeau (2005),⁹⁰ longe de se assentar numa essência, a identidade cultural se inscreve numa mecânica de descoberta de si que está estreitamente vinculada à relação com o outro num dado contexto histórico e social. A consciência identitária nasce, segundo o linguista, a partir da percepção da diferença que pode acarretar um duplo processo de atração e/ou de rejeição:

Vê-se o paradoxo no qual se constrói nossa identidade. Precisamos do outro, do outro em sua diferença, para tomarmos consciência de nossa existência, mas ao mesmo tempo desconfiamos dele, temos necessidade de rejeitá-lo ou de torná-lo semelhante a nós para eliminar essa diferença. Mas com o risco de o tornarmos semelhante a nós, e assim perdermos nossa consciência identitária, uma vez que esta não se concebe senão na diferenciação, e se o rejeitarmos, não temos mais ninguém para fundar nossa diferença. Donde esse jogo sutil de regulação que se instaura em todas as nossas sociedades (mesmo as mais primitivas) entre aceitação e rejeição, valorização e desvalorização do outro, reivindicação de nossa própria identidade contra a do outro. Portanto, não é simples ser si mesmo, pois ser si mesmo passa pela existência e pela conquista do outro.

Esse encontro de si com o outro é tanto feito de ações realizadas pelos indivíduos quanto dos julgamentos que eles emitem justificativos de suas ações, de si e dos outros. Em outras palavras, o indivíduo e os grupos constroem sua identidade tanto através de seus atos quanto das representações que têm deles. Essas representações tomam a forma de imaginários coletivos, e esses imaginários dão conta dos valores partilhados pelos indivíduos, valores nos quais eles se reconhecem e que constituem sua memória identitária.

São muitos esses imaginários sociais. Ilustraremos aqui através de depoimentos, mas igualmente através da pesquisa de Orsoni (2003) alguns imaginários interculturais sobre a língua, o tempo, o espaço, sobre o corpo e as relações sociais, mas também imaginários relativos à ascendência ou linhagem e à relação para com as leis.

Começemos pelos imaginários sobre a língua e o discurso. Patrick Charaudeau (2005) defende que, embora a língua seja fundamental para a constituição da

⁹⁰ <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>.

identidade coletiva garantindo a coesão social de cada comunidade, é o discurso que a coloca em movimento trazendo as especificidades culturais. Ele afirma que “não são tanto as palavras em sua morfologia nem as regras de sintaxe que são portadoras de cultural, mas as maneiras de falar de cada comunidade, as formas de empregar as palavras, as maneiras de raciocinar, contar, argumentar, de fazer graça que o são”.⁹¹

Num interessante estudo de Jean-Luc Orsoni (2003), intitulado *Pistas de trabalho para uma comparação dos discursos em português do Brasil e em francês*, há uma total concordância com as ideias de Charaudeau já apontadas. Para o professor do Lycée Pasteur de São Paulo,

[...] não são as palavras ou a sintaxe que são os únicos portadores de alteridade cultural, mas, sobretudo, os usos que se faz para argumentar, contar, administrar, informar etc. É na verdade o discurso que vai marcar essas diferenças.

Se as intenções discursivas podem ser as mesmas entre duas culturas (convencer, informar ou contar), as estratégias aplicadas para um determinado uso poderão não ser semelhantes. Na verdade, essas estratégias marcam diferenças nas intenções próprias a cada uma das culturas (ORSONI, 2003, p. 131-132).

Orsoni ilustra com exemplos especificidades culturais importantes na comparação entre o discurso francês e o brasileiro. Ele compara a *comunicação de uma decisão ou de um acontecimento difícil* entre 10 franceses e 10 brasileiros, situação que implica uma carga emocional significativa, perguntando-lhes como eles agiriam diante da necessidade, por exemplo, de comunicar a perda de um ente próximo. O resultado da enquête constata diferenças culturais fundamentais nas estratégias adotadas.

Oito entre dez franceses buscaram principalmente as palavras que deveriam utilizar para anunciar o acontecido, desvencilhando-se rapidamente da carga emotiva, enquanto nove brasileiros procuravam preparar a pessoa e/ou levá-la a adivinhar o ocorrido. O professor consultou então psicólogos das duas culturas sobre qual seria a forma mais adequada para fazer essa comunicação. Embora ambos tenham afirmado ser uma resposta difícil que dependia de cada um, o psicólogo francês considerou que geralmente o anúncio deve ser feito rapidamente, enquanto a psicóloga brasileira insistiu na necessidade de preparar a pessoa, o que levou Orsoni (2003) a concluir:

Na França, trabalha-se as palavras. Como se vai dizer? Que palavras se vai utilizar? Em qual ordem? Anuncia-se muito rapidamente a notícia para, em seguida, trabalhar as emoções. No Brasil, tentar-se-á progressivamente levar o interlocutor a estar pre-

⁹¹ <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html>.

parado, a adivinhar o que se quer dizer. Prepara-se e trabalha-se através de improvisações, seguindo as reações do ouvinte.

As estruturas do discurso tomam, então, duas formas diametralmente opostas. No Brasil, a introdução ocupa um lugar dominante e pode até constituir a parte essencial de um discurso. A intenção do locutor o leva a preparar o ouvinte, com uma progressão das especificações das causas da decisão ou do acontecimento, sem obrigatoriamente concluir. Cabe ao ouvinte tirar conclusões e consequências. O discurso toma, então, a forma: causas, anúncio (pode ser implícito), consequências (podem ser explícitas).

Na França, é em geral *ex-abrupto* que os fatos ou a decisão são anunciados para, em seguida, examinar-se as causas e as consequências. O discurso terá, então, a seguinte estrutura: anúncio, causas, consequências. Na cultura francesa, a atenção do locutor é, pois, dirigida sobre as palavras a fim de apagar os traços afetivos, enquanto que, no Brasil, ela recairá muito mais sobre o interlocutor (ORSONI, 2003, p. 134-135).

Extremamente interessante também é constatar como franceses e brasileiros, na pesquisa de Orsoni, perceberam e receberam as formas de agir da outra cultura relativamente à forma de comunicar a perda de um ente próximo:

As percepções na situação intercultural do auditório são diferentes, mas, paradoxalmente, as conclusões podem ser as mesmas. Um francês que ouvir um brasileiro poderá pensar, por exemplo, que ele é demagogo, que está enganando o auditório, que ele se utiliza desses desvios de linguagem para melhor esconder as verdadeiras causas e consequências, pois ele não anuncia diretamente o que ele tem a dizer. Posteriormente, ele pensará que o enunciador certamente lhe quer mal, que lhe esconde alguma coisa ou que pretende lhe mostrar crueza. Um brasileiro que ouvir um francês falar pensará que as causas lhe são escondidas, pois não são explícitas. O locutor mostra, nesse caso, crueza. Num caso de decisão, ela é autoritária (ORSONI, 2003, p. 135).

Essa comunicação, vista como mais indireta, mais evasiva, também é enfatizada, sob outros ângulos, no diálogo do vídeo “Como o BRASIL nos MUDOU - Perdidos no Brasil PODCAST#5”, entre Paul Cabannes e Tim, um americano que mora no Brasil, em seu canal do YouTube Tim explica:⁹²

Paul: Eu acho também que a coisa que muda bastante, aí já é mais específico do Brasil, é que o Brasil é uma cultura [...] que tem uma comunicação mais flexível. As pessoas no Brasil são muito boas em falar com tato, diplomacia, que, às vezes, chama de jogo de cintura também. Isso eu aprendi bastante. Eu melhorei bastante.

Tim: Brasileiros sabem achar um jeito. Vai dar certo.

Paul: Mas aí você tá falando das coisas da vida, mas eu tô falando particularmente do jeito de falar.

Tim: Como assim?

⁹² https://www.youtube.com/watch?v=wahs_F6ALos.

Paul: Por exemplo, você não fala as coisas na cara das pessoas aqui, você não fala não, por exemplo, de maneira direta. Você fala assim...hum, é que, é que eu tinha pensado, talvez, ia visitar minha tia, entendeu?

Tim: E você acha uma coisa boa ou ruim?

Paul: Eu acho uma coisa boa, sim, porque é por conta disso que o Brasil é uma cultura que é muito mais receptiva e agradável [...] na França, eu vejo que você fala com pessoas e você vai levar uns tombos, aqui é tudo algodão, sabe, eu falo com as pessoas e parece que tudo flui, você nunca leva um tapa na cara porque a pessoa não é direta.

Várias outras observações sobre essas diferenças interculturais relativas ao uso do discurso são igualmente constatadas em outros vídeos, como no vídeo “Gringos queriam saber isso ANTES de se mudar pro Brasil” – uma parceria do canal de Paul Cabannes com o canal **Olá Brasil!** de Alexis, um francês que se intitula “francês do Paraguai”:⁹³

Paul: Aqui a gente tem que ter jogo de cintura no Brasil. Quantas vezes eu falei as coisas ao jeito europeu, à moda europeia, e aqui não pega, é simples assim, não pega... Por exemplo, eu comecei a trabalhar como representante comercial, eu estava precisando de um arquivo, um PDF, e o cara demorava a me mandar, e demorou bastante, demorou vezes, várias vezes, acho que duas ou três vezes, aí a quarta vez, eu falei pra ele de um modo que era seco. Não deu certo. Ele foi reclamar ao chefe, ele falou assim que eu era, sei lá, que eu tinha um comportamento muito rude e tal. E eu aprendi a definição da palavra jogo de cintura. Depois eu aprendi a falar as coisas mais suave.

Alexis: Muitos europeus têm problemas em trabalhar em empresa com brasileiros por causa disso, [...] Eu já ouvi várias histórias disso... muitos brasileiros vão trabalhar aqui na Europa e ficam muito ofendidos no início. Eles acham que todo mundo é contra eles, que ninguém gosta deles por causa disso...

Se, de um lado, a habilidade de dizer as coisas de uma maneira que não constranja, choque ou agrida o interlocutor é buscada pelos brasileiros, e considerada uma característica cultural do país por ambos, de outro, há um uso da linguagem, bastante comum no Brasil, que costuma surpreender e/ou incomodar os estrangeiros. São os casos de convites que parecem apontar para uma perspectiva performativa, fazer acontecer determinada coisa, mas que na verdade têm uma mera função fática, fundada tão somente na interação com o receptor, sem nenhum horizonte de ocorrência factual obrigatória:

Alexis: Eu queria ter sabido das falsas promessas.

Paul: Ah, eu ia falar disso também...

Alexis: Vamo marcar? Vamo viajar pra lá todo mundo junto? Vamo fechar o projeto? Quantas vezes eu tive proposta de atuar num filme, de fazer um projeto de não sei o quê, e eu me empolgava cada vez porque pra mim era tipo, porque na Europa quando a

⁹³ https://www.youtube.com/watch?v=2IYb-a_bEZk.

gente já começa a falar pra alguém de um projeto de trabalho, [...] a gente já está muito dentro, sabe, a gente não vai falar muito antes de ter certeza, sabe, a gente fica mais assim. E no Brasil as pessoas te jogam o negócio como se estava lá nas estrelas, só que o negócio nem começou...

Paul: É uma questão de grau de certeza igual você falou, aqui no Brasil não tem problema às vezes de falar, mesmo se o projeto está no estado de sonho ainda, nem é um projeto.... na França não, porque como a gente tem essa cultura de ter, de dar muita literalidade às palavras, a gente mede bem o que a gente fala, e aí acaba sendo diferente...

A habitualidade dessa posição brasileira mais evasiva e descomprometida leva a um cuidado mais minucioso na redação das normas e leis exigindo um detalhamento e uma circunscrição delimitados. Esse tipo de redação legal difere bastante no Brasil e na França. Ao comparar as estratégias de escrita de textos regulamentares das administrações públicas e privadas francesas e brasileiras, Orsoni (2003, p. 137), na pesquisa supracitada, constata que “A intenção do escritor, própria à cultura do Brasil, é a de, sobretudo, evitar qualquer outra interpretação que não a dele próprio. Isso deve-se ao fato de querer evitar quaisquer outras utilizações diferentes daquelas que salientam as suas intenções. Ele deve, pois, proteger-se dos usuários”. Já os franceses vão buscar uma redação coerente com o intuito de fixar o contexto, sem descrevê-lo inteiramente nem ficar supondo um possível mau uso interpretativo que o outro possa vir a fazer.

No que tange ao uso do discurso para fazer valer seus direitos, reivindicá-los junto aos poderes públicos ou privados, há igualmente uma diferença radical de posições entre brasileiros e franceses, ambas as culturas tendo traços positivos que, quando exagerados, se revelam negativos. Ilustração desse fenômeno encontra-se nos comentários do vídeo “As coisas que minha esposa brasileira não gosta na França”⁹⁴ do canal Olá Brasil! onde Alexis entrevista sua mulher Carol:

Carol: Bom, tem uma característica muito forte nos franceses que é essa alma rabugenta dos franceses.

Alexis e Carol: Rabugentismo.

Carol: Rabugentismo é uma habilidade de reclamar de absolutamente tudo, que tem um outro lado positivo, eu acho, deles exercerem o direito deles.

Alexis: É pesado.

Carol: Mas ao mesmo tempo é pesado.

Alexis: É chato.

Carol: Porque eles não usam isso só para o exercício de cidadão deles.

Alexis: É pra tudo, o tempo todo...

⁹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=YCmsU8r2Plg>.

Carol: Eles usam pra tudo na vida, entendeu? Então até pra vida em família, em amigos, é sempre... parece que nunca agrada, sabe...

Alexis: É uma grande diferença que eu achava quando eu cheguei no Brasil justamente. Eu achava: Nossa! Ninguém reclama de nada? As coisas não estão funcionando e todo mundo tá de boa. Na França, as coisas estão funcionando ainda bem, e nossa! mas é uma reclamação de cada coisa, é uma das coisas principais que eu não quero voltar a morar na França, esse ambiente pesado de reclamar de tudo, tudo, tudo, sempre, reclamar não só das coisas, mas das pessoas também, o tempo todo.

Carol: Eu acho que o equilíbrio entre a França e o Brasil seria legal.

Alexis: Exatamente

Carol: Um meio-termo, porque o brasileiro aceita muito demais quando ele devia se posicionar mais e reclamar das coisas, e a França é o oposto, então,

Alexis: É lá do outro lado da barra. A França já passou a linha já.

Carol: Um equilíbrio talvez fosse legal,

Alexis: Total.

Carol: Porque o brasileiro é muito mais easy going, muito mais leve.

Alexis: A gente é totalmente o oposto nesse ponto.

Ainda no âmbito da linguagem e do comportamento, um outro traço significativo e contrastante passa pelo conceito do que é ser educado em cada uma das culturas, e mais uma vez as palavras são priorizadas pelos franceses, enquanto os gestos e os tons são mais valorizados pelos brasileiros:

Quando eu era jovem, a minha mãe sempre me incentivava a sorrir. Quem está falando essa frase não sou eu, mas são vários amigos brasileiros que eu conheço aqui no Brasil. Eu confesso que faz sentido pra mim, porque eu vejo que a maioria dos brasileiros que eu conheço se esforçam realmente para ser calorosos, para ser empáticos. E agora vem a parte que você não vai acreditar. Na minha infância, nunca ninguém me incentivou a sorrir. Nunca eu nunca ouvi essa frase, tipo, Paul, você tem que sorrir mais. É algo que eu tive que aprender no Brasil e, de fato, eu aprendi realmente a sorrir enquanto eu falo, a sorrir mais, é uma coisa que eu tive que aprender. Eu falava desse jeito, mais sério, e era mais assim.

E então o que que é ser educado na França? Usar as boas palavras, particularmente tem quatro palavras: Bonjour, na hora de chegar em qualquer lugar; S'il te plaît ou s'il vous plaît, Merci, au revoir, por favor, obrigado, tchau.

Tem pessoas que falam “je veux”, “eu quero”, literalmente, a gente nem fala assim, a gente fala “je voudrais” e também é importante conhecer essa palavra.

E até no whatsapp muitas vezes no Brasil, eu recebo links [...] e a pessoa nem fala bom dia ou assim “aqui segue um link que eu achei que poderia te interessar”. Isso é muito interessante porque na França é muito mal-educado fazer isso, você tem que falar bom dia e esse tipo de frase que eu acabei de falar [...] uma grande importância é dada ao uso de palavras, a palavras certas, [e no Brasil] é o calor humano que prevale.⁹⁵

⁹⁵ Vídeo “5 DIFERENÇAS CULTURAIS COM A FRANÇA! #2”

A polidez na França, compreendida como amabilidade e como traço de civilidade, acentua um uso determinado do discurso nas interações sociais, ainda que o tom de voz nem sempre possa parecer muito gentil a um estrangeiro. No Brasil, em contrapartida, as interações costumam dispensar o uso de certos protocolos de linguagem, mas não raro o tom é mais leve e mais cordial. Numa percepção intercultural, as falas brasileiras podem parecer abruptas e não tão educadas para os franceses.

Os franceses, em convívio com o Brasil e com os brasileiros também costumam ressaltar comportamentos bastante distintos em relação ao corpo e à liberdade de expressão que passa pelo gestual e pelo uso do corpo:

Na França eu não me sinto livre como eu costumo me sentir livre aqui. Aqui parece que eu posso ser quem eu quero, eu posso fazer o que eu quero. Tipo se eu quero andar assim na rua com um short eu posso. Se eu quero botar meus cabelo rosa, eu posso, se eu quero tipo andar completamente fantasiada na rua, eu posso, porque eu sou no Rio e aqui ninguém se importa ni mi, ninguém vai olhar como que eu sou, minha aparência, eu posso gritar na rua, eu posso cantar na rua, eu posso até dançar na rua, ninguém se importa da minha vida.

Os franceses se importam de você, e vão reclamar de você, e vão julgar você, e vão falar sobre você, vão te comentar, vão te olhar, ai, é chato...⁹⁶

Essa nova possibilidade de ser, essa outra postura corpórea acaba por poder ter incidências sobre a vida sexual:

Aqui no Brasil, eu descobri minha sexualidade, eu tive 33 anos quando eu cheguei, porque vocês têm uma relação com a sexualidade que está muito mais aberta, muito mais simples, mesmo se tem o problema da hiper-sexualização aqui nesse país, é bem diferente e não tem tão tabu que no meu país.

Aqui também eu descobri uma liberdade sobre meu corpo que eu nunca tive no meu país, porque vocês têm essa questão de se assumir muito mais, de se julgar muito menos, e dá uma liberdade incrível.⁹⁷

Habitar seu corpo passa por aprendizados culturais que são inculcados por cada uma das culturas desde o nascimento. Há uma grande determinação do que se pode ou não fazer com o corpo, do que é aceitável e do que não é. Aprender uma língua-cultura estrangeira desvela a que ponto somos culturalmente formatados, e nos dá a possibilidade de vivenciar alteridades e exercer novas escolhas.

<https://www.youtube.com/watch?v=yDr8UvO8VIU&t=21s>.

⁹⁶ Vídeo “Porque NAO QUERO MAIS VIVER NA FRANÇA - Uma Gringa No Brasil”. <https://www.youtube.com/watch?v=Hnh75hYOVjE>.

⁹⁷ Vídeo “Como o BRASIL ME MUDOU” – Uma Gringa No Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=xoepLg8P5VQ>.

Somos objeto de um saber e de um poder em todos os âmbitos da existência. Vivemos tempos e espaços distintos e os conotamos diversamente. A relação que se estabelece com o tempo, no Brasil, por exemplo, é acentuada no vídeo “5 Diferenças culturais com a França”, do canal de Paul Cabannes:

Bom dia, Galera, tudo bem? Eu sou Paul da França e vou falar sobre diferenças culturais.

A primeira diferença que eu vou falar hoje é a questão da relação ao tempo. Quando você está no Brasil, fora o contexto profissional que 8 horas é 8 horas, que eu percebi. Mas no contexto pessoal, se eu te dar um encontro às 8h da tarde ou da noite, por exemplo, chegar às 9hs não é uma coisa absurda, não é uma coisa que é, tipo abusada, né?

Na França, em relação a isso, quando você tá convidado a ser chegado às 8h, tem que chegar ou às 8h ou às 8h15. Mas essa relação ao tempo, ela é muito mais rigorosa na França e nos países da Europa de forma geral do que no Brasil.

Tudo o que eu vou falar hoje não é uma crítica nem da França nem do Brasil, ok? Eu estou explicando as diferenças culturais que eu percebi, também não é uma coisa que eu tô falando assim absolutamente verdade, mas assim, só pra falar que eu não estou fazendo uma hierarquia... [...]

Mas, por exemplo, sobre essa questão de tempo também, um outro exemplo, eu dei, uma semana depois de ter chegado no Brasil, eu dei uma festa, um jantarzinho assim pra pessoas que, nem era um jantar, era um café da tarde pra pessoas que eu tinha conhecido rapidamente. Assim eu falei, bom, vem na casa, vai ser um primeiro círculo de amizade, digamos.

Eu convidei às 3hs. Todo mundo chegou às 6hs. Só que eu tinha feito a besteira de aceitar um outro compromisso às 7hs. Aí quando chegou 7 hs, eu falei pra todo mundo: “Bom, eu agradeço todos pela presença, eu não vou poder permanecer aqui porque eu tenho um compromisso. Mas ficam na minha casa, minha esposa está aqui, não tem problema”. Aí todo mundo foi embora, lógico. E todo mundo ficou muito chocado. Até hoje eu sinto vergonha. Ninguém nunca mais me ligou, ninguém nunca mais mandou whats pra mim... eu acho que dessa vez foi erro mesmo, mas eu aprendi depois infelizmente.

Se, no Brasil, há uma relação mais tranquila, menos pressionada com os horários, este traço pode descambar para o exagero e vir a ser sentido como beirando o desrespeito por um francês. Por outro lado, essa relação francesa mais estrita e estreita com o tempo pode ser interculturalmente percebida como constrangedora e bastante estranha por um brasileiro.

Além da dimensão do tempo, as percepções do espaço, sobretudo no que tange aos imaginários de país, concebido como o território próprio de uma nação, são muito reveladoras de traços bastante complexos da relação do brasileiro com seu país, tal como constatado por franceses que vivem no Brasil:

Tem uma coisa quando eu morava em Maringá, e é a mesma coisa aqui em São Paulo, é que quando eu pego o Uber, o Uber sempre estranha que eu, gringo, prefira morar no Brasil do que no meu país que é a França. E então sempre tem essa pergunta; “Mas cara, não é melhor viver na França?!”

[...] Eu vou explicar porque eu não escolhi voltar pra França. [...]”⁹⁸

Ou ainda:

No vídeo de hoje, eu vou te dizer porque eu não quero voltar ao meu país. Isto é uma pergunta que volta sempre. Tem sempre um brasileiro que está chocado, tipo por que que você tá aqui?! por que você não tá voltando no teu país?! por que que você prefere ficar no Brasil?! Eu prefiro porque eu tou apaixonada de vocês, mas também tem algumas coisas na França que eu não gosto.

Tudo o que eu vou dizer agora não é uma generalização de meu povo, dos hábitos de meu povo, da vida de meu povo, é só da Laetitia, tá? São coisas que eu não gosto na meu país e que não me dá a vontade de voltar, tá? Mas acima de todo isso, eu quero dizer que eu amo meu país, eu tou muito orgulhosa ser francesa, só que, desculpa, não tem como competir com o Brasil, não tem...”⁹⁹

Nesses excertos, observa-se nitidamente o desprezo e a não valorização que o brasileiro, em geral, tem pelo país, chegando a considerar inacreditável que um estrangeiro faça a escolha deliberada de morar no Brasil. Essa posição subjetiva encenada por boa parte da população denota o sentimento de inferioridade e de menos valia do brasileiro diante do estrangeiro, considerando tudo o que é de fora melhor que o nacional. Esse fenômeno é conhecido como complexo de vira-lata, expressão criada pelo dramaturgo Nélson Rodrigues que dá conta do autopreconceito e do narcisismo às avessas vividos pelo brasileiro.

Entretanto, são muitas as razões elencadas por franceses para preferirem viver no Brasil, e o clima é uma das justificativas recorrentes:

Tem a questão do clima. Eu prefiro sol do que chuva e frio. Isso eu acho que, sei lá, 99% das pessoas são assim e quem vai pra França sofre com isso. E se você falar “não, eu gosto de frio, eu gosto disso, eu quero saber se você já morou num país frio, porque, pera aí, passear num país que tá frio, beleza, mas morar é outra coisa. Eu conheço pouca gente que já morou num país que é frio mesmo, tipo vários anos, tô falando assim, e falam assim “não, eu realmente gosto de frio”. Conheço poucas pessoas, geralmente as pessoas gostam de calor.

[...] Mas, enfim, são alguns motivos, mas o que eu percebo é que gringo que vem morar aqui no Brasil, é difícil ele querer ir embora, geralmente ele vai embora quando

⁹⁸ Vídeo “Mas não é MELHOR viver na França Paul ?”

<https://www.youtube.com/watch?v=HW0kI9ApdFw&t=1s>.

⁹⁹ Vídeo “Porque NÃO QUERO MAIS VIVER NA FRANÇA” – Uma Gringa No Brasil

<https://www.youtube.com/watch?v=HNN75hYOVjE>.

a situação econômica dele tá ruim [...] Mas quem conseguir uma vida legal, um certo conforto, geralmente o cara fica no Brasil. Veja com os outros gringos, geralmente é assim. E aí os brasileiros que vão pra França geralmente eles percebem mesmo que eles podem ganhar mais na França às vezes, só que aí eles voltam às vezes pela saudade, a família, a questão assim da cultura, da comida, essas coisas, eu percebi isso”.¹⁰⁰

Mas o clima também pode ser compreendido como uma atmosfera social, uma vivência do espaço e da cultura nele incorporada que pode ser muito apreciada, como no excerto a seguir do vídeo “Porque eu amo o povo brasileiro” do canal *Uma Gringa No Brasil*:¹⁰¹

Isso que eu gosto também de vocês é que vocês, parece que vocês não têm vergonha. Eu não sei se é porque eu sou muito do Rio que é uma cidade tipo bem louca, tá, eu sou do Rio. Eu vou falar do povo brasileiro, mas na verdade eu vou falar mais do povo do Rio, né, porque é isso que eu conheço. Mas o povo do Rio, as pessoas não têm vergonha de gritar, de chamar, de fazer as coisas, tipo ocupar o espaço, existir.

E a gente na França é mais tipo medroso de se exprimir na rua, de se expressar na rua. Vocês não. Vocês são muito demais. Mas eu já ouvi falar que pra as pessoas que são fora do Rio, o povo do Rio é muito demais, é muito bagunçado, é muito ahhh gritando, xingando, falando mal, blablabla.

Eu adoro isso. Na verdade, eu adoro. Cada vez que eu saí do Rio, quando eu cheguei, eu fiquei com muita muita felicidade, ouvir as pessoas gritando na rua. Eu acho que eu sou da bagunça na verdade. O Rio é meu lugar porque eu sou da bagunça, eu adoro a bagunça, e Rio é o lugar da bagunça. Mas na verdade verdade minha cidade se chama Marseille, ela é bem conhecida, tá, e Marseille parece um pouco com o Rio porque ela é uma cidade da bagunça. Então eu sou bagunça.

A vivência em outro país ajuda a atenuar, senão a fazer com que desapareçam certas características difíceis da cultura de origem, como por exemplo as complexas relações com a ascendência e a linhagem que existem na França e que causam uma enorme tensão e bastante desgaste:

Aqui eu descobri o que significa ser privilegiada, porque aqui no Brasil eu sou uma pessoa muito privilegiada, do fato que eu sou branca, que eu pareço rica, porque eu venho de fora, tenho dinheiros da França, porque eu tou morando numa casa grande na Santa Teresa. Eu tenho muito privilégio que eu não tenho na França, porque na França eu sou de uma classe meia que sempre foi um pouco embaixo. Eu cresci numa comunidade, eu sou árabe e ser árabe na França é como se você não fosse branco, então, tem uma diferença do tratamento. E aí quando eu cheguei aqui eu descobri porque eu fiquei no outro lado. Pra mim, foi um choque porque eu nunca foi essa pessoa privilegiada, eu foi com muitas coisas, porque eu sou clara com olho azul,

¹⁰⁰ Vídeo “Mas não é MELHOR viver na França Paul?”

<https://www.youtube.com/watch?v=HW0k19ApdFw&t=1s>.

¹⁰¹ <https://www.youtube.com/watch?v=1sccM-4jN6Y>.

porque eu sou heterossexual, eu tive outros privilégios, mas aqui eu descobri, isso me fez ter essa consciência de o que significa ser privilegiada e o que fazer com esse privilégio e qual é a minha responsabilidade.¹⁰²

E em outro vídeo, ela acrescenta:

O que eu gosto também nesse país é que não tem a islamofobia. Eu sou árabe, minha família é muçulmana. Eu não sou muçulmana porque eu não acredito em nada, desculpa mas eu não sou muito ligada nisso, mas na França isso que é muito pesado é a islamofobia, o racismo da França. Aqui no Brasil tem racismo, tem muito racismo, infelizmente.

Na França tem também, talvez menor que no Brasil [...] eu acho que tem menos racismo, ele é bem diferente daqui [...] mas tem essa islamofobia que ela é muito institucional. O governo é islamofóbico. Isso pra mim é muito chato, muito difícil, porque parece que meu país está fazendo a guerra com os muçulmanos que não são pessoa ruim, que são pessoas maravilhosas na verdade. No mundo inteiro tem um problema com essa islamofobia que eu não vi aqui no Brasil. Isso me deixa um pouco mais tranquila mesmo se eu não sou a pessoa que vai sofrer disso.

É só pelo fato que eu venho de uma família muçulmana, que eu sou árabe. Também falando disso, dos problemi, da religião, na França a gente tem uma guerra, porque tem os atentá, tem as bombas que faz com que você anda com medo, é uma verdade, a gente foi muito machucado por os últimos atentá que aconteceu na França [...]¹⁰³

Se no Brasil, a questão da cidadania, no cotidiano, está longe de ser algo “adquirido”, nem todos tendo o mesmo direito a ser cidadãos, havendo imaginariamente brasileiros de primeira classe e outros considerados de última categoria, e havendo igualmente um racismo estrutural camuflado por uma fumaça de cordialidade, por outro lado, não há nenhum questionamento quanto à nacionalidade, posto que quem nasce no Brasil é sem dúvida brasileiro. Na França, entretanto, embora se nasça no país, nem todos têm o direito e o acesso à nacionalidade de modo igualitário. Imaginariamente, há os “franceses” e os “franceses franceses”, os primeiros oriundos da imigração africana e islâmica, os segundos, ditos franceses da gema (*Français de souche*), tendo uma linhagem francesa há muitas gerações. Assim, há uma espécie de negação da nacionalidade desses “franceses” que não são considerados tão franceses quanto aqueles cuja ascendência tem uma tradição mais marcadamente francesa.

CONCLUSÃO

¹⁰² Vídeo “Como o BRASIL ME MUDOU” - Uma Gringa No Brasil

<https://www.youtube.com/watch?v=xoepLg8P5VQ>.

¹⁰³ Vídeo “Porque NAO QUERO MAIS VIVER NA FRANÇA” – Uma Gringa No Brasil

<https://www.youtube.com/watch?v=HNH75hYOvjE>.

Os excertos apresentados neste trabalho demonstram claramente que não há cultura sem suas qualidades, suas singularidades, mas também sem suas perversidades, seus lados sombrios. O trabalho com os imaginários sociais de cada língua-cultura e com suas diferenças culturais coloca em evidência certos traços da cultura de origem, e aquilo que era vivido de forma inconsciente passa a ser explicitado, dando ao sujeito a possibilidade de uma nova inserção em sua própria cultura. Por outro lado, o trabalho com aquilo que difere na cultura estrangeira descortina novas dimensões de atuação subjetivas e sociais.

Assim, é indispensável fomentar uma formação na língua estrangeira que, tendo a língua e a cultura maternas como aliadas para a aquisição dessa outra língua-cultura, prepare para a diversidade dos imaginários sociais e suas práticas numa perspectiva intercultural, focando-se nos sistemas de valores, nos modos de vida, nos ritos sociais, nas convenções discursivas, nos comportamentos verbais e não verbais presentes nas interações sociais em cada contexto cultural.

A exploração desses aspectos interculturais se revela muito interessante e costuma mobilizar significativamente os aprendizes de uma língua estrangeira. Para além da constatação do que é melhor ou pior em sua própria língua-cultura, há a compreensão de que sempre se pode ser e fazer diferente, desnaturalizando-se os modos próprios ou alheios enraizados nas culturas e abrindo-se o horizonte para novos olhares com outras perspectivas. Aprendem-se saberes, mas igualmente um novo saber-fazer e saber-ser. Aprende-se que tudo pode ser diverso, o que é sempre bastante enriquecedor e construtor de novas subjetividades e sociabilidades.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. *Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue*. In: GABRY J. et alii. *Ecole, langues et modes de pensée*, Paris: CRDP Académie de Créteil, 2005.

MESCHONNIC, Henri. *De la langue française*. Essai sur une clarté obscure. Paris: Hachette, 1997.

ORSONI, Jean-Luc. Pistas de trabalho para uma comparação dos discursos em português do Brasil e em francês. In: PRADO, Ceres & CUNHA, José Carlos (orgs). *Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE: FaE: UFMG, 2003.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos*

para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001, p. 231-261.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua – Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

QUESTIONS DE SUBJECTIVITÉ ET D'INTERCULTURALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Márcia Atalla Pietroluongo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Notre langue maternelle nous est si consubstantielle que nous avons du mal à prendre des distances par rapport à elle et à la regarder d'un œil empreint d'étrangeté. Cette expérience vécue comme fascinante pour certains, et inconfortable voire insupportable pour d'autres est nécessairement mise en place quand on apprend une langue étrangère. Cet apprentissage suscite d'innombrables difficultés car il mobilise diverses dimensions du sujet apprenant. Si ce projet est mené à bout, il aura de profondes incidences sur sa cognition, sa façon de penser, son expression, son comportement et sa sensibilité.

En nous fondant sur les travaux de Revuz (2001), Charaudeau (2005) et Serrani (2005) qui mettent en évidence des questions de resignification de la subjectivité et d'interculturalité, permanentes dans l'expérience de bilinguisme et de biculturalité, nous illustrerons ce processus singulier à partir d'une étude contrastive de Jean-Luc Orsoni (2003), mais aussi d'extraits de vlogs de YouTube avec des témoignages de Français qui habitent ou qui ont habité au Brésil portant sur leur vécu.

Christine Revuz dans son article « La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil » (2001, p. 217) affirme que « toute tentative d'apprendre une autre langue vient perturber, interroger, modifier ce qui est inscrit

en nous avec les mots de cette première langue. Longtemps avant d'être objet de connaissance, la langue est le matériel fondateur de notre psychisme et de notre vie relationnelle. » Elle constate que la plupart de ceux qui apprennent une langue étrangère n'arrivent pas à des niveaux avancés. Ceci peut être expliqué par la difficulté de mobiliser à la fois chez l'apprenant son expression orale et écrite, sa prise de parole en public dans une langue qu'il ne maîtrise pas ; sa relation à l'autre, à soi-même et au monde ; son rapport à son corps et sa capacité à intérioriser les sons et les rythmes de la langue étrangère ; sa relation au savoir et l'énonciation à partir de structures linguistiques et discursives autres.

La fascination que cette expérience produit fait que beaucoup réussissent à passer le cap et à se permettre de vivre ce processus complexe d'apprentissage. Cette expérience du bilinguisme et du biculturalisme approfondie est souvent vécue comme un processus de « double personnalité » qui peut représenter une porte qui s'ouvre à une autre dimension de soi, une sorte d'autorisation à une nouvelle expression des sentiments et à l'exploration de potentialités qui étaient effacées dans la langue maternelle. Par ailleurs, cela peut également représenter un danger, car elle déstructure la relation à la langue première, et pour éviter cette déstructuration, Revuz décrit plusieurs stratégies qui sont souvent menées à bien par les apprenants.

Tout professeur de langue étrangère reconnaît la stratégie de la passoire où l'on apprend sans retenir presque rien ; ou la stratégie du perroquet dans laquelle on apprend par cœur des phrases-modèles qui ne peuvent être employées que dans des contextes bien délimités ; ou la stratégie du chaos où des mots sont accumulés sans qu'il y ait des règles qui les organisent ; ou encore, les enthousiastes de la grammaire qui adorent remplir des exercices mais qui ne réussissent pas à formuler des paragraphes bien dits ou écrits. Le professeur de langue étrangère se trouve devant le défi de permettre à celui qui veut apprendre cette nouvelle langue d'entrer dans cette expérience à partir de ses propres intérêts et motivations, tout en l'amenant à s'ouvrir à l'apprentissage non seulement des structures grammaticales et linguistiques, mais aussi textuelles, discursives et situationnelles, en le présentant à l'hétérogénéité et aux différences socioculturelles dans les pratiques énonciatives et relationnelles d'une langue-culture à l'autre.

Selon la linguiste et analyste du discours Silvana Serrani (2005, p. 17-18),

La formation d'un enseignant de langues comme intercultureliste requiert une certaine capacitation afin qu'il ne conçoive pas son objet d'enseignement – la langue – comme un simple instrument à être « maîtrisé » par l'élève selon des progressions de complexité qui se limitent à la morphosyntaxe ou à la présentation de situations « communicatives ». Le profil de l'intercultureliste, sensible aux processus discursifs

demande au professionnel de considérer notamment dans sa pratique les processus de production et de compréhension du discours qui se rapportent directement à l'identité socioculturelle. Il convient de rappeler ici que le décentrement de la subjectivité introduit par la notion d'inconscient et par la conception polyphonique du langage problématise la conception traditionnelle – monolithique – d'identité socioculturelle.

Selon Patrick Charaudeau (2005),¹⁰⁴ loin de se fonder sur une essence, l'identité culturelle s'inscrit dans une mécanique de découverte de soi qui est étroitement liée à la relation à l'autre dans un contexte social et historique déterminé. La conscience identitaire naît, d'après le linguiste, à partir de la perception de la différence qui peut entraîner un double processus d'attraction et/ou de rejet. En outre,

Cette rencontre de soi avec l'autre est autant le fait d'actions qu'accomplissent les individus que des jugements qu'ils portent sur le bien-fondé de ces actions, de soi et des autres. Autrement dit, l'individu et les groupes construisent leur identité autant à travers leurs actes qu'à travers les représentations qu'ils s'en donnent. Ces représentations prennent la forme d'imaginaires collectifs, et ces imaginaires témoignent des valeurs que les individus se donnent en partage, valeurs dans lesquelles ils se reconnaissent et qui constituent leur mémoire identitaire.

Les imaginaires sociaux sont nombreux. Dans cet article nous en illustrerons quelques-uns qui portent sur la langue, le temps, l'espace, sur le corps et les relations sociales, mais aussi des imaginaires concernant l'ascendance ou le lignage et la relation aux lois.

Dans son article *Pistes de travail pour une comparaison des discours en brésilien et en français*, Jean-Luc Orsoni (2003), Professeur du Lycée Pasteur à São Paulo, illustre avec des exemples des spécificités culturelles importantes dans la comparaison entre le discours français et brésilien. Il compare la communication d'une décision ou d'un événement difficile entre 10 Français et 10 Brésiliens, situation qui implique une forte charge émotionnelle, en leur demandant comment ils agiraient pour communiquer la perte d'un proche. Le résultat de l'enquête fait constater des différences culturelles fondamentales dans les stratégies adoptées.

Huit sur dix français ont surtout cherché les mots à employer pour annoncer le fait en se débarrassant rapidement de la charge émotive, tandis que neuf Brésiliens tentaient de préparer la personne et/ou de l'amener à deviner ce qui s'est passé. Le professeur a demandé à des psychologues des deux cultures quelle serait la meilleure façon d'agir dans cette situation. Ceux-ci ont dit que c'était une réponse difficile qui dépendaient de chacun individuellement, mais le psychologue

¹⁰⁴ <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>.

français considérait qu'en général l'annonce devait être faite rapidement alors que la psychologue brésilienne a insisté sur la nécessité de préparer la personne.

Cette communication, à la brésilienne, vue comme indirecte est également décrite dans des vlogs de Français sur YouTube. Si, d'une part, la capacité à dire les choses en ménageant son interlocuteur est considérée une caractéristique culturelle du pays, de l'autre, il y a certaines habitudes langagières au Brésil qui surprennent ou choquent les étrangers. C'est le cas des invitations qui n'ont pas une perspective performative, qui ne sont pas de vraies invitations, mais qui constituent seulement une fonction phatique, basée sur l'interaction avec le récepteur, sans aucune obligation d'accomplissement.

Cette habitude langagière brésilienne, plus évasive et non contraignante, oblige à avoir une rédaction légale plus méticuleuse ayant des délimitations précises pour éviter toute interprétation autre que celle voulue par le juriste. Cette stratégie d'écriture s'avère très différente en France où l'accent est mis sur la cohérence du texte et la fixation du contexte, sans présupposer d'éventuels mauvais usages interprétatifs. (ORSONI, 2003, p. 137) Pour ce qui est de l'usage du discours pour faire valoir ses droits, les revendiquer auprès des pouvoirs publics ou privés, il y a également une différence radicale de positions entre les Brésiliens et les Français, les deux cultures ayant des traits positifs qui se révèlent négatifs quand ils sont exagérés.

Dans le cadre du langage et du comportement un autre aspect contrastant a trait aux considérations sur ce qui est bien élevé dans chacune des cultures, et encore une fois les mots sont priorisés par les Français alors que les gestes et les tons sont plus valorisés par les Brésiliens. La politesse en France, comprise comme amabilité et comme trait de civilité, met en accent l'usage du discours dans les interactions sociales même si le ton de la voix ne semble pas toujours gentil à un étranger. En revanche, au Brésil les interactions dispensent d'habitude l'usage de certains protocoles mais le ton est plutôt cordial.

Les Français vivant au Brésil soulignent des comportements assez divers par rapport au corps et à la liberté d'expression qui passe par les gestes et par l'usage du corps. Habiter son corps passe par des apprentissages culturels qui sont enracinés dans chacune des cultures depuis la naissance. Il y a une grande détermination sur ce qui peut être fait, sur ce qui est acceptable. Apprendre une langue-culture étrangère dévoile à quel point nous sommes culturellement modelés et nous ouvre la possibilité de vivre autrement et de faire de nouveaux choix.

Nous sommes l'objet d'un savoir et d'un pouvoir à tous les niveaux de l'existence. Nous vivons des temps et des espaces distincts et les connotons

diversement. Si la relation qui s'établit avec le temps au Brésil est vue comme étant plus tranquille et moins pressante, cette caractéristique peut devenir exagérée et être reçue comme un manque de respect par un Français. Par ailleurs, la relation française plus stricte avec le temps peut être interculturellement perçue comme trop contraignante par un Brésilien.

Au-delà de la dimension du temps, les perceptions de l'espace, surtout en ce qui concerne les imaginaires de pays, celui-ci conçu comme le territoire propre à une nation, révèlent des traits assez complexes de la relation du Brésilien avec son pays. Dans les extraits des vlogs travaillés, on remarque clairement le mépris et la dévalorisation que beaucoup de Brésiliens ont pour leur pays au point de ne pas considérer crédible qu'un étranger puisse faire le choix délibéré de vivre au Brésil. Cette position subjective démontre le sentiment d'infériorité du Brésilien vis-à-vis de l'étranger. Cependant, les Français justifient ce choix pour les raisons les plus diverses, le climat étant l'une des justifications récurrentes. Et ce climat peut être compris comme une ambiance sociale, une certaine expérience de l'espace et de la culture qui s'y incorpore.

Vivre dans un autre pays aide à atténuer les traits difficiles de la culture d'origine, tels que les relations complexes avec le lignage en France qui causent une énorme tension sociale. Bien qu'on naisse sur le territoire national, il y a un imaginaire selon lequel il y a des Français plus Français que d'autres, les premiers provenant d'un lignage dont l'ancestralité a des générations de Français, et les seconds étant descendants d'immigrants africains et islamiques. Pour ceux-ci il y a une sorte de « négation » de leur nationalité construite culturellement, soit ils ne se sentent pas Français, soit ils ne sont pas vus comme des Français à part entière.

Au Brésil, autrement qu'en France, il n'y a aucune remise en question sur le droit à la nationalité, étant donné que ceux qui naissent au Brésil sont sans aucun doute Brésiliens. Cependant, la question de la citoyenneté, si ancrée dans la culture française, est loin d'être « acquise » au quotidien par les Brésiliens, les citoyens n'ayant pas tous les mêmes droits et le racisme structural étant camouflé sous une fumée de cordialité.

Les extraits présentés dans ce travail démontrent clairement que toute culture a ses qualités et ses singularités, mais également des aspects plus sombres. Le travail avec les imaginaires sociaux de chaque langue-culture et ses différences culturelles met en évidence certains traits de la culture d'origine qui sont explicités donnant au sujet de nouvelles possibilités d'insertion dans sa propre culture. Ce travail avec ce qui diffère dans la culture étrangère dévoile d'autres dimensions subjectives et comportementales.

Ainsi, il est indispensable d'encourager une formation dans la langue étrangère qui, ayant la langue et la culture maternelles comme alliées pour l'acquisition de cette autre langue-culture, prépare à la diversité des imaginaires sociaux et de leurs pratiques dans une perspective interculturelle, en se fondant sur les systèmes de valeur, les façons de vivre, les rites sociaux, les conventions discursives, les comportements verbaux et non-verbaux présents dans les interactions sociales dans chaque contexte culturel. L'exploration de ces aspects interculturels est très riche et mobilise souvent significativement les apprenants d'une langue étrangère. Au-delà des considérations sur ce qui peut être plus positif ou négatif dans sa propre langue-culture, il y a la compréhension de la différence selon laquelle on peut toujours être ou faire autrement, ce qui ouvre de nouveaux horizons subjectifs et comportementaux et la possibilité de nouvelles sociabilités.

A PRONÚNCIA FIGURADA NA GRAMMATICA PORTOGHESE- BRASILIANA, DE GAETANO FRISONI¹⁰⁵ ¹⁰⁶ (1898)

Andrea Lima Belfort-Duarte

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Patricia Maria Campos de Almeida

Mestrado Profissional em Letras / Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este capítulo tem como ponto de partida uma obra para ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) escrita no final do século XIX por Gaetano Frisoni para falantes de italiano. Trata-se da *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana*, publicada em 1898 pela editora milanese Ulrico Hoepli. Além da apresentação da obra e de seu autor, empreendemos estudo a respeito de sua visão sobre o ensino da pronúncia, lançando luzes sobre o emprego da pronúncia figurada como recurso didático. Esta investigação de base historiográfica vem, portanto, se juntar a outras de mesma perspectiva e tem como compromisso construir um panorama histórico da área de Português Língua Estrangeira, vista a partir do prisma da elaboração de material didático e

¹⁰⁵ Obra localizada pela Profa. Dra. Andrea Lima Belfort-Duarte (UFRJ) durante estágio pós-doutoral realizado em 2017, na Universidade de Bolonha. Na ocasião, foi desenvolvida a pesquisa intitulada “Por uma historiografia do ensino do português do Brasil no contexto italiano”.

¹⁰⁶ Agradecemos à Profa. Dra. Mônica Nobre pela leitura crítica do texto original.

de seus autores. Ao selecionar como foco de análise a pronúncia na obra citada, foi possível abordar tanto o conhecimento teórico do autor, expresso por meio da descrição da língua portuguesa falada no Brasil e suas diferenças em análise contrastiva com a língua italiana, quanto à metodologia empregada, no período, para o ensino da pronúncia a itálofonos.

INTRODUÇÃO

A crença na relevância de pesquisas com viés historiográfico objetivando traçar a história do ensino e da difusão do português como língua estrangeira (PLE) em contexto nacional e no exterior é um dos pilares desta investigação. Ao trazermos à luz e ao analisarmos detidamente aquilo que já foi realizado na área de ensino de língua estrangeira (LE) – com especial destaque para PLE – viabilizamos uma melhor compreensão do que é feito hoje nessa área, além de projetarmos avanços mais consistentes para o futuro. Lançar um olhar em direção ao passado coloca-nos, também, diante da possibilidade de resgatar a história de autores, de materiais didáticos e de obras de referência muitas vezes relegados ao esquecimento. Nesse sentido, este estudo se aproxima de trabalhos já desenvolvidos sob a perspectiva historiográfica e que tiveram como objetivo revisitar obras didáticas para ensino de PLE, bem como lançar luzes sobre autores e obras até então negligenciados na área, tais como aqueles desenvolvidos por Félix (2004), Júdice e Almeida (2006), Almeida (2011), Schäfer-Priess (2012), Fonseca (2013), Almeida e Júdice (2016), dentre outros.

Desse modo, esta investigação está alinhada com os fundamentos de uma pesquisa eminentemente historiográfica, com especial destaque para a Historiografia do Ensino de Língua Estrangeira (Swiggers, 1998).

Tomando como ponto de partida a Historiografia Linguística e os seus objetivos de “descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo” (ALTMAN, 2009, p. 128), entendemos, tal como assinalado anteriormente, a importância da valorização do conhecimento linguístico construído e dessa história para melhor entendimento do presente.

Vale destacar, ainda, que o objeto em investigação neste estudo – a *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana* ou, de forma abreviada, a *Grammatica Portoghese-Brasiliana* – pode estar incluído naquilo que é descrito como “o reflexo (ou depósito) material da história da linguística” (SWIGGERS, 2013, p. 42). Nessa definição, Swiggers (*op. cit.*) inclui gramáticas, vocabulários,

textos teóricos, livros didáticos e até mesmo autobiografias, memórias, prefácios, correspondências, entre outros. De acordo com o autor, todos esses materiais devem, portanto, ser considerados como fontes de investigação sobre o desenvolvimento das ideias e das práticas linguísticas (MALKIEL, 1969; SWIGGERS, 1982; ALTMAN, 2012). A pesquisa sobre esses textos, no entanto, não pode prescindir de uma outra sobre o contexto em que a obra se insere, uma vez que podemos considerar que o livro didático se constitui em um reflexo da mentalidade de seu tempo.

Na área de língua estrangeira (LE) – espaço que abarca a obra de Gaetano Frisoni – o diálogo com a historiografia pode ser bastante frutífero, pois aquele que se dedica a trabalhar com a historiografia do ensino de línguas é, segundo Swiggers (1998), um analista de conteúdos e de práticas culturais. Ainda de acordo com o mesmo autor, o historiógrafo, ao realizar seu trabalho, normalmente observa uma tripla dimensão. Isso significa que, primeiramente, ele precisa desenvolver atitudes reflexivas sobre o ensino da língua estrangeira que é objeto de sua investigação. Em segundo lugar, ele necessita ter em conta o trabalho linguístico descritivo propriamente dito. No que diz respeito à terceira dimensão, o historiógrafo deve considerar dados que permitam traçar uma contextualização do ensino de LE. A proposta de Swiggers (1998) a respeito da pesquisa no campo da Historiografia Linguística está, de alguma forma, em consonância com o que propõe Koerner (1995) e reflete a perspectiva adotada nesta pesquisa, uma vez que buscamos recuperar – a partir da análise do conteúdo que é exposto na *Grammatica Portoghese-Brasiliana*, das palavras do autor sobre sua obra, bem como de outros documentos consultados por ocasião da realização da pesquisa – dados que nos auxiliem a compreender a importância da obra escrita por Frisoni no cenário de ensino de PLE em situação de não imersão do século XIX, bem como o espaço do ensino da pronúncia no ensino de português para falantes de italiano.

Pretende-se, então, apresentar uma obra do final do século XIX voltada ao ensino da língua portuguesa, publicada na Itália e destinada a aprendizes falantes de italiano como língua materna. Vale ressaltar que o título da obra sugere que o autor abordará questões relativas também ao português falado no Brasil.

Além da apresentação do autor e de sua obra, pretendemos, ainda, fazer uma análise daquilo que o autor propõe como estudo de pronúncia. Este estudo vem, portanto, juntar-se a outros de perspectiva historiográfica com vistas a construir um panorama histórico da área de Português Língua Estrangeira, observada a partir do prisma da elaboração de material didático e de seus autores.

SOBRE O AUTOR

No final do século XIX e nos primeiros anos do século XX, tendo o cenário da Itália como pano de fundo, com especial destaque para a região de Gênova – capital da Ligúria, um nome certamente se destaca no campo da publicação de obras destinadas ao estudo, ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se de Gaetano Frisoni, um genovês que viveu entre os anos de 1861 e 1929. Esse período coincide com uma época de bastante efervescência e, de certa forma, também com um momento propício para publicação de materiais voltados ao ensino da língua portuguesa, uma vez que 1861 é o ano de constituição do Reino da Itália – alcançada após a fase denominada *Risorgimento* (ou Unificação Italiana) – e porque o período em tela foi marcado por um intenso movimento migratório para o Brasil.

Quanto a esse último fato, dados apresentados pelo IBGE¹⁰⁷ apontam que, entre os anos 1876 e 1920, 1.243.633 italianos deixaram seu país na tentativa de buscar uma vida melhor no Brasil; muitos deles atraídos pelas campanhas de incentivo à imigração financiadas, ainda no século XIX, pelo Império do Brasil e, após o declínio deste, pela Primeira República. Coincidentemente, muitos desses imigrantes partiram do Porto de Gênova, localizado na região da Ligúria, onde teria vivido Gaetano Frisoni e provavelmente uma parcela talvez tenha se interessado por conhecer um pouco a respeito da língua falada no Brasil, movimentando o mercado editorial da época interessado em publicar obras voltadas para o ensino de PLE.

É nesse ínterim, então, que Frisoni acompanha de perto os anseios de uma parte da população que partia rumo a um novo mundo, ansiosa e ao mesmo tempo receosa do que poderia encontrar ao fim de uma longa viagem e certamente preocupada com a necessidade de adaptação a uma nova língua e a uma nova cultura. Tal fato, provavelmente, esteve na base das motivações de Frisoni para publicar, entre os anos 1894 e 1898, as obras listadas no Quadro 1, voltadas para a língua portuguesa e, na maior parte, com referência explícita no título à *lingua portoghese-brasiliana*.

¹⁰⁷ <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/italianos/regioes-de-origem>.

Quadro 1 – Obras publicadas por Gaetano Frisoni sobre a língua portuguesa entre 1894 e 1898.

1894	<i>Primo corso completo di lingua portoghese-brasiliana ad uso degli italiani: Esposto in Tavole sinottiche seguite da numerosi esempi, temi, dialoghi di conversazione ed esercizi di lettura.</i>
1895	<i>Manual de correspondencia commercial portugueza com traducção en forma de notas das phrases, expressoes e termos mais difficeis nas linguas hespanhola, italiana, franceza, ingleza, hollandeza e allemã para uso das escolas de commercio.</i>
1896	<i>Dizionario e frasario delle lingue italiana e portoghese-brasiliana, ad uso dei commercianti, dei viaggiatori e dei naviganti che hanno relazioni d'affari col Portogallo e cogli Stati Uniti del Brasile o che si recano in quelle regioni.</i>
1898	<i>Grammatica ed esercizi pratici della Lingua portoghese-brasiliana. Seconda edizione rifatta.</i>

Entretanto, não é possível tecer considerações mais detalhadas sobre a influência desses dados contextuais sobre a vasta produção de Frisoni voltada para a área de língua estrangeira, uma vez que há, conforme assinala Reina (2009), uma carência de referências que resgatem dados biográficos do autor.

Tanto Reina (*op. cit.*) quanto Toso (2003) e Calvi (2018) assinalam que Frisoni atuou como docente de línguas estrangeiras. Na obra *Guida Amministrativa e Commerciale di Genova e Provincia*,¹⁰⁸ publicada em Gênova, no ano de 1896, há diversas menções ao nome de Gaetano Frisoni. Em algumas delas, ele é citado como professor. Na seção destinada a apresentar a equipe que atuava no *Circolo Filologico e Stenografico di Genova*, consta a informação de que Frisoni atuava como professor de português e de espanhol. Em seção que relaciona profissionais que atuam na área de *Genova e Provincia*, Gaetano Frisoni é referenciado também como professor de romeno. A informação sobre sua atuação docente também pode ser vista na folha de rosto da obra considerada neste estudo, atribuindo-lhe mais credibilidade.

Na mesma obra, há, ainda, indicação de que ele também atuava como tradutor juramentado de francês, de inglês, de português e de espanhol e como tradutor no Porto de Gênova, na função denominada *perito giurato al Tribunale ed alla Corte d'Appello*.

¹⁰⁸ *Lunario Genovese - Guida Amministrativa e Commerciale di Genova e Provincia*. Genova: Stabilimento dei Fratelli Pagano, 1896.

Além de sua atuação como docente e tradutor, Frisoni, conforme já assinalado, publicou diversas obras. O conjunto de publicações¹⁰⁹ do referido autor conta com mais de duas dezenas de títulos e revela sua inclinação para os estudos linguísticos, com especial destaque para a lexicografia, para os estudos gramaticais e para a área de língua estrangeira.

Seu interesse pela lexicografia, por exemplo, resultou na elaboração e publicação de dicionários, tais como:

- *Repertorio generale e glossario delle voci ed espressioni speciali agli Stati Uniti del Nord*, Genova, Tip. Fratello Pagano, 1892.
- *Dizionario commerciale in sei lingue (italiano-tedesco-francese-inglese-s-pagnuolo-portoghese): fraseologia, espressioni, dizioni e locuzioni in uso nel commercio*, Milano, Hoepli, 1907.
- *Dizionario moderno genovese-italiano e italiano-genovese: arricchito di una raccolta di mille proverbi liguri*, Genova, Donath, 1910.

Frisoni também se dedicou a escrever gramáticas de cunho pedagógico. Provavelmente, em decorrência de sua atuação como docente, suas gramáticas eram acompanhadas de exercícios, como revelam os títulos a seguir.

- *Grammatica ed esercizi pratici della lingua portoghese-brasiliana*, Milano, Hoepli, 1898.
- *Grammatica ed esercizi pratici della lingua danese-norvegese*, Milano, Hoepli, 1900.
- *Grammatica ed esercizi pratici e dizionario della lingua catalana*, Milano, Hoepli, 1912.

Para a área de tradução, ramo em que também atuava profissionalmente, publicou, por exemplo, a seguinte obra:

- *Primi esercizi di traduzione dall'italiano in Inglese per l'applicazione delle principali regole esposte nella grammatica del prof. Renzo Furlani*, Genova, Schenone, 1900.

A análise do levantamento completo das obras escritas por Frisoni nos revela, ainda, que boa parte de sua produção é composta por manuais para diferentes idiomas, editados em sua maioria pela editora Ulrico Hoepli, com vistas

¹⁰⁹ O conjunto das obras listadas neste estudo não equivale ao conjunto completo das obras produzidas por Frisoni. O conjunto completo de onde as informações foram extraídas foi organizado pelas autoras a partir de consulta a bibliotecas italianas.

à elaboração de correspondência em contexto de negócios. Como Frisoni estava em uma região conhecida por seu porto onde normalmente eram estabelecidas relações de caráter comercial, inferimos que esse foi um dos motivadores para a publicação de obras com esse caráter.

- *Manual de correspondencia comercial española acompañado de facsimiles de los varios documentos de uso cotidiano, seguido de un diccionario español-italiano que contiene las principales voces empleadas en los negocios mercantiles y marítimo*, Milão, Ulrico Hoepli, 1902.
- *Manuel de correspondance commerciale française accompagné des facsimile des différents documents d'usage quotidien, suivi d'un dictionnaire commercial français-italien contenant les principales expressions du langage Mercantile et maritime et les termes les plus importants de banque, de comptabilité, de bourse et de chemins de fer*, Milão, Ulrico Hoepli, 1902.
- *Handbuch der Deutschen Handelskorrespondenz enthaltend die Gebrauchlichen Formulare, sowie ein Deutsch-Italienisches Handelwörterbuch der Wichtigsten Redensarten die im Land-und Seeverkehr vorkommen, und der terminologie des Banken, Borse, Buchhaltung und Eisenbahn*, Milão, Ulrico Hoepli, 1904.

Lançando um olhar apenas para as obras voltadas para a língua portuguesa, lembramos que, entre os anos 1894 e 1898, Frisoni deu especial atenção a esse idioma, conforme apresentado no Quadro 1.

A atuação profissional de Frisoni em Gênova, como professor de língua portuguesa, já é um motivo bastante forte para que se dê a devida importância ao resgate não só de sua história profissional, como também para a análise de suas obras. Cabe lembrar que o Brasil era um destino para o imigrante italiano e o aprendizado do português, portanto, uma necessidade.

A GRAMMATICA PORTOGHESE-BRASILIANA (1898)

Passa-se, agora, à análise da obra *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana*, considerando seus aspectos físicos e o modo proposto por Frisoni para organização do conteúdo.

A obra que é objeto deste estudo foi publicada no ano de 1898, pela editora Ulrico Hoepli, cuja origem remonta a 1870. Fundada em Milão, Hoepli iniciou sua atividade como livraria. Pouco depois, então, sua linha de atuação estendeu-se para um trabalho como editora. Foi então, em 1875, que a editora Ulrico Hoepli

deu início à publicação de uma coleção denominada *Manuali Hoepli* – da qual faz parte a “Grammatica Portoghese-Brasiliana” – cujo objetivo era divulgar obras das seguintes áreas: Ciências, Letras, Artes e Indústria. Em 1897, a referida coleção já contava com cerca de 500 volumes, levando a editora a organizar os manuais em quatro séries, a saber: *Serie Scientifica, Storica, Letteraria, Giuridica e Linguistica; Serie Pratica; Serie Artistica e Serie Speciale*. Considerando o caráter da obra de Frisoni, a *Grammatica* foi integrada à primeira série.

Ainda na capa, encontramos a indicação de que a obra de 1898 é uma “Seconda Edizione Rifatta”, sugerindo, portanto, que esta seria uma versão revista e ampliada de uma primeira edição já publicada. No entanto, na dedicatória feita a Pietro Timosci, presidente do *Circolo Filologico e Stenografico di Genova* – instituição em que Frisoni lecionava na época – o autor afirma que a *Grammatica Portoghese-Brasiliana* é um novo trabalho, fruto de melhorias e acréscimos feitos em um trabalho anterior intitulado *Primo corso completo di Lingua Portoghese-Brasiliana ad uso degli Italiani, esposto in Tavole sinotiche*, publicado em 1894. De acordo com Frisoni (1898, p. XI)

Offro questo mio nuovo lavoro, come attestato di riconoscenza per avermi dato agio di far tesoro, colla pratica dell' insegnamento, di molte e rilevanti migliorie, che, apportate ad una precedente mia pubblicazione sull'idioma lusitano, mi furono con essa di guida per elaborare il presente *Manuale*.¹¹⁰

Outro dado que merece atenção para compreender a relação entre essas duas obras de Frisoni está disponível no catálogo da Editora Hoepli, anexado ao final de seu livro. Esse catálogo contém uma lista das obras publicadas até 1º de novembro de 1897 e, ao relacionar a obra *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana*, sinaliza que ela estava, naquela época, *in lavoro* (i. e. em construção). O livro de Frisoni seria, então, finalizado no ano seguinte. Esses dois fatos somados reforçam a hipótese de que as duas obras estão relacionadas, sendo o *Primo Corso*, de 1894, a primeira edição da obra que, posteriormente, em 1898, viria a ter sua forma definitiva e seria publicada como *Grammatica Portoghese-Brasiliana*.

Na dedicatória, Frisoni destaca também a importância que a língua portuguesa adquiriu no cenário italiano do final do século XIX por conta das relações comerciais estabelecidas entre os dois países e pelos laços de sangue que uniam

¹¹⁰ Ofereço este meu novo trabalho como prova de reconhecimento por ter me feito valorizar, a partir da prática do ensino, os muitos e relevantes acréscimos que, adicionados a uma publicação anterior feita por mim sobre o idioma lusitano, serviram de guia para a elaboração do presente *Manual* (Tradução das autoras).

cada vez mais as duas nações. O autor afirma, ainda, que sua obra leva em conta os achados do campo dos estudos linguísticos e cita como autor de referência o nome do filólogo Alvares Marques. Trata-se de uma menção a Gaspar Alvares Marques, autor da obra *Vocabulario Orthographico da Lingua Portugueza ou Methodo seguro de escrever correctamente todas as palavras em uso n'este idioma – para uso de portuguezes e brasileiros*, publicada pela Typografia Universal em 1866. Frisoni chama a atenção para o emprego de estratégias inovadoras para ensino de algumas questões, sobretudo as relativas à formação do plural e para a abrangência de sua obra quando afirma estar oferecendo ao aprendiz um quadro completo da língua-alvo. Nas palavras do autor:

(...) lo studioso giunto al fine del volumetto può dire con sicurezza di aver avuto dinanzi agli occhi un quadro completo della lingua portoghese-brasiliana nella sua estrinsecazione letteraria, commerciale, famigliare ed epistolare¹¹¹ (FRISONI 1989, p. X).

Merece destaque igualmente o fato de que o título da obra – *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese Brasiliana* – já indica a sua natureza prática, pedagógica e aplicada, distanciando-se, assim, de gramáticas descritivas de natureza eminentemente teórica, filosófica e científica. Com base no exposto por Puren (1988) em obra sobre a história das metodologias no ensino de línguas, consideramos que a obra de Frisoni está alinhada com uma abordagem tradicional para ensino de línguas, mais especialmente com aquilo que Puren (*op. cit.*) denomina *Cours traditionnels à objectif pratique*¹¹² (CTOP), uma vez que estes se referem, sobretudo, a materiais desenvolvidos a partir da metade do século XVIII para dar conta da escalada da demanda social por conhecimento prático das línguas estrangeiras e pela ascensão do componente oral.

Além da dedicatória, a obra conta também com um índice. Essas páginas iniciais, numeradas em algarismos romanos, abrem a obra de Frisoni. O conteúdo propriamente dito está distribuído ao longo de 276 páginas e organizado em duas grandes partes: a primeira parte se subdivide em “Ortoépia” (*Ortoepia*) e “Partes do Discurso” (*Parti del Discorso*), e a segunda parte aborda o tema da “Sintaxe e Gramática Comparada” (*Sintassi e Grammatica Comparata*). A seção dedicada à “Ortoépia” é composta por uma única lição, ao passo que a seção denominada “Partes do Discurso” apresenta 51 lições. Para o tema da “Sintaxe e Gramática Comparada”, o autor reserva 8 lições. Por último, o autor apresenta uma seção

¹¹¹ (...) ao final do volume, o estudante poderá dizer com segurança que teve sob seu olhar um quadro completo da língua portuguesa usada no Brasil nas suas manifestações literária, comercial, familiar e epistolar (Tradução das autoras).

¹¹² Cursos Tradicionais com Objetivo Prático (Tradução das autoras).

denominada “Leituras Correntes” na qual encontramos textos anedóticos e modelos de bilhetes e cartas familiares escritos em língua portuguesa.

Cada lição está, de modo geral, organizada em torno de um aspecto gramatical e estrutura-se a partir de explicação gramatical escrita em língua italiana com exemplificação na língua-alvo, estratégia empregada comumente nessa época por outros autores de obras voltadas para o aprendiz de português como língua estrangeira. Após a apresentação do tópico, encontramos: (a) exercícios de caráter estrutural e de prática de tradução e versão com o objetivo de levar o estudante a revisar e a fixar os conteúdos aprendidos, alinhando-se a uma visão corrente na época de que um domínio do componente gramatical e lexical de uma LE significava conhecer/saber essa língua; (b) listas de palavras em português com seu correspondente em italiano, sob o rótulo de vocabulário; e (c) uma seção denominada Conversação.

Conforme já assinalado, este estudo lançará luzes sobre a lição dedicada a tratar da pronúncia e sobre as estratégias utilizadas pelo autor para abordar o assunto. A seguir trataremos, então, com mais detalhes da seção intitulada *Ortoepia*.

DISCUSSÃO

Tratar da questão da pronúncia em um material para ensino de português língua estrangeira datado do século XIX e planejado para ser utilizado em situação de não imersão exige do leitor situado em pleno século XXI um exercício de deslocamento, uma vez que as ferramentas disponíveis hoje e largamente usadas na sala de aula de LE para gravação, reprodução e tratamento do som eram inexistentes naquela época. A título informativo, a obra em foco neste estudo foi publicada pouco tempo após a invenção dos primeiros equipamentos que permitiam gravação e reprodução sonora, a saber: o fonógrafo e o gramofone, inventados por Thomas Edison (1877) e Emile Berliner (1887), respectivamente. Dada, então, essa restrição do ponto de vista tecnológico para o desenvolvimento de um trabalho sobre a pronúncia, Rebelo e Santos (2016) enfatizam a importância da análise de gramáticas ou manuais oitocentistas, uma vez que estes seriam os recursos disponíveis para compreendermos como se ensinava a falar pela escrita e como se processava a pronúncia figurada.

Estar diante de uma obra do século XIX com o interesse em observar como o ensino da pronúncia era introduzido suscita os seguintes questionamentos: Como autores de manuais para ensino, como Gaetano Frisoni, por exemplo, lidavam com esse componente? Que estratégias eram empregadas? Como professor e aprendizes

poderiam trabalhar o desenvolvimento da pronúncia da língua-alvo tendo apenas o livro como recurso auxiliar? Quais seriam os exercícios práticos sugeridos pelo autor sobre o assunto? Com essas questões em vista, a lição que tem como objetivo abordar o tema da pronúncia na obra de Frisoni será analisada em mais detalhes.

Primeiramente, a obra nos revela que a ausência de aparatos tecnológicos não significava necessariamente o apagamento da pronúncia no material voltado para o ensino de PLE, pois esse tópico integra o primeiro capítulo da gramática de Frisoni, conforme demonstra o índice. Nesse, o autor anuncia que tratará da pronúncia das vogais e dos ditongos, da pronúncia das consoantes e da pronúncia dos acentos¹¹³ (v. Quadro 2). A leitura mais detalhada do capítulo ou da *Lezione 1*, por outro lado, nos mostra que o autor lhe atribui o título de *Ortoepia*, apresenta – antes das seções listadas no índice – uma outra denominada Alfabeto e propõe títulos diferentes para as duas últimas seções, conforme quadro comparativo apresentado a seguir.

Quadro 2 – Quadro comparativo do conteúdo da primeira lição da *Grammatica Portoghese-Brasiliana*

Conteúdo da Lição 1 conforme apresentado no índice	Conteúdo conforme apresentado na lição
Pronúncia das vogais e dos ditongos das consoantes dos acentos	Ortoépia Alfabeto Pronúncia das vogais e dos ditongos Quadro da pronúncia das consoantes Do til e dos acentos

Nas quatro partes que compõem a lição, o autor tece considerações em italiano sobre os assuntos indicados, acompanhadas de exemplificações em português. Além disso, são comuns comparações entre os sons da língua portuguesa e aqueles da língua italiana.

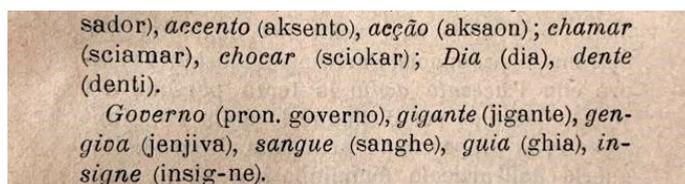
Ao longo desta primeira lição, cujo propósito é apresentar a pronúncia da língua portuguesa em comparação com a língua italiana, Frisoni lança mão de um recurso didático empregado na época para seu ensino. Trata-se da pronúncia figurada que, segundo Onzi (2016, p. 60), “consiste em uma tradução ortográfica da palavra mediante uma combinação de grafemas e acentos em que figure a pronúncia”. Desse modo, a pronúncia figurada – ou a “tradução ortográfica” nos

¹¹³ Tradução das autoras.

termos de Onzi (*op. cit. loc. cit.*) – tem por finalidade oferecer ao aprendiz da língua estrangeira uma representação da pronúncia das palavras graças a uma simplificação da ortografia e a uma reescritura das palavras. A leitura da pronúncia figurada deve ser feita pelo aprendiz conforme seus hábitos de leitura na L1 para que se tenha uma ideia de realização sonora da língua-alvo.

A Figura 1 apresentada a seguir ilustra, então, como Frisoni utilizou a pronúncia figurada:

Figura 1 – Pronúncia figurada na *Grammatica Portoghese-Brasiliana* (1898).



Fonte: *Grammatica Portoghese-Brasiliana* (p. 5).

O estudante de PLE itálfono ao se deparar, por exemplo, com a pronúncia figurada “sciamar” ou “sciokar”, relativas aos verbos “chamar” e “chocar” começaria a estabelecer diferenças importantes a respeito do valor fonético das letras nas duas línguas,¹¹⁴ uma vez que a combinação gráfica *sci* antes de <a>, <o> e <u>, em italiano, representa [ʃ], equivalente à pronúncia do dígrafo <ch> em português. Por outro lado, *ch* é, em italiano, uma combinação gráfica empregada antes de <e> e <i> para representar [k]. Já em português, [k] é representado na escrita pelo dígrafo *qu* seguido de e (*quente*) ou i (*quilo*) ou do grafema *c* seguido de a, o ou u (*cara*, *colo*, *cura*). De forma sintética, temos:

Quadro 3 – Quadro comparativo entre [ʃ] e [k]

[ʃ]		[k]	
<i>italiano</i>	<i>português</i>	<i>italiano</i>	<i>português</i>
sciabolo	chamar	chiamare	quilo cara

Do mesmo modo, ao se ver diante da pronúncia figurada relativa à palavra “*sangue*” – “*sanghe*”, o aprendiz aciona conhecimento na sua L1 de que o dígrafo

¹¹⁴ Para um quadro mais completo a respeito do valor fonético das letras nas línguas românicas v. BRITO, A. M. et al. *Gramática comparativa Houaiss: quatro línguas românicas português, espanhol, italiano e francês*. São Paulo: Publifolha, 2013.

<gh> antes de *e* representa [g], equivalendo à pronúncia do dígrafo <gu> da palavra “sangue” em português.

Diante disso, o aluno pouco familiarizado com a pronúncia da língua-alvo e que tinha apenas o professor como modelo de fala, poderia ter acesso – por meio do recurso de pronúncia figurada – a uma solução para avançar em seus estudos da língua estrangeira, apesar haver algumas inconsistências como veremos mais adiante.

Conforme dito anteriormente, aos olhos do leitor de hoje, a pronúncia figurada pode suscitar estranhamento e curiosidade. A esse respeito, Puren (1988) assinala o seguinte:

No que diz respeito à ascensão do método oral, observamos nos denominados CTOP¹¹⁵ que as primeiras lições começam de modo cada vez mais frequente por um ensino teórico da pronúncia (e às vezes com exercícios correspondentes) acompanhado de “pronúncias figuradas” empregando o código gráfico do francês. Essas “pronúncias figuradas” nos parecem atualmente um pouco engraçadas (PUREN 1988, p. 69) (Tradução das autoras).¹¹⁶

Dando continuidade à análise do primeiro capítulo da obra de Frisoni, o autor, como era costume em obras da época, inicia a lição apresentando o alfabeto e assinalando que o português tem 29 letras. Essas letras são organizadas em três grupos, a saber: (1) vogais simples, (2) vogais compostas ou síncope-nasais e (3) consoantes.

Em relação ao primeiro grupo, Frisoni, lista seis vogais simples: *a, e, i, o, u, y*, fazendo eco ao que diziam outros estudiosos da época em obras publicadas no Brasil sobre a língua portuguesa (RIBEIRO, 1883; CORUJA, 1848; GRIVET, 1881). Quanto à inclusão do *y* no conjunto das vogais, Coruja (1848), por exemplo, esclarece o seguinte:

(...) o uso do *y* com som de *i* em certas palavras está tão arraigado, que será forçoso usar delle em algumas palavras de origem grega, mesmo contra as próprias convicções; principalmente nos termos scientificos, e outros que inda não tem passado ao uso do vulgo. (...) (CORUJA, 1848, p. 33).

(...) Segue-se agora examinar qual o uso que entre nós (no Brasil) se pode dar ao *y* nas palavras de origem chamada brasiliana.

¹¹⁵ Cursos Tradicionais com Objetivo Prático.

¹¹⁶ *En ce qui concerne la montée de la méthode orale, on remarque dans les CTOP que les premières leçons commencent de plus en plus fréquemment par un enseignement théorique de la prononciation (et quelquefois des exercices correspondants) avec parfois des “prononciations figurées” utilisant le code graphique du français. Celle-ci paraissent de nos jours quelque peu cocasses (PUREN, 1988, p. 69).*

Tem sido admittido o uso do y nas finaes longas e em algumas sillabas intermedias dos nomes de origem indígena na supposição de que indicando de ordinário nomes de rios, e y significando *agua*, ha mais certeza em usar desta orthografia; este uso porem é muito vario, pois assim como escrevem uns *Paraty, Piauhy, Capivary, Cuyabá, Parahyba*, também escrevem outros *Parati, Piauhi, Capivari, Cuiabá, Parahiba*, conforme o uso de quem escreve (*Op. Cit.* p. 34).

Ao tratar da pronúncia das vogais simples, Frisoni, além de apontar que as duas línguas – português e italiano – apresentam muitas semelhanças, destaca particularidades quanto à pronúncia das vogais <e> e <i>.

Primeiramente, Frisoni trata da possibilidade de a vogal <e> ser muda em início de palavra. O autor, no entanto, apresenta como único exemplo o verbo *estar* conjugado e a pronúncia figurada correspondente: “*estar*>*está* (pron. *sh-tá*); *estar*>*estaria* (*sh-ta-ria*)” (FRISONI, 1898, p. 1). A esse respeito, cumpre observar que Schäfer-Priess (2012) tece comentário semelhante ao analisar a descrição da pronúncia portuguesa em gramáticas alemãs do século XVIII voltadas para aprendizes de PLE. A autora lembra que tal descrição ilustra uma das mudanças fonéticas produzidas a partir do século XVIII no português – a redução das vogais átonas. Apesar da observação feita por Frisoni quanto a esse caso, observamos, na pronúncia figurada de palavras que compõem os exercícios de fixação, que o próprio autor apresenta outra possibilidade de pronúncia, a saber: “*escala* (*esh-cala*)” ou “*esmola* (*esh-mol*)”. Vale ressaltar que essa alternância pode levar um aprendiz de PLE a ter dúvidas quanto aos contextos que possibilitam ou facilitam a queda da vogal inicial seguida de <s>, em final de sílaba.

Além disso, Frisoni destaca também a possibilidade de a vogal <e> ser pronunciada como [i] quando em final absoluto de palavra ou seguida da marca de plural. Os exemplos apresentados pelo autor com sua respectiva pronúncia figurada são os seguintes: “*pae* (pron. *pai*); *grande* (pr. *grandi*); *dentes* (pr. *dentish*); *mineraes* (pr. *mineraish*)” (FRISONI, 1898, p. 2). A esse mesmo fenômeno, Julio Ribeiro (1883), em sua *Grammatica Portugueza*, também já havia feito referência, enfatizando, inclusive, diferenças que havia observado entre brasileiros e portugueses:

A voz tonica commum i representa-se

(...)

3) por *e* na terminação de todos os vocabulos barytonos e na conjuncção *e*, ex.: “*cidade – mosarabe – montes e valles*”, que se lêem “*cidadi – montis i vallis*”.

A maioria dos Brasileiros assim pronuncia: em Portugal diz: sé

«*cidadá-mosarábê-?>montês é vallês*» dando á voz terminal um som abafado, muito distincto de *i*. (RIBEIRO, 1883, p. 33)

Desse modo, temos indícios de que Frisoni, de alguma forma, preocupava-se em apontar traços que fossem característicos da língua portuguesa falada no Brasil para seus estudantes, falantes de italiano.

Cumpramos observar que a pronúncia figurada dos exemplos apresentados durante a discussão das vogais simples antecipa, de alguma forma, aspectos relativos à pronúncia das consoantes que, na obra original, são tratados de modo mais detalhado posteriormente. A pronúncia figurada referente às palavras *grande* (pr. *grandi*); *dentes* (pr. *dentish*), por exemplo, revela que as consoantes <d> e <t> deveriam ser pronunciadas tal como ocorria em italiano, ou seja, como a consoante oclusiva dental¹¹⁷ [d] e [t]. Não se observa, portanto, indicação da possibilidade da realização regional como africada [dʒ] e [tʃ] nesse mesmo contexto. O autor dá indícios também de que a consoante <s> em posição final de palavra deveria ser pronunciada como fricativa surda [ʃ], não informando sobre a possibilidade da pronúncia como fricativa sibilante [s]. A omissão do autor quanto aos aspectos citados pode ser motivada pelo fato de que o aprendiz falante de italiano em início de aprendizagem não encontraria correspondências com sons de sua L1.

O autor finaliza o tratamento dado às exceções de pronúncia das vogais simples com a apresentação das palavras que terminam em *-eis*, informando que, nesse caso, a vogal <i> se torna muda e inclui os seguintes exemplos: “*reis* (pr. *resh*), *leis* (pr. *lesh*) e *eis* (pr. *esh*)” (*op. cit. loc. cit.*).

No que diz respeito às vogais denominadas compostas ou síncope-nasais,¹¹⁸ o autor as inclui no conjunto das letras do alfabeto, mas admite que muitos gramáticos portugueses não o fazem por considerarem que elas se diferenciam das vogais simples correlatas apenas por conta do acento gráfico e pela variação quanto à pronúncia. As regras de pronúncia das três vogais síncope-nasais (ã, ê, õ) apresentadas pelo autor aos seus aprendizes foram sistematizadas no Quadro 4.

¹¹⁷ Cf. SILVEIRA, R. C. P. *Uma pronúncia do português brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

¹¹⁸ A opção por essa denominação não é explicada pelo autor. Podemos inferir que se trata de uma referência ao processo de síncope do -n-, com nasalização da vogal precedente, tal como ocorreu com *leonem*>*leon*>*leão*. A esse respeito, Grivet (1881) comenta: “O til é assim simplesmente um traço graphico destinado a rememorar a eliminação de um n nasal colocado entre duas vogaes, porém pertencendo, por isso mesmo que é nasal, não á syllaba posterior, e sim á syllaba anterior (LAN-a, CAN-o)”. (GRIVET, 1881, p. 505).

Quadro 4 – Regras de pronúncia das vogais síncope-nasais, conforme Frisoni (1898)

Contexto	Como pronunciar	exemplos	pronúncia figurada
Em final de vocábulos	Como se fossem seguidas de um ‘n’ com som nasal	<i>irmã</i> <i>lã</i> <i>maçã</i>	<i>irman</i> <i>lan</i> <i>massan</i>
Seguidas de outras vogais, formando ditongos (ãe, ãi, ão, õe)	O ‘n’ nasal será sentido depois da vogal simples que o acompanha	<i>capitão</i> <i>leão</i> <i>mãe</i>	<i>capitaon</i> <i>leaon</i> <i>main</i>

A respeito da pronúncia dos demais ditongos,¹¹⁹ o autor afirma que devem ser pronunciados como em italiano. Como exemplos, menciona os seguintes vocábulos: “*oleo, cafeteira, leitura, moeda, meu, seu*” (FRISONI, 1898, p. 3), sem, no entanto, apresentar as pronúncias figuradas correspondentes. Quanto ao ditongo <ou>, Frisoni afirma que os vocábulos “*roupa, dous, cousa, douto, biscouto*” deveriam ser pronunciados como “*roipa, doish, coisa, doito, bish-coito*” (FRISONI, 1898, p. 9). Por fim, o autor ressalta que, em algumas localidades do Brasil, esse mesmo ditongo pode ser pronunciado tal como está escrito, sem, no entanto, detalhar em que localidades isso ocorreria ou mencionar em que fontes estaria se baseando para fazer tal afirmação. A esse respeito, Ribeiro (1883), esclarece que:

Este diphthongo [ou] é por alguns escripto e pronunciado oi no corpo dos nomes: assim, em vez. de *agouro, couros, louro*, etc., lêem eles *agoiro, coiro, loiro*, etc. Esta substituição justificavel em certos casos (*agoiro, coiro*, por exemplo, de *augurium, corium*), em muitos outros o não é. A maioria dos escriptores emprega sempre *ou*, excepto em *oito* e seus derivados (RIBEIRO, 1883, p. 57).

Ao tratar sobre consoantes, verificamos que há divergências entre aquilo que propõe Frisoni e outros autores da mesma época já mencionados aqui. Ao incluir o ‘ç’ dentre as 20 consoantes,¹²⁰ Frisoni se aproxima de Coruja (1848), pois ambos justificam sua opção afirmando que a diferença entre ‘c’ e ‘ç’ se dá pelo sinal gráfico empregado com a função de destacar a variação de sua pronúncia.

Todavia, esses autores divergem no que concerne à inclusão do ‘k’ no conjunto das consoantes, já que Coruja (1848) não a considera como pertencente a esse grupo. Quanto a esse aspecto, Frisoni (1898) e Ribeiro (1883) guardam semelhança.

¹¹⁹ O autor se refere aos seguintes ditongos: “ae, ai, ao, au, ei, ey, eo, eu, io, oe, oi, ua, ue, ui”. (p. 3).

¹²⁰ b, c, ç, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z.

Com a finalidade de apresentar de forma sistemática e didática a pronúncia das consoantes, o autor organiza o conteúdo da seguinte forma:

Figura 2 – Pronúncia das consoantes na *Grammatica Portughese-Brasiliana* (1898).

3) Tavola della pronuncia delle Consonanti.

La consonante	Che precede	Suona:
B	le 6 vocali	come in italiano
C	C	s
	CC	k
	CC	ss
	CC	ks
	CC	ks
ch	le 6 vocali	sci
D	>	come in italiano
F	>	>
G	...	g (gutturale)
	...	j (francese)
	...	ghe, ghi (1)
	...	g- m, g- n (staccati)
H	le 6 vocali	muta
J	>	ji (francese)
K	>	come in italiano
L	>	>
Lh	>	gli (in figlio) (2)
M	>	come in italiano
N	>	>
Nh	>	gn (in castagno) (3)
P	>	come in italiano
Ph	>	f
Qu	...	come in italiano (4)
	...	k
R	le 6 vocali	come in italiano
S	...	>
	...	sh, inglese (ovvero se in sciale)
	...	ce, ci
T	le 6 vocali	se, si
V	>	come in italiano
X	...	>
	...	sci
Z	nei vocaboli latini	ks
	o greci.	come in italiano
	le 6 vocali	

Fonte: *Grammatica Portughese-Brasiliana* (p. 5).

Pode-se verificar que o quadro está organizado em três colunas. Na primeira, estão listadas as consoantes. Seria esperado que fossem incluídas as vinte consoantes indicadas anteriormente. Um olhar mais atento, entretanto, revela que estão listadas nessa coluna 22 consoantes, resultado do acréscimo dos dígrafos

<lh>, <nh> e <ph> e da exclusão do <ç>, que aparece no quadro como desdobramento da consoante <c>. Na segunda coluna, por sua vez, estão relacionadas as vogais que podem suceder tais consoantes, desconsiderando o caso da pronúncia de consoantes que podem ocorrer em posição intervocálica. O quadro também não contempla a pronúncia de todas as consoantes que podem ocupar posição final de palavra. A única exceção, nesse caso, é o do <s>. Há também omissão completa dos casos de consoantes que ocorrem em posição pós-vocálica. Por fim, na terceira coluna, é possível encontrar os sons consonantais correspondentes em italiano. É importante destacar que nem sempre a correlação entre a pronúncia do português e a do italiano pode ser feita. Quando essa correlação não ocorre, Frisoni indica correspondência de pronúncia entre o português e outros idiomas, como francês e inglês. Isso acontece, por exemplo, quando o autor trata da pronúncia da consoante <g> seguida das vogais <e> ou <i> ou da consoante <j> seguida de qualquer vogal. Nesse caso, o autor busca similaridade com a pronúncia da consoante <j> do francês. Caso semelhante vemos com relação à consoante <s>. O autor sinaliza que – ao ser seguida por outra consoante ou quando ela ocorrer em fim de palavra – sua pronúncia será igual à do *sh* do inglês.

Na última parte da lição dedicada à ortoépia, Frisoni trata, conforme assinalado, do til e dos acentos. Com relação ao primeiro, o autor indica apenas que se trata de um sinal ortográfico cuja funcionalidade é, em geral, indicar a supressão de um <m> ou um <n> nasal.

Quanto aos acentos gráficos, ele trata dos acentos agudo, grave e circunflexo. O autor assinala que os acentos agudo e grave estão presentes em dicionários com o propósito de marcar a pronúncia. Na sequência, o autor chama a atenção do leitor para alguns exemplos de utilização do acento agudo, tais como: na terceira pessoa do verbo ser “é” em oposição à conjunção “e” que não é acentuada, na preposição contraída (*preposizione articolata*) “á”¹²¹ para fazer a distinção com o artigo feminino “a”. Frisoni sinaliza, ainda, que os advérbios “já, lá, cá, acolá, aqui, allí, ahí, e até” devem ser acentuados, bem como as vozes verbais que terminam em “a” e sobre as quais recai o acento tônico, como nos exemplos “está, partirá, terá, será etc” (FRISONI, 1898, p. 6).

Sobre o acento circunflexo é dito que ele é empregado para marcar a supressão de uma vogal, como em *têm / teem* ou em *sortêo / sorteio*. O circunflexo, conforme ensina Frisoni, serve, ainda, para distinguir o verbo de uma preposição, como se pode ver em: *pôr (verbo)* e *por (preposição)*.

¹²¹ Em Ribeiro (1883), encontramos os seguintes exemplos: “Estar á janela”, “Estar á beira do rio”, “Vestir á Luiz XV” (p. 302).

Ao final da apresentação sobre a pronúncia do português, com o emprego da pronúncia figurada como recurso auxiliar para que o estudante – falante de italiano – possa alcançar uma pronúncia adequada, o autor da obra propõe exercícios práticos. Para tanto, ele apresenta três propostas de leitura acompanhadas da pronúncia figurada e da respectiva tradução dos textos para o italiano. Em termos didáticos, observamos uma progressão na extensão dos textos, na variedade e complexidade de palavras a serem pronunciadas. O primeiro texto, portanto, é composto por três linhas; o segundo, por oito linhas; e o terceiro e último texto, por catorze linhas.

Apresentamos, a seguir, apenas o primeiro exercício, a título de exemplificação e para apontar algumas fragilidades da sistematização proposta por Frisoni que merecem atenção.

I

Testo:	obrigava	os	moços	a	levantarem-se	á	Chegada	
Pron.:	<i>obrigava</i>	<i>osh</i>	<i>mososh</i>	<i>a</i>	<i>Levantáremsi</i>	<i>aa</i>	<i>Sciegada</i>	
Trad.:	obbligava	I	giovani	a	Alzarsi	allo	Arrivo	
de	um	velho,	a	se	calarem	quando	este	falava,
<i>de</i>	<i>um</i>	<i>veglio</i>	<i>a</i>	<i>si</i>	<i>calarem</i>	<i>quando</i>	<i>esh-ti</i>	<i>falava,</i>
di	un	vecchio	a	se	tacere	quando	questi	parlava,
a	lhe	Cederem	o	passo	quando	o	encontravam.	
<i>a</i>	<i>lié</i>	<i>Cederem</i>	<i>o</i>	<i>passo</i>	<i>quando</i>	<i>o</i>	<i>encontravam.</i>	
a	lui	Cedere	il	passo	qundo	lo	incontravano.	

Fonte: Frisoni (1898, p. 7).

Primeiramente, observamos que a proposta de pronúncia figurada para a palavra *moços* pode suscitar dúvidas. No quadro da pronúncia das consoantes, o autor comenta que a pronúncia de <ç> seguido de <a>, <o> ou <u> se assemelha à pronúncia de <ss> do italiano. Desse modo, tanto em *moço* quanto em *essere*, teríamos a pronúncia [s]. No exercício de leitura, no entanto, a pronúncia figurada *mososh* para a palavra *moços* pode induzir o estudante a pronunciar [z], tal como ocorre em palavras italianas com presença de <s> intervocálico como *asino*, *cosa* ou *ventesimo*.

No exercício de leitura, merece destaque também a proposta de pronúncia figurada para as palavras terminadas em <m>. No quadro de pronúncia das consoantes, ao tratar do <m>, o autor assinala que não há distinção entre a pronúncia

do português e italiano e, tal como apontado anteriormente, não há menção a casos de <m> em final de palavra. Desse modo, o aprendiz itálico, ao se deparar com as pronúncias figuradas *levantáremsi*, *calarem*, *cederem* ou *encontravam* é induzido a pronunciar o <m> final como [m].

Por fim, é possível verificar inconsistência também quanto à pronúncia do <e> átono em fim de palavra. Enquanto a pronúncia figurada *esh-ti* reforça observação feita pelo autor sobre a pronúncia desse <e> final como [i], a pronúncia figurada *de* sinaliza algo diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para circunscrever a obra no período de sua publicação, inicialmente preocupamo-nos em apresentar um panorama histórico do momento no qual a *Grammatica Portoghese-Brasiliana* é disponibilizada ao público italiano interessado, muitas vezes, em estabelecer relações comerciais ou migratórias com o Brasil. As informações levantadas sobre a obra colaboram não só para ampliar a compreensão dos estudos de português no final do século XIX, como também para revelar dados sobre a difusão da língua portuguesa, com especial atenção para o português do Brasil, na Itália.

A descrição e a análise realizadas sobre a ortoépia apresentam a preocupação de Frisoni em trazer, para seus estudantes, em um linguajar acessível, não apenas um estudo contrastivo, mas também aspectos característicos do português falado no Brasil.

Ao longo deste estudo, puderam ser observadas as explicações do autor sobre a pronúncia da língua-alvo, as propostas de pronúncia figurada, bem como a análise de um dos exercícios de leitura com a aplicação de pronúncia figurada. Desse modo, apresentou-se um panorama do método proposto por Frisoni no final do século XIX para o ensino de pronúncia no contexto de ensino de PLE a italianos, com destaque para a discussão das inconsistências identificadas.

Há de se ressaltar, por fim, a contribuição desta investigação para o resgate e para a preservação da memória do ensino de português como língua estrangeira. Merece destaque, ainda, o fato de que a obra de Frisoni nos permite não só lançar um olhar criterioso sobre práticas relacionadas ao ensino da pronúncia em ambiente de ensino de língua estrangeira, mas também fazer reflexões sobre a língua que se falava no Brasil na época de sua publicação. Espera-se, portanto, que este estudo possa vir a ser mais uma contribuição aos estudos de historiografia linguística na área de PLE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. *Materiais didáticos de português para estrangeiros editados no Brasil: proposta de uma nova cronologia*. Pesquisa de Pós-doutoramento (Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. X. 2011.
- ALMEIDA, Patricia e JÚDICE, Norimar. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz e GONÇALVES, Luis (orgs.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 265-292.
- ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e perspectivas da historiografia linguística no Brasil. *Revista argentina de historiografía linguística*, v. I, n. 2, p. 115-136, 2009.
- ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.
- CALVI, Maria Vittoria. La lingua spagnola nell’università italiana (1970-1980). *Italiano LinguaDue*, n. 1., p. 118-133, 2018.
- CORUJA, Antônio Álvares Pereira. *Compendio da ortographia da lingua nacional*. Rio de Janeiro: Typ. Franceza, 1848.
- FÉLIX, J. L. *As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender português: índices de brasilidade linguística*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 664 (2 volumes). 2004.
- FONSECA, Maria do Céu. Gramáticas de Português como Língua Estrangeira no século XIX: a consciência de uma identidade românica. In: Fryba, Anne-Marguerite; Antonelli, Roberto; Colombat, Bernard (éd.). *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes* (Nancy, 15-20 juillet 2013). Nancy: ATILF, 2013. Disponível em: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-15.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- FRISONI, Gaetano. *Primo corso completo di lingua portoghese-brasiliana ad uso degli italiani*: Esposto in tavole sinottiche seguite da numerosi esempi, temi, dialoghi di conversazione ed esercizi di lettura. Genova: G. Frisoni Editore, 1894.
- FRISONI, Gaetano. *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana*. Milão: Ulrico Hoepli, 1898.

GRIVET, Charles Adrien Olivier. *Nova grammatica analytica da lingua portuguesa*. Rio de Janeiro: Tip. De G. Leuzinger & Filhos, 1881.

JÚDICE, Norimar; ALMEIDA, Patricia. Revisitando um livro didático de Português do Brasil para estrangeiros da década de 40. In: JUDICE, Norimar; TROUCHE, Lygia (orgs.). *Ensino de língua estrangeira: português em debate*. Niterói: UFF, 2006. p. 78-95.

KOERNER, Konrad. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

MALKIEL, Yakov. History and histories of linguistics. *Romance Philology*, v. 22, p. 530-566, 1969.

ONZI, Maritana Luiza. *A informação fônica em obras lexicográficas: estudo da pronúncia em dicionários das línguas portuguesa e italiana*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 242, 2016.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International, 1988.

REBELO, Helena; SANTOS, Thierry. Aprender a falar PLE pelo método da pronúncia figurada: o caso das vogais orais em obras de pedagogos do século XIX publicadas em França. *Confluência*, n. 50, p. 122-142, 2016.

REINA, Pilar Rodríguez. El Dicionario Moderno, de G. Frisoni (1917-1927). In: SAN VICENTE, Félix (ed.). *Textos fundamentales de la lexicografía ítalo española (1917-2007)*. Milano/Italy: Polimetrica International Scientific Publisher, 2009. p. 28-29.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Teixeira & Irmão Editores, 1883.

SCHÄFER-PRIESS, Barbara. A descrição da pronúncia portuguesa nas primeiras gramáticas para alemães. *Limite*, n. 6, p. 125-137, 2012. Disponível em: <http://www.revistalimite.es/volumen%206/07scha.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SWIGGERS, Pierre. “Portraits of Linguistics” Anno 1927. *Historiographia Linguistica*, v. 9, n. 1/2, p. 175-178, 1982.

SWIGGERS, Pierre. Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 21, p. 34-52, 1998. Disponível em: <http://fle.asso.free.fr/sihfles/Documents/Documents%2021%20>

corrig%E9/Documents%2021%20on-line%20PDF%20corrig%E9/e%20D21%20swiggers.pdf. Acesso em: 9 abr. 2018.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 44-45, p. 39-59, 2013. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf>. Acesso em 9 abr. 2018.

TOSO, Fiorenzo. La grammatica catalana di Gaetano Frisoni (1912). *Estudis Romànics*, n. 25, p. 317-325, 2003. Disponível em: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000013/00000057.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FIGURED PRONUNCIATION IN GRAMMATICA PORTOGHESE- BRASILIANA, BY GAETANO FRISONI (1898)

Andrea Lima Belfort-Duarte

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Patricia Maria Campos de Almeida

Universidade Federal do Rio de Janeiro

The chapter entitled “Figured pronunciation in *Grammatica Portoghese-Brasiliana*, by Gaetano Frisoni (1898)” has its starting point in the work *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana*, written by Gaetano Frisoni and published in 1898 by the Milanese publisher Ulrico Hoepli. The book is intended for Italian speakers interested in learning Portuguese as a Foreign Language (PLE) and is set in a context where the Portuguese language was acquiring importance thanks to the intensifying commercial relations between the two countries and to the blood ties that increasingly linked the two nations, that were intensified by the migratory processes of the time. Frisoni, in addition to being a teacher and a translator, was the author of several works in the field of linguistic studies, with special emphasis on lexicography, grammatical studies and foreign language area. In the latter, Frisoni stood out for the elaboration of pedagogical grammars, among which we highlight the work that is the focus of this study.

The study of Frisoni’s grammar – by stimulating a look toward the past – puts us before the possibility of rescuing the history of authors, teaching materials, and

reference works that are often relegated to oblivion. In this sense, the proposed study is close to works already developed under the historiographical perspective and that aimed to revisit didactic works for teaching PLE, as well as shed light on authors and works neglected in the area until then, such as those developed by Félix (2004); Júdice and Almeida (2006); Almeida (2011); Schäfer-Priess (2012); Fonseca (2013); Almeida and Júdice (2016), among others.

Furthermore, dealing with the issue of pronunciation in a Portuguese as a foreign language teaching material dating from the 19th century and designed to be used in a non-immersion situation requires a displacement exercise from the reader situated in the 21st century, since the tools available today and widely used in the LE classroom for recording, reproducing and processing sound were non-existent at that time. Considering this restriction from the technological point of view for the development of a work on pronunciation, Rebelo and Santos (2016) emphasize the importance of the analysis of 19th century grammars or manuals, as these would be the resources available to understand how speaking was taught through writing and how the figured pronunciation was processed

Thus, standing before a nineteenth-century work with an interest in observing how the teaching of pronunciation was introduced raises the following questions: How did authors of teaching manuals, such as Gaetano Frisoni, for example, deal with this component? What strategies were used? How could teachers and learners work on developing the pronunciation of the target language with only the book as an auxiliary resource? What would be the practical exercises suggested by the author on the subject? With these questions in mind, the lesson aiming to address the theme of pronunciation in Frisoni's work was analyzed.

Considering the scope of this investigation, it is aligned with the foundations of an eminently historiographic research, with special emphasis on the Historiography of Foreign Language Teaching (SWIGGERS, 1998). According to Swiggers (2013), we can state that the *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana*-or, for short, the *Grammatica Portoghese-Brasiliana*-is included in what is described as “the material reflection (or deposit) of the history of linguistics” (SWIGGERS, 2013, p. 42). In this definition, Swiggers (*op. cit.*) includes grammars, vocabularies, theoretical texts, textbooks and even autobiographies, memoirs, prefaces, correspondences, among others. According to the author, all these materials should then be considered as sources of investigation into the development of linguistic ideas and practices (MALKIEL, 1969; SWIGGERS, 1982; ALTMAN, 2012). To this end, the historiographers, in doing their work, observe a triple dimension. This means that, first, they need to develop reflective

attitudes about the teaching of the foreign language which is the object of their investigation. Second, they need to take into account the descriptive linguistic work itself. With regard to the third dimension, the historiographer must consider data that allow for a contextualization of FL teaching, as the textbook is a reflection of the mindset of its time.

In the development of the chapter, in line with what was previously mentioned, besides the presentation of the work and its author, we undertook a study about Frisoni's view on the teaching of pronunciation, shedding light on the use of figured pronunciation as a didactic resource. This historiographical research, therefore, joins others with the same perspective and is committed to building a historical overview of the area of Portuguese as a Foreign Language, seen from the perspective of the development of teaching materials and their authors. By selecting pronunciation in aforementioned work as the focus of analysis, it was possible to approach both the author's theoretical knowledge, expressed through the description of the Portuguese language spoken in Brazil and its differences in contrastive analysis with the Italian language, and the methodology used for teaching pronunciation to Italian speakers at the time.

The figured pronunciation – a didactic resource employed by Frisoni in his work – consists, according to Onzi (2016, p. 60), “in an orthographic translation of the word through the combination of graphemes and accents in which the pronunciation appears”. Thus, figured pronunciation – or “orthographic translation” in Onzi's terms (*op. cit. loc. cit.*) – intends to provide the foreign language learner with a representation of the pronunciation of words thanks to a simplification of spelling and a rewriting of words. The reading of the figured pronunciation must be done by the learner according to their reading habits in L1 so that they may have an idea of sound realization of the target language.

The description and analysis carried out show Frisoni's concern in bringing to his students, in an accessible language, not only a contrastive study, but also characteristic aspects of the Portuguese spoken in Brazil. Hence, the student who is little familiar with the pronunciation of the target language and who had only the teacher as a speech model, could have access – through the figured pronunciation feature – to a solution to advance in their studies of the foreign language.

Throughout the analysis, the author's explanations of the pronunciation of the target language in comparison to the pronunciation of the Italian language, the proposals for figured pronunciation, as well as the analysis of one of the reading exercises with the application of figured pronunciation could be observed. The investigation also made it possible to raise the inconsistencies on the description

proposed by Frisoni, both with regard to the pronunciation of vowels and consonants. Regarding this aspect, we highlight, among others, the issues related to the pronunciation of <ç>, <m> or <e> unstressed at the end of a word. The author's solution for cases in which there is no correspondence between Portuguese and Italian pronunciation, as in the case of <g> followed by <e> or <i> or of <j> followed by either vowel also deserves attention. It is also worth noting that the comparison with works published at the same time in Brazil about the Portuguese language and its teaching were fundamental for the development of the analysis, especially those produced by Ribeiro (1883), Owl (1848) and Grivet (1881).

Finally, the contribution of this investigation to the rescue and preservation of the memory of teaching Portuguese as a foreign language must be highlighted. Also worthy of attention is the fact that Frisoni's work allows us not only to take a careful look at practices related to teaching pronunciation in a foreign language teaching environment, but also to reflect on the language that was spoken in Brazil at the time of your publication. One hopes, therefore, that this study can be one more contribution to linguistic historiography studies in the area of PLE.

REFERENCES

- ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. *Materiais didáticos de português para estrangeiros editados no Brasil: proposta de uma nova cronologia*. Pesquisa de Pós-doutoramento (Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. X. 2011.
- ALMEIDA, Patricia e JÚDICE, Norimar. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. *In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz e GONÇALVES, Luis (orgs.). O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 265-292.
- ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.
- FONSECA, Maria do Céu. Gramáticas de Português como Língua Estrangeira no século XIX: a consciência de uma identidade românica. *In: Fryba, Anne-Marguerite; Antonelli, Roberto; Colombat, Bernard (éd.). Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes* (Nancy, 15-20 juillet 2013). Nancy: ATILF, 2013. Disponível em: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-15.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FRISONI, Gaetano. *Grammatica ed esercizi pratici della lingua Portoghese-Brasiliana*. Milão: Ulrico Hoepli, 1898.

GRIVET, Charles Adrien Olivier. *Nova grammatica analytica da lingua portuguesa*. Rio de Janeiro: Tip. De G. Leuzinger & Filhos, 1881.

JÚDICE, Norimar; ALMEIDA, Patricia. Revisitando um livro didático de Português do Brasil para estrangeiros da década de 40. In: JUDICE, Norimar; TROUCHE, Lygia (orgs.). *Ensino de língua estrangeira: português em debate*. Niterói: UFF, 2006. p. 78-95.

MALKIEL, Yakov. History and histories of linguistics. *Romance Philology*, v. 22, p. 530-566, 1969.

ONZI, Maritana Luiza. *A informação fônica em obras lexicográficas: estudo da pronúncia em dicionários das línguas portuguesa e italiana*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 242. 2016.

REBELO, Helena; SANTOS, Thierry. Aprender a falar PLE pelo método da pronúncia figurada: o caso das vogais orais em obras de pedagogos do século XIX publicadas em França. *Confluência*, n. 50, p. 122-142, 2016.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Teixeira & Irmão Editores, 1883.

SCHÄFER-PRIESS, Barbara. A descrição da pronúncia portuguesa nas primeiras gramáticas para alemães. *Limite*, n. 6, p. 125-137, 2012. Disponível em: <http://www.revistalimite.es/volumen%206/07scha.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SWIGGERS, Pierre. “Portraits of Linguistics” Anno 1927. *Historiographia Linguistica*, v. 9, n. 1/2, p. 175-178, 1982.

SWIGGERS, Pierre. Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 21, p. 34-52, 1998. Disponível em: <http://fle.asso.free.fr/sihfles/Documents/Documents%2021%20corrig%E9/Documents%2021%20on-line%20PDF%20corrig%E9/e%20D21%20swiggers.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 44-45, p. 39-59, 2013. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

O ENSINO DE PORTUGUÊS EM DOIS ESPAÇOS: CAIENA E MONTPELLIER

Mabiane Batista França

Universidade Paul Valéry Montpellier 3/Universidade da Guiana

Rosuel Lima-Pereira

Universidade da Guiana

Vanessa Meireles

Universidade Paul Valéry Montpellier 3

RESUMO: Este texto de perfil historiográfico tem como objetivo apresentar um panorama atual do trabalho de ensino realizado na área de língua portuguesa na Universidade da Guiana (UG), em Caiena, e na Universidade Paul Valéry Montpellier 3 (UPVM), na cidade de Montpellier no sul da França. Em um livro que trata da questão do ensino e da variação em língua portuguesa, julgamos pertinente abordar e demonstrar a maneira como se ensina a língua portuguesa nesses espaços em que o português não é a língua oficial. Para tanto, apresentaremos, num primeiro momento, como se deu a introdução do ensino da língua portuguesa nessas universidades e, em seguida, apresentaremos mais detalhadamente os diplomas oferecidos envolvendo o ensino da língua portuguesa, articulando o funcionamento do ensino de português em função das formações oferecidas (produção textual oral e escrita, gêneros discursivos literários e não literários trabalhados, a questão da variação, e, no caso da UPVM, variedades consideradas no ensino, portuguesa e brasileira).

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar aspectos do ensino de português na Universidade da Guiana (UG) e na Universidade Paul Valéry Montpellier 3 (UPVM).¹²² Com base nessa caracterização, tencionamos perspectivar o ensino da língua portuguesa no contexto francês e refletir sobre potencialidades de desenvolvimento das formações oferecidas. O capítulo constitui uma descrição geral do funcionamento das aulas de português dentro do sistema universitário francês, salientando algumas diferenças na comparação com o que se faz no sistema universitário no Brasil. Discorreremos rapidamente sobre como se deu a introdução dos estudos lusófonos nessas universidades, o quadro geral de encaminhamento desses estudos em território francês; e depois concentraremos nossa exposição sobre a atualidade do ensino em língua portuguesa que é desenvolvido nessas universidades.

O ensino da língua portuguesa a nível universitário está presente na França e nos Departamentos ultramarinos. Ele é introduzido na Universidade de Paris em 1919, em seguida, na Universidade de Rennes em 1921, em Toulouse em 1931, em Bordéus em 1932, e em Montpellier e Poitiers em 1934.¹²³ Na maioria dos departamentos universitários franceses, o português tem o estatuto de ensino complementar ou opcional, ou Língua para Especialistas de outras Disciplinas (LANSAD). Todavia, em quinze universidades,¹²⁴ o português é uma disciplina com diplomas em nível de Licenciatura, Mestrado e Doutorado (LMD): quer em Línguas, Literatura e Civilizações Estrangeiras¹²⁵ (LLCE), quer em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA), uma licenciatura bilíngue.

No colégio, os estudantes de língua portuguesa têm o primeiro contato com a cultura do mundo lusófono. Para o ensino médio, em julho de 2020, o programa do Ministério da Educação Nacional na França aconselha que certas características

¹²² Esse texto inclui informações dadas durante a comunicação oral apresentada no I Congresso Internacional do PPGLEV/UFRJ: Vozes e escritas nos diferentes espaços da língua portuguesa, intitulada “O ensino de português na Universidade Paul Valéry: implementação e presença atual”, em novembro de 2020.

¹²³ Sobre as origens do ensino do português na França, cf. Roig (1986) e Penjon (2019).

¹²⁴ Sorbonne université, université Bordeaux-Montaigne, université Clermont Auvergne, université Aix-Marseille, université de Lille, université de Nantes, université de Picardie Jules Verne, université de Rennes 2, université de Strasbourg, université Lumière Lyon, université Paris-Nanterre, université Paul Valéry Montpellier 3, université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, université de Toulouse Jean Jaurès, université de Guyane.

¹²⁵ Ou Línguas, Literatura e Civilizações Estrangeiras e Regionais (LLCER), em algumas universidades.

dessa cultura sejam discutidas em aula. É possível, assim, resumir as temáticas estudadas da seguinte forma:

- Tema 1: “Representações culturais: entre imaginários e realidades”. Linha de estudo: Espaços e mitologias; Do tipo ao estereótipo; O real; Representações e distorções;
- Tema 2: “Dominação, insubordinação, crítica e contestação”. Linha de estudo: Quando a arte afirma o poder; Artistas enfrentando a dominação; Criação para questionar, criticar, desafiar;
- Tema 3: “Áreas lusófonas, desafios, perspectivas e criação”. Linha de estudo: A busca perpétua por outro lugar; Territórios diversos, uma linguagem comum; Destruição do meio ambiente e sua defesa.

Para o Ministério, uma atenção especial deve ser dada à relação entre a dimensão específica e a dimensão universal da cultura estudada. É importante que os alunos aprendam a língua portuguesa ao mesmo tempo que descobrem as conotações e referências culturais.¹²⁶

No início do ano letivo de 2018, existiam 21 seções internacionais portuguesas, com 911 alunos inscritos, nas Academias de Grenoble, Lyon, Nice, Estrasburgo, Paris, Créteil, Versalhes. A evolução desses números também é crescente: em 2014, eram 740 alunos em 15 turmas.

O ensino do português tem se desenvolvido em sua variedade brasileira nas Seções internacionais. No início do ano letivo de 2013, a seção brasileira foi aberta na Academia da Guiana¹²⁷ (Liceu Melkior-Garré); em setembro de 2014, na Academia de Créteil (Liceu internacional Noisy-le-Grand); e em duas escolas secundárias francesas, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Além disso, a política de recursos humanos do ministério para o ensino da língua portuguesa foi favorecida em 2019, pois 5 cargos foram oferecidos no concurso CAPES¹²⁸ externo de português (3 em 2018) e 7 cargos no CAPES interno. Em 2017 e 2018 não foram oferecidas vagas. O número de assistentes lusófonos aumentou: 47 assistentes no início do ano letivo de 2019 contra 41 em 2016 e 2017.¹²⁹

¹²⁶ Ministério Francês da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa. Boletim oficial da Educação Nacional, n° 30, de 23-7-2020. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39708.

¹²⁷ A Academia da Guiana tornou-se autônoma em 1997. Antes, a Guiana fazia parte da Academia das Antilhas e da Guiana, criada em 1973.

¹²⁸ O Concurso CAPES e a Agregação de português foram criados em 1970 e 1973, respectivamente.

¹²⁹ Resposta do Ministério da Educação nacional e da Juventude publicada no Jornal Oficial, de

Apesar da existência institucional de estruturas que garantam a aprendizagem da língua portuguesa, o seu ensino em nível superior encontra-se em declínio em algumas especializações, notadamente a literária, e em algumas regiões. Ainda assim, os professores continuam a lutar pelo pleno reconhecimento do português como uma importante língua de comunicação no mundo globalizado. Em 05 de março de 2019, Christophe Gonzalez, presidente da Associação para o desenvolvimento dos estudos portugueses, brasileiros, africanos e asiáticos (ADEPBA)¹³⁰ escreve a Jean-Michel Blanquer, Ministro da Educação Nacional, manifestando o seu descontentamento com o tratamento discriminatório reservado à língua portuguesa no âmbito da reforma do ensino médio e do exame de conclusão de ensino médio francês (*baccalauréat*). Segundo o presidente da ADEPBA, o ensino do português corre perigo de erradicação ao se tornar uma “língua rara”. Ele afirma, além disso, que essa redução da oferta aos estudantes é incompreensível em algumas regiões da França, notadamente na Guiana.¹³¹ Em 2019, o sistema educacional apresenta os programas de ensino de especialização em línguas, literaturas e culturas estrangeiras e regionais (LLCER) em inglês, alemão, espanhol e italiano no ensino médio. Em 2020, o português em regime experimental é proposto e pode ser ministrado em certos liceus após obtenção de uma derrogação.¹³²

Ao lado disso, a estimativa existente quanto ao potencial da língua portuguesa em termos de evolução populacional é de crescimento, como destaca Benjamin Boutin – presidente de Francofonia sem fronteiras – em texto¹³³ de 24 de agosto

19/12/2019 – p. 6263. <https://www.senat.fr/questions/base/2019/qSEQ190409899.html>.

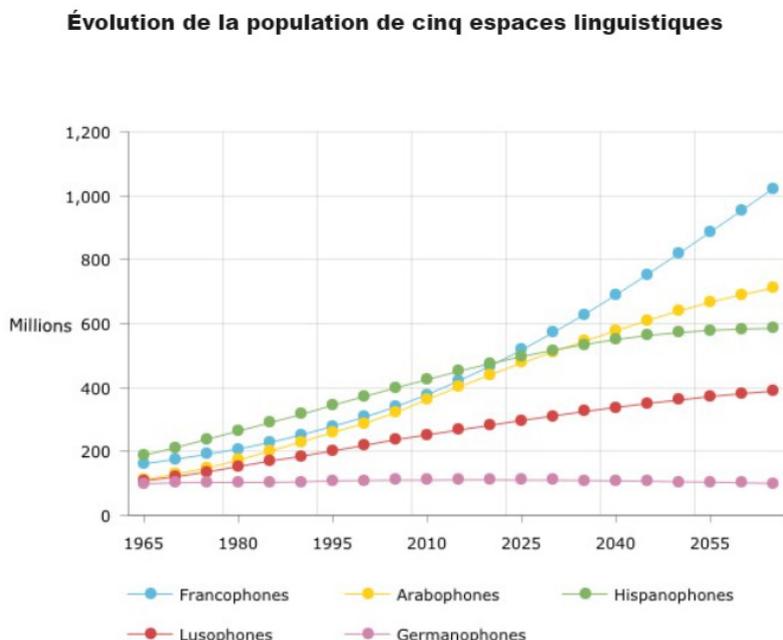
¹³⁰ A associação foi criada em 1973. Suas atividades são organizadas em três eixos principais: Apoio para professores do ensino médio; atividades relacionadas ao ensino superior; e programa cultural para o público em geral. <http://www.adepba.fr/index.html>.

¹³¹ <https://capmagellan.com/portugais-reforme-du-lycee/>.

¹³² Os programas de especialidades linguísticas são definidos pelo Decreto de 17-1-2019 publicado no Boletim Especial nº 1 de 22 de janeiro de 2019, pelo Decreto de 28-6-2019 publicado no Boletim nº 28 de 11 de julho de 2019 e pelo decreto de 19-7-2019 publicado no Boletim Especial nº 8 de 25 de julho de 2019. Entram em vigor no início do ano letivo de 2019. Os programas de Língua Portuguesa a título experimental são definidos pelo Decreto de 26-12-2019 publicado em Boletim nº 28 de 10 de julho de 2020, pelo Decreto de 10-7-2020 e pelos Decretos de 8-7-2020 publicados no Boletim nº 30 de 23 de julho de 2020. (cf. <https://eduscol.education.fr/1684/programmes-et-ressources-en-langues-litteratures-et-cultures-etrangeres-et-regionales-voie-g>).

¹³³ https://www.oecd-forum.org/posts/quand-francophonie-rime-avec-economie?badge_id=francais&_ga=2.43146796.86379278.1631992109-1000244939.1631992109.

de 2021 no site do Fórum em rede da OCDE; já a do alemão é menor, segundo este gráfico:



Fonte: Boutin (2021).

Lembremos ainda que o português está entre as dez línguas mais faladas no mundo, ocupando a 9ª posição com uma estimativa de 258 milhões de falantes em 2021¹³⁴ (em comparação ao francês, em 7º lugar, com 267 milhões de francófonos).

PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA DO ENSINO EM DOIS ESPAÇOS

O ensino de português na Universidade da Guiana (UG)

A Guiana é um Departamento francês ultramarino na América Latina. Pela proximidade com a fronteira e pela parceria privilegiada com o Brasil, a Guiana aparece como um bastião para a preservação e o ensino da língua portuguesa. Isso é possível de constatar em todos os níveis de ensino do português, variedade brasileira.

Em 1999, foi criado o Diploma de Estudos Universitários Gerais (DEUG) com duração de dois anos, a Licenciatura em Letras e Línguas, menção Línguas,

¹³⁴ Dados retirados de <https://www.ethnologue.com/>.

Literaturas e Civilizações Estrangeiras (LLCE) em português com duração de um ano, no Instituto de Estudos Superiores da Guiana, IESG.¹³⁵ Esses dois diplomas, DEUG e Licenciatura LLCE, foram extintos em 2010. Entre 2007 e 2013, houve uma parceria entre o IESG e a Universidade Stendhal de Grenoble 3 para a emissão de um diploma de pós-graduação em português. Essa parceria acadêmica foi organizada pelo professor adjunto de Civilização brasileira, Gérard Police,¹³⁶ em junho de 2009.¹³⁷ Em 2011, foi criado no IESG o diploma de Licenciatura em LEA, inglês-português (3 anos).

Quanto à equipe docente, atualmente, o Departamento de Português da UG conta com três professores: dois professores (*Maître de conférences*-MCF), especializados no Brasil, um em literatura e outro em civilização brasileira, e um professor contratado de língua portuguesa (suporte *professeur agrégé* (PRAG) / *professeur certifié* (PRCE)).

Na campanha de avaliação 2013-2014, o Relatório de avaliação da graduação em LEA redigido pela Agência de Avaliação de Pesquisa e Ensino Superior (AERES) francesa nota o seguinte:

O Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) da Universidade das Antilhas e Guiana é um curso na área de Artes, Letras, Línguas oferecido em dois locais, o pólo de Guadalupe em Saint-Claude e o pólo da Guiana em Caiena. Baseia-se no estudo de duas línguas modernas (língua A, necessariamente inglês, e língua B: espanhol em Guadalupe ou português na Guiana), às quais se pode somar a aprendizagem de uma terceira língua moderna (língua C). Esses cursos voltados para o domínio de línguas modernas aplicadas aos negócios internacionais são complementados pelo ensino de disciplinas de aplicação como direito, economia, comércio internacional, administração e gestão empresarial¹³⁸ (tradução nossa).

No dia 11 de novembro de 2013, depois de vários anos de discussões e uma longa greve de professores e estudantes, apoiados pela sociedade civil, um protocolo de acordo é assinado pelo Governo francês criando a Universidade da Guiana e tornando-a autônoma a partir de 1º de janeiro de 2015.¹³⁹ A procura pelo ensino

¹³⁵ O IESG, Instituto de Estudos Superiores da Guiana, era uma filial da Universidade das Antilhas e da Guiana, UAG, criado em 1992. A UAG estava implantada em três regiões: Martinica, Guadalupe e Guiana.

¹³⁶ <https://www.blada.com/data/File/2013pdf/offreformation12092013.pdf>.

¹³⁷ <http://politiques-publiques.com/martinique/ouverture-dun-master-de-portugais-en-guyane/>.

¹³⁸ https://backend.deqar.eu/reports/HCERES/20190828_0845_E2015-EV-9710585J-S3L1150009134-007076-RD.pdf.

¹³⁹ Criação da Universidade da Guiana, UG, Decreto 2014-851 de 30 de julho de 2014.

da língua portuguesa continua a aumentar no ensino fundamental e secundário, dado o número crescente de brasileiros residentes na Guiana.

Na UG, há cada vez mais estudantes matriculados no primeiro ano de LEA inglês-português, apesar de uma política cultural franco-brasileira que ainda deve ganhar em eficiência. O conhecimento do português falado revela-se bastante bom, porém, no que diz respeito ao conhecimento gramatical e expressão escrita da norma culta, cabe ao professor redobrar o esforço pedagógico.¹⁴⁰ Além disso, os conhecimentos gramaticais e sintáticos da língua francesa dos estudantes são muitas vezes insuficientes, o que dificulta o aprendizado da língua portuguesa. À semelhança do que é feito durante o ensino de português no nível secundário, há também aulas envolvendo aspectos culturais e a história do Brasil. Quanto a esse aspecto, os alunos em geral sabem muito pouco, pois o que eles sabem sobre o Brasil se limita geralmente aos clichês predominantes e ao conhecimento da realidade regional aprendido com a família, amigos e viagens internacionais. Na UG, o diploma LEA inglês-português propõe na grade curricular ensino sobre o mundo anglófono e lusófono. O ensino de culturas e civilizações lusófonas é dividido em: introdução ao mundo lusófono 1 e 2; civilização portuguesa, civilização brasileira, civilização dos países africanos de língua portuguesa; e Geopolítica e geoeconomia do mundo lusófono.

¹⁴⁰ Nas aulas de português, usam-se diversos recursos didáticos, como por exemplo: Eberlein O. F. Lima, Emma e Samira A. Lunes. *Falar... ler... escrever... Português: um curso para estrangeiros*. 3 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2019.

Coimbra, Isabel e Olga Mata Coimbra. *Gramática Ativa 1*. Lisboa: 2 ed. Lidel, 2012.

Lopes, Fátima Carvalho e Hacı Maria Longhi Farina. *Grammaire Active du Portugais*. Paris: Librairie Générale Française, 1992.

Teyssier, Paul. *Manuel de langue portugaise*. Paris: Ed. Klincksieck, 1984.

Grisolia, Miriam Margarida e Sborgia, Renata Carone. *Português sem segredos*. 3 ed. São Paulo: Madras, 2009.

Carreira, Maria Helena Araújo e Boudoy Maryvonne. *Le portugais du Portugal et du Brésil de A à Z*. Paris: Hatier, 2013.

Eberlein O-F Lima, Emma et al. *Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3: Curso básico de português para estrangeiros*. Rio de Janeiro: EPU, 2019.

Tavares, Ana. *Português XXI – Nível A2 e B1*. Lisboa: Lidel, 2018.

Castilho, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*, São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

Freire, N. A. Bescherelle. *Les verbes portugais formes et emplois*. Paris: Hatier, 2008.

Dicionário de Francês-Português, 3 ed. Editora Porto, 2011.

Jornais: Folha de São Paulo: www.folha.uol.com.br e El País : brasil.elpais.com

Revistas: Exame: exame.com e Veja: veja.abril.com.br

Os estudantes dessa licenciatura são oriundos de várias escolas do ensino fundamental e secundário dos 22 municípios da Academia da Guiana Francesa.¹⁴¹ A característica da licenciatura LEA é que a grande maioria dos alunos recrutados não é de língua portuguesa, o que corresponde ao público-alvo. O objetivo dessa licenciatura é também tornar um público francês bilingue, senão bicultural. Embora o nível exigido dos estudantes de primeiro ano seja um bom nível em português e em inglês, a maioria dos recém-chegados ou estudaram português ou inglês no secundário, mas dificilmente as duas línguas. Isso dificulta a aprovação/passagem de estudantes do primeiro ano ao segundo ano. Entre o segundo e o terceiro ano de licenciatura, a variação entre o número de aprovados é mínima.

A grade curricular do terceiro ano propõe aos estudantes duas áreas de conhecimento: Percurso Cooperação e Relações Culturais nas Américas e Percurso Cooperação e Relações Comerciais nas Américas. No segundo semestre, os estudantes devem realizar um estágio internacional de dois meses seja em um país lusófono, seja em um país anglófono. No segundo ano no “Domínio de aplicação”, os estudantes têm curso de “Comunicação”, “Marketing”, “Contabilidade”, “Cooperação internacional”. No segundo semestre os estudantes devem também realizar um estágio local, no território guianense, de quatro semanas.

Enfim, a grade curricular dos três anos de licenciatura LEA estrutura o curso em dois conteúdos: línguas aplicadas inglês e português, e culturas e civilizações do mundo anglófono e do mundo lusófono.

O ensino de português também é proposto aos estudantes da UG como Língua para Especialistas de outras Disciplinas (LANSAD). Atualmente, essa universidade possui quatro divisões: Centro de Humanidades, Centro Jurídico e Econômico, Centro de Saúde e Centro de Ciências e Tecnologia. Em 2021, a UG propõe 30 licenciaturas, 5 Diplomas Universitários Tecnológicos (DUT), e 13 Diplomas Universitários (DU). A equipe pedagógica de português tem como

¹⁴¹ KOUROU: Lycée Gaston Monnerville; LP Elie Castor; Collège Henri Agarande; Collège Victor Schoelcher; Collège Omeba Tobo. SAINT-GEORGES DE L’OYAPOCK: Collège Chlore Constant. SAINT-LAURENT DU MARONI: Lycée Bertène Juminer; Lycée Lumina Sophie; Collège Eugénie Tell-Eboué; Collège Arsène Bouyer d’Angoma; Collège Léodate Volmar. CAMOPI: Collège Paul Suitman. MATOURY: Collège La Canopée; Collège Concorde / Maurice Dumesnil. RÉMIRE-MONTJOLY: Lycée Léon-Gontran Damas; Lycée Lama-Prévot; Collège Auguste Dédé; Collège Réeberg Néron. MACOURIA: Collège Just Hyasine. MANA: Lycée Léopold Elfort. MARIPASOULA: Collège Gran-Man Difou. CAYENNE: LGT Félix Eboué – CPGE / BTS; LPO Melkior et Garré; Lycée professionnel Max Joséphine; Lycée professionnel Jean-Marie Michotte; Lycée et collège (PRIVÉ) St-Joseph de Cluny; LPO Anne-Marie Javouhey (PRIVÉ); Collège Auxence Contout; Collège Eugène Nonnon; Collège Gérard Holder; Collège Justin Catayée; Collège Paul Kapel.

projeto, para o ano universitário de 2021, a criação de um DU de português, com aulas presenciais e a distância.

O ensino de português da UPVM

A Universidade de Montpellier tem uma das mais antigas representações do ensino da língua portuguesa na França, pois, como já mencionado, o ensino a nível acadêmico foi iniciado já em 1934. No início, o ensino era sobretudo um ensino da língua, e em seguida as aulas começaram a abordar aspectos culturais e a literatura de maneira progressiva. Além disso, é preciso saber que a maior parte dos estudantes de português estudavam ou já tinham estudado espanhol, por causa da proximidade territorial com a Espanha, um fato bem acentuado no sul da França.

A seguir, a partir do momento em que os concursos públicos para cargos de professor de português foram criados nos anos 1970, o ensino e a pesquisa foram dinamizados. A partir daí, o português se tornou uma disciplina “completa”, não mais dependente do espanhol. No que diz respeito à Montpellier em particular, além dessa mudança, nos anos 1970 houve uma reorganização da faculdade e com isso houve a criação de três cargos de professor para os estudos lusófonos. Atualmente, a equipe fixa do departamento de estudos lusófonos¹⁴² cresceu um pouco mais, apesar de ser um departamento pequeno comparado a outras línguas. Há atualmente uma equipe de sete professores: duas professoras titulares (*professeurs*), uma professora (*maître de conférences*), dois professores assistentes (1 PRAG e 1 PRCE) e dois leitores contratuais (professores auxiliares).

Para compreender as formações do departamento de português da UPVM, é preciso entender onde este departamento se situa dentro da organização geral da UPVM. A UPVM é uma universidade de ciências humanas, com aproximadamente 20.000 alunos (números de 2020-2021), e há seis Unidades de Formação e Pesquisa (*Unités de Formation et de Recherche - UFR*) e um Instituto de Tecnociências da Informação e da Comunicação (ITIC) (*Institut des Technosciences de l’information et de la communication*).

O departamento de português faz parte da Unidade 2 – UFR 2: Faculdade de Línguas e culturas estrangeiras e regionais (*Faculté de Langues et Cultures Etrangères et Régionales*), uma unidade com 3.000 alunos em média.

É importante ressaltar que o ensino de língua portuguesa não faz parte da faculdade de letras, que fica em uma outra unidade, a UFR 1, diferentemente da

¹⁴² <https://ufr2.www.univ-montp3.fr/fr/%C3%A9tudes-portugaises-br%C3%A9siliennes-et-dautres-pays-lusophones>.

organização brasileira. No ano letivo de 2020-2021, contamos com aproximadamente 230 alunos no Departamento de Estudos Lusófonos, divididos em seis diplomas oferecidos:

- I. Diploma universitário: Português do Brasil: língua, cultura, interações (1 ano)
- II. Licenciatura: Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais (LLCER) em português (3 anos)
- III. Mestrado: Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais (LLCER) em português (1º e 2º ano), exclusivamente em ensino a distância
- IV. Licenciatura: Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) bilíngue (3 anos)
- V. Mestrado: Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) bilíngue (Tradução/NPI) (2 anos)
- VI. Doutorado: Estudos românicos com especialização em estudos luso-brasileiros (3 anos)

O departamento de português da UPVM também oferece aulas em LANSAD, para estudantes da Licenciatura e Mestrado que não seguem uma formação principal em português nesse departamento (938 alunos em 2020-2021).

Antes de passarmos à exposição dos objetivos gerais de cada diploma e mais especificamente às aulas de língua portuguesa, é imprescindível tratar da questão do ensino da variação: que “português” é preciso ensinar na França territorial?

ENSINO, VARIEDADES E VARIAÇÃO

Com exceção do diploma Universitário em português do Brasil (*DU Portugais du Brésil*), em que o português é ensinado exclusivamente em sua variedade brasileira, como na Universidade da Guiana (em virtude da proximidade com o território brasileiro), nas outras formações oferecidas pelo departamento de português da UPVM, o ensino da língua portuguesa pode abranger tanto a variedade europeia quanto a brasileira.¹⁴³ Esse é o caso, aliás, de muitas universidades francesas.

Põe-se, então, a questão de que variedade(s) ensinar, ou como tratar a questão da variação em sala de aula. Essa escolha envolve questões tanto práticas quanto metodológicas, como indica Morin (2019) ao tratar do assunto no âmbito do ensino

¹⁴³ Quando nos referimos à variedade europeia ensinada, trata-se em geral da norma lisboeta. E no caso do Brasil, país de dimensões continentais, a norma do sudeste do país serve geralmente de referência, mais especificamente a norma culta de São Paulo, em que se baseiam, aliás, a maioria dos materiais didáticos existentes para ensino de português brasileiro como língua estrangeira.

superior francês. A autora indica que, em todos os níveis de formação em língua portuguesa, os professores são confrontados a essa questão e defende que é preciso apresentar as duas variedades aos alunos num nível inicial de aprendizagem. Em seguida, o professor deve aconselhá-los a escolher uma delas, lembrando-lhes de que se trata da mesma língua, e assim assegurar um ensino coerente. A autora salienta, ainda, a importância de se instaurar um diálogo que evite conflitos sobre a questão normativa:

No caso de iniciantes, é necessário apresentar ambas as normas ao aprendiz, deixando claro que uma escolha terá que ser feita a partir de um certo ponto, a fim de garantir coerência em sua aprendizagem e expressão. No caso de não iniciantes ou estudantes de língua portuguesa, é importante respeitar sua escolha de norma. Entretanto, é sempre essencial dizer-lhes que, apesar das duas normas, existe apenas um idioma, evitando assim tensões não só para o aluno, mas também para o professor. De fato, para o aprendiz iniciante, a questão da norma pode ser uma fonte de ansiedade, e para o aprendiz não iniciante uma fonte de conflito com o professor se ele não tiver a mesma norma. (tradução nossa)

Sobre esse assunto, é interessante observar que a nomenclatura utilizada já é reveladora da preocupação normativa muito presente na tradição escolar. Com efeito, fala-se comumente em francês da “norma” (*norme*) a ser ensinada/aprendida, em vez da terminologia “variedade”, que empregamos ao longo deste texto, que por si já indica a existência e o reconhecimento de uma variação linguística. É claro que, em um contexto universitário, a norma culta, em todos os seus registros deve ser privilegiada. Entretanto, a importância do papel do professor no reconhecimento e ensino de variações como também da unidade central da língua portuguesa é retomada na conclusão do artigo de Morin (2019):

No espaço lusófono, as variações da língua portuguesa representam uma vantagem linguística e humana, e seu reconhecimento deve ser estimulado em todos os níveis pelos professores, conciliando o que funda a unidade da língua português, garantia de sua perenidade no futuro (nossa tradução).

Acreditamos que, ao menos num estágio inicial, a possibilidade de escolher a variedade a ser estudada, europeia ou brasileira, quando possível, pode também facilitar a aprendizagem de uma norma em particular. Na UPVM, essa escolha é possível desde o início da graduação em LEA e da graduação em LLCER. Além disso, durante as aulas de língua são explicadas sistematicamente as diferenças entre essas duas variedades do português, e este conhecimento é exigido dos alunos, mesmo que se expressem somente na variedade escolhida.

Em um nível mais avançado, no mestrado, em ambas as especializações oferecidas pela faculdade (Tradução-TRAD e Negociação de Projetos Internacionais-NPI),

um pré-requisito para admissão é possuir um nível C1 de proficiência do QECR (Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas) atestado por um diploma universitário ou um certificado oficial, seja na variedade portuguesa ou brasileira. Nesse caso, os estudantes são encorajados a trabalhar com a variedade que já dominam, ao mesmo tempo que são sensibilizados às diferenças entre essas duas variedades, seja porque a norma do professor responsável é diferente da sua, seja porque os colegas estudantes raramente dominam a mesma variedade. Durante as aulas do mestrado, como veremos na seção seguinte, também é possível explorar a diversidade linguística existente no seio de uma mesma variedade (sobretudo as diferenças diafásicas e diastráticas), a partir dos gêneros discursivos trabalhados (como definidos por BAKHTIN, 1979).

Além disso, muitos trabalhos na linha sociolinguística (LABOV, 1972) já demonstraram a importância de um ensino que abarque variação e variedades no ensino de língua portuguesa como língua materna, como os estudos reunidos em Vieira (2018). Essas orientações e propostas de ensino, com as devidas adaptações, podem e devem ser aplicadas ao ensino de língua portuguesa como língua não materna, para que tanto o aluno quanto o professor de PLE estejam cientes de que “falar bem português” não se limita a conhecer as regras da gramática normativa e assim combater preconceitos linguísticos arraigados. O professor deve sensibilizar os estudantes às variações próprias de cada contexto ou situação comunicativa, para que aprendam, reconheçam e possam respeitar a diversidade que o termo “língua portuguesa” abarca.

Quando perspectivamos a variedade brasileira em diferenciação quanto à portuguesa, por exemplo, referimo-nos a variantes fonéticas e morfossintáticas como as apontadas por Mattos e Silva (sd). Como aponta a autora, uma das diferenças mais notáveis é a pronúncia do português brasileiro em relação ao português europeu. Essas diferenças devem-se, entre outros fatores suprasegmentais, ao sistema vocálico átono que não sofreu o mesmo enfraquecimento ou reduções como em português europeu. Quanto ao sistema consonântico, é possível observar, ao contrário, fenômenos de enfraquecimento em português brasileiro que simplesmente não acontecem em português europeu, como por exemplo:

- a aspiração do /r/ pós-vocálico (falar: fala[h]) ou sua eliminação total (que pode ser estigmatizada socialmente) (*falar*: falá), embora a vibrante possa ser realizada em algumas regiões do Brasil como em português europeu;
- a palatalização de consoantes dentais seguidas de semivogal ou vogal anterior em algumas regiões (*tia*: [tʃ]ia; *onde*: on[dʒ]e); essa palatalização

pode ocorrer em outros contextos (*peito*: pei[tʃ]o; *tudo*: [tʃ]udo), apesar de ser socialmente marcada neste caso;

- a vocalização de /l/ em /w/ em contexto pós-vocálico (*animal*: anima[w]).

Quanto aos aspectos morfossintáticos, há também vários exemplos, não exaustivos, de diferenças entre as duas variedades:

- o /s/ de plural nem sempre é marcado em todos os elementos do sintagma nominal, uma variação sociolinguística caracterizante do português brasileiro, ausente em português europeu;
- o uso dos pronomes pessoais *você* e *a gente*, e tendência ao desaparecimento de *tu*, salvo exceções regionais, e *vós* em português brasileiro; em virtude disso, pode haver redução do paradigma verbal para até 2 pessoas em português brasileiro, sobretudo na fala de pessoas pouco escolarizadas ou em áreas rurais. Por sua vez, a redução do paradigma verbal torna necessário o preenchimento do sujeito pronominal, enquanto o português europeu conserva o parâmetro *pro-drop*;
- a colocação pronominal proclítica é preferida em português brasileiro, contrariamente ao português europeu em que a ênclise é a regra geral;
- a tendência a substituir os clíticos de terceira pessoa o(s), a(s) por um sintagma pleno (*Seu filho estava no shopping. Eu vi seu filho lá*) ou por um pronome sujeito (*eu vi ele lá*), mesmo que esta forma possa ser estigmatizada na fala culta, ou ainda a estratégia de eliminação completa do objeto (*eu vi lá*), tendência inversa ao preenchimento do sujeito em virtude da redução do paradigma verbal;
- ainda quanto ao sistema pronominal, o uso de pronomes relativos leva com frequência ao emprego de pronomes lembretes em português brasileiro (*o professor que eu estudei inglês com ele voltou*, em vez de *o professor com quem eu estudei inglês voltou*).

Esses aspectos são amplamente documentados em trabalhos realizados no âmbito de estudos geolinguísticos e sociolinguísticos.

ALGUNS ASPECTOS DO CONTEÚDO DAS AULAS DE PORTUGUÊS NAS FORMAÇÕES DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO OFERECIDAS NA UPVM

Nosso objetivo não é apresentar a estrutura completa da grade curricular de cada diploma do departamento de português da UPVM, o que pode ser consultado

facilmente no site da universidade (cf. links), mas antes salientar alguns aspectos das aulas que envolvem o ensino e/ou a prática da língua portuguesa em função dos objetivos gerais dos diplomas oferecidos e do perfil dos estudantes.

O primeiro diploma oferecido pelo departamento é o Diploma Universitário em português do Brasil (*DU Portugais du Brésil*).¹⁴⁴ Trata-se de uma formação acelerada com duração de um ano em português do Brasil (do nível iniciante até o nível B1 de proficiência do QECR). Esse diploma não possui equivalente no Brasil. Constitui-se um pequeno grupo para aulas sob a responsabilidade de professores nativos do Brasil. A perspectiva principal do ensino é a de comunicação e interação, dando ênfase à expressão oral, isto é, o objetivo principal é que os estudantes possam falar e entender nas principais situações da vida quotidiana, acadêmica e profissional. Trabalha-se com produção e compreensão textual oral e escrita, a partir de diferentes gêneros discursivos. A aprendizagem da língua é completada com conteúdos de cultura brasileira. O público-alvo é composto de estudantes que planejam uma mobilidade no Brasil, ou qualquer pessoa interessada por uma viagem ou atividade profissional no Brasil.

Quanto à graduação completa, a primeira Licenciatura, com menção LLCER em português,¹⁴⁵ é uma formação de três anos com objetivo de formar, como o próprio nome indica, especialistas da língua, da literatura e de civilização lusófona, (sem ensino/aprendizagem de francês, pois pressupõe-se um excelente domínio prévio desta língua, o que constitui outra diferença com o Brasil).

É possível ingressar como iniciante no primeiro ano da graduação, mesmo se alguns alunos já têm noções ou até já falam o português como língua de herança (variedade europeia e brasileira), ou até mesmo como língua materna. Portanto, o desenvolvimento da competência discursiva concerne o português em todos esses matizes se pretendemos desenvolver um ensino eficaz para todos os aprendizes.

É preciso saber ainda que algumas aulas e da graduação LLCER envolvendo o ensino de língua portuguesa são compartilhadas da graduação LEA.¹⁴⁶ De tal

¹⁴⁴ A documentação completa sobre essa formação está disponível em <https://ufr2.www.univ-montp3.fr/fr/formations/offre-de-formation/diplome-universite-generique-1/arts-lettres-langues-ALL/diplome-d-universite-portugais-du-bresil-program-diplome-d-universite-portugais-du-bresil.html>.

¹⁴⁵ É possível consultar a ficha completa dessa formação em https://cales-new.univ-montp3.fr/fr/index/offre-de-formation/licence-lmd-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-l-l-c-e-r-program-fr_rne_645612x_pr_1240496624350/portugais-subprogram-portugais.html.

¹⁴⁶ É possível consultar a ficha completa dessa formação em <https://ufr2.www.univ-montp3.fr/fr/formations/offre-de-formation/licence-lmd-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-langues->

modo, no primeiro ano letivo da graduação LLCER e LEA, os alunos têm aulas de língua portuguesa em conjunto, e são separados em dois grupos de acordo com a variedade selecionada (grupo 1: Português Europeu e grupo 2: Português do Brasil):

- Português de Portugal Língua grupo 1 & Português do Brasil Língua Grupo 2 (*Portugais du Portugal Langue groupe 1 & Portugais du Brésil Langue Groupe 2*)
- Português: expressão escrita e oral Grupo 1 & Grupo 2 (*Portugais: expression. Écrite et orale Groupe 1 e Groupe 2*)
- Reforço metodológico LEA Grupo 1 & Grupo 2 (*Renforcement méthodologique LEA Groupe 1 & Groupe 2*)

Essa divisão pode oferecer vantagens quando levamos em conta o perfil dos estudantes, pois, mesmo se for possível integrar a graduação como total iniciante em português, como alguns alunos já têm noções é possível escolher que variedade continuar a estudar (é possível até que, em alguns casos, o aluno seja convidado a acompanhar as aulas do segundo ano, se possuírem boa proficiência).

Entretanto, cientes de que é preciso apresentar aos estudantes a variação existente dentro do sistema da língua portuguesa, os estudantes têm, logo a partir do segundo ano da graduação, aulas de língua com professores que dominam outra norma e estudam a partir de suportes didáticos autênticos ou preparados com objetivo pedagógico tanto da variedade europeia como da variedade brasileira, continuando a sua expressão na variedade escolhida durante o primeiro ano evidentemente.

No que se refere às aulas propriamente, no primeiro ano da graduação LLCER, os estudantes aprendem as bases da língua portuguesa com 4h30 semanais e um objetivo de atingir o nível A2 de proficiência do QECR. Os contextos de comunicação são assuntos ligados à vida cotidiana (lazer, convites, família e amigos, estudos etc.), a partir de gêneros discursivos e materiais didáticos diversos para compreensão e produção (livros e multimídia).¹⁴⁷ A partir do segundo ano,

etrangeres-appliquees-lea-program-fr_rne_0341089z_pr_1296222945585.html.

¹⁴⁷ Suportes audiovisuais de sites da internet, artigos e reportagens de jornais e revistas brasileiras e portuguesas. Utiliza-se também gramáticas, manuais e dicionários, entre os quais:

Coimbra, Isabel e Olga Mata Coimbra. *Gramática Ativa 1*. Lisboa: Lidel, 2011.

Coimbra, Isabel e Olga Mata Coimbra. *Novo Português Sem Fronteiras – 1*. Lisboa: Lidel, 2018.

Cunha, Celso e Lindley Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1985.

há aulas de tradução gramatical a mais, com o objetivo de atingir o nível B2 de proficiência do QECR. No terceiro ano, eles têm também aulas de tradução de textos, e tradução rápida e oral (interpretação), com o objetivo de atingir o nível C1 de proficiência do QECR.

Há também aulas de cultura e civilização lusófona: no primeiro ano letivo, em francês, sobre Portugal e Brasil contemporâneos; no segundo ano, essas aulas de conteúdo civilizacional já são ministradas em português, e versam sobre a Economia de Portugal e do Brasil, e também há aulas sobre aspectos socioculturais como cinema e arte; e finalmente, no terceiro ano há uma abertura sobre aspectos culturais dos países africanos e asiáticos de língua portuguesa, que concernem sobretudo a história, a política e a economia destes países). Há igualmente uma abertura às temáticas ligadas à lusofonia. No terceiro ano há uma disciplina acerca da mídia lusófona, incluindo Portugal e Brasil. Os alunos devem ser capazes de entender textos escritos e audiovisuais que servem de suporte para essas aulas, assim como produzir textos orais e escritos durante as aulas e nas avaliações do cada semestre.

Há também as aulas de literatura lusófona (Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira e introdução à Literatura Africana de língua portuguesa), ministradas em francês num primeiro ano, quando se é feito um panorama geral, mas progressivamente em português a partir do segundo ano. Os alunos devem ler trechos selecionados e até obras completas de autores emblemáticos. É importante

Eberlein O. F. Lima, Emma e Samira A. Lunes. *Falar... ler... escrever... Português: um curso para estrangeiros*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2011.

Eberlein O.F. Lima, Emma et al. *Novo Avenida Brasil 1: Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2008.

Freire, Naidade. *Larousse de la conjugaison portugaise*, Paris: Larousse, 2008.

Leitão-Heymann, Angela e Maria C. Martins Pires. *Du mot à la phrase*. Paris: Ellipses, 2000.

Lemos, Helena. *Praticar Português – Nível Intermédio*. Lisboa: Lidel, 2004.

Lopes, Fátima Carvalho e Hacı Maria Longhi Farina. *Grammaire Active du Portugais*. Paris: Librairie Générale Française, 1992.

Novo Dicionário Aurélio. São Paulo: Nova Fronteira.

Ponce, Maria Harumi Otuki de, Burim, Silvia R. B. Andrade & Florissi, Susanna [1999]. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 8. ed. atualizada, 2. impressão. São Paulo: SBS, 2010.

Rosa, Leonel Melo. *Vamos lá Continuar!*. Lisboa: Lidel, 2011.

Tavares, Ana. *Português XXI – Nível A2*. Lisboa: Lidel, 2004.

Teyssier, Paul. *Manuel de langue portugaise*. Paris: Ed. Klincksieck, 1984.

salientar ainda as aulas de linguística aplicada aos textos literários, no último semestre da graduação.

Esse diploma, eminentemente literário, é aconselhado para quem quer fazer carreira no ensino; e/ou ingressar futuramente num mestrado e doutorado para se tornarem pesquisadores também, se continuarem a sequência lógica ingressando no mestrado em pesquisa: o Mestrado Menção LLCER¹⁴⁸ com especialização português. Trata-se de uma formação de dois anos de ensino exclusivamente a distância, inclusive as avaliações¹⁴⁹ para obtenção do diploma. Além de validar as aulas de língua, literatura e cultura com fins de pesquisa,¹⁵⁰ os estudantes devem produzir uma dissertação por ano (a primeira contendo aproximadamente cinquenta páginas e a segunda por volta de cem páginas, que pode ou não ser um desdobramento da primeira). Pode-se constatar que há mais dissertações em literatura e cultura, enquanto a pesquisa em língua portuguesa ainda é uma área em desenvolvimento.

A segunda graduação completa (Licenciatura e Mestrado) é a Licenciatura Menção LEA – Línguas estrangeiras aplicadas (LEA) com especialização bilíngue (português e outra língua, que pode ser o inglês ou o espanhol). Trata-se de uma formação em três anos, interdisciplinar e sobretudo profissionalizante, que combina o ensino de duas línguas estrangeiras com aulas de ciências econômicas e sociais, direito, administração etc. (sob a responsabilidade de outros departamentos, pois o departamento de português é responsável pelas aulas de língua e cultura ligadas ao mundo lusófono). Essa licenciatura é indicada para os estudantes interessados pelo mundo corporativo (área cultural, no turismo, no comércio ou relações internacionais).

A organização das aulas que envolvem a língua portuguesa tem uma estrutura semelhante à licenciatura anterior. Para citar uma diferença existente no primeiro ano, há aulas de reforço obrigatórias, para ambos os grupos na especialização LEA, das quais os alunos da especialização LLCER são fortemente aconselhados a participar, com base em diversos suportes como vídeos, áudios, músicas, expressão oral, interação etc.

¹⁴⁸ <https://cales-new.univ-montp3.fr/fr/index/offre-de-formation/master-lmd-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-1-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-l-l-c-e-r-program-master-1-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-l-l-c-e-r/parcours-etudes-lusophones-ead-subprogram-parcours-etudes-lusophones.html>.

¹⁴⁹ Possibilidade introduzida desde a pandemia mundial de Covid-19.

¹⁵⁰ A partir do ano letivo 2021-2022, a formação oferecerá uma abertura profissionalizante.

Há também as aulas de cultura e civilização lusófona compartilhadas com o grupo LLCER, já descritas, que são igualmente uma ocasião de contato com a língua portuguesa. Assim, os alunos que estudam a variedade brasileira têm contato com professores que dominam a variedade europeia e vice-versa durante sua formação, seja durante as aulas de língua propriamente ditas, seja durante as aulas de cultura.

Os estudantes dessa especialização também podem ingressar em um Mestrado LEA (Tradução-TRAD ou Negociação de Projetos Internacionais-NPI). A primeira especialização do Mestrado LEA é a Tradução (Master LEA *Traduction*).¹⁵¹ Os alunos já têm um nível de proficiência avançado em português e aprendem metodologias de tradução técnica (ou seja, não literária), do português para o francês e vice-versa, aspectos linguísticos e discursivos da tradução, entre outras aulas (cf. Ciccía; Meireles neste livro, que tratam especificamente do ensino envolvendo a tradução francês-português na UPVM).

A segunda especialização do Mestrado diz respeito à Negociação de Projetos Internacionais (Master LEA NPI).¹⁵² No que se refere ao ensino de português, trata-se de aulas de nível avançado (do nível C1 ao C2 de proficiência do QECR), divididas em: língua e comunicação em contexto profissional (3 horas semanais) e interculturalidade (3 horas semanais) no primeiro ano; estratégias da comunicação (3 horas semanais) e prática da negociação em contexto intercultural (3 horas semanais) no segundo ano da formação. Essa formação visa a inserção futura dos estudantes em uma carreira internacional no mundo corporativo ou em instituições/organizações internacionais. Levando em conta esses objetivos gerais da formação, são elaboradas atividades que permitam aos estudantes, além de aprimorar o domínio do uso da língua portuguesa, aliar sua competência linguística e intercultural à prática de gestão de projetos, desenvolvendo atividades que eles deverão realizar concretamente em seu futuro profissional.

Portanto, para dar alguns exemplos de atividades realizadas de compreensão e produção escrita e oral, pedimos que os alunos organizem busca de informações,

¹⁵¹ A grade curricular completa pode ser consultada em: <https://cales-new.univ-montp3.fr/fr/index/offre-de-formation/master-lmd-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-1-langues-etranangeres-appliquees-l-e-a-program-master-1-langues-etranangeres-appliquees-l-e-a/parcours-traduction-subprogram-parcours-traduction.html>.

¹⁵² A grade curricular completa pode ser consultada em: <https://cales-new.univ-montp3.fr/fr/index/offre-de-formation/master-lmd-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-1-langues-etranangeres-appliquees-l-e-a-program-master-1-langues-etranangeres-appliquees-l-e-a/parcours-negotiation-de-projets-internationaux-subprogram-parcours-negotiation-de-projets-internationaux.html>.

redação individual e conjunta de e-mails profissionais, produção de *newsletters*, divulgação de projetos nas redes sociais, produção de publi-reportagens, simulações de reuniões de trabalho, simulação de ligações telefônicas de prospecção de clientes, entre outras atividades.

Desse modo, as aulas de tradução permitem a reflexão e comparação explícita dessas diferenças das variedades e variações da língua portuguesa, cujo conhecimento deve fazer parte da bagagem dos futuros tradutores. Já durante as aulas de língua portuguesa do Mestrado NPI, propicia-se um trabalho com a língua em que as variações são vistas como ferramenta de trabalho, a ser aperfeiçoada com objetivos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste capítulo foi fornecer um panorama do ensino da língua portuguesa em duas universidades francesas, a UG e a UPVM, contemplando suas especificidades. Apresentamos de que maneira o conteúdo linguístico é organizado em função dos objetivos dos diplomas oferecidos e particularidades da organização dessas universidades. Também apontamos o fato de que o perfil dos alunos é decisivo para determinar a orientação do ensino, dos conteúdos apresentados e dos materiais usados. Há casos em que os alunos são iniciantes completos em português, outros possuem noções, em alguns casos os estudantes já possuem um nível avançado, ou até mesmo o português é a língua materna ou a língua de herança do aluno, em sua variedade europeia ou brasileira. O professor precisa, então, levar em conta todas essas possibilidades e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas a depender do diploma visado e dos grupos formados.

Apesar de alguns desafios encontrados, como a diminuição do contingente de alunos em alguns diplomas, sobretudo na especialização LLCE, e equipes reduzidas, há perspectivas de desenvolvimento de ensino (e da pesquisa) em português, como indica por exemplo o projeto de criação de um novo Diploma Universitário de português na UG, e o mestrado completamente a distância na UPVM, acessível portanto a estudantes do globo inteiro, entre outros projetos internos e de cooperação nacional e internacional que continuam a dinamizar o ensino e a responder às necessidades atuais e futuras dos estudantes. O trabalho empenhado das equipes no ensino de qualidade, que passa pelo reconhecimento e exploração da variação linguística da língua portuguesa em sala de aula, como uma força nas práticas de ensino, também são fundamentais para nós.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CICCIA, Marie-Noëlle; Meireles, Vanessa. Pratique de la traduction spécialisée en cours de Master LEA- parcours Traduction (français-portugais). *Varição e ensino de português*. Machado Vieira, Marcia & Meireles, Vanessa (orgs). São Paulo : Blucher, 2022.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MARIN, Georgia. Plaidoyer pour la diversité linguistique, *Reflexos* [En ligne], N° 004, *Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives*, mis à jour le : 16/05/2019, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=667>.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia, *O português brasileiro e o português europeu contemporâneos: alguns aspectos da diferença*, URL : <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/historia-da-lingua-portuguesa.html>.
- MEIRELES, Vanessa. O ensino universitário da língua portuguesa na França: breve panorama e desafios, *Reflexos* [En ligne], N° 004, *Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives*, mis à jour le : 13/05/2019, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=590>.
- PENJON, Jacqueline, Naissance de l'enseignement du portugais, *Reflexos* [En ligne], N° 004, *Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives*, mis à jour le : 07/05/2019, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=582>.
- ROIG, Adrien, Historique de l'enseignement de la littérature portugaise en France, *L'Enseignement et l'expansion de la littérature portugaise en France*, Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, 1986.
- VIEIRA, Silvia. Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Blucher, 2018.

L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS DANS DEUX ESPACES: CAYENNE ET MONTPELLIER

Mabiane Batista França

Université Paul Valéry Montpellier 3/Université de Guyane

Rosuel Lima-Pereira

Université de Guyane

Vanessa Meireles

Université Paul Valéry Montpellier 3

INTRODUCTION

L'objectif de ce texte de profil historiographique est de présenter des aspects de l'enseignement du portugais à l'Université de Guyane (UG) et à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 (UPVM). En fonction des formations proposées dans ces universités, nous expliquerons la manière dont la langue portugaise est enseignée (thématiques, production textuelle orale et écrite, genres discursifs littéraires et non littéraires travaillés et la question de la variation en classe). À partir de cette caractérisation, nous nous proposons de mettre en perspective l'enseignement de la langue portugaise dans le contexte français et de réfléchir aux potentialités de développement des formations offertes.

L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS À L'UNIVERSITÉ DE GUYANE (UG)

En raison de sa proximité avec la frontière et de son partenariat privilégié avec le Brésil, la Guyane apparaît comme un bastion pour la préservation et l'enseignement de la langue portugaise. Cela se vérifie à tous les niveaux de l'enseignement du portugais, dans sa variété brésilienne.

L'université propose un diplôme en LEA, anglais-portugais (3 ans), une formation à laquelle de plus en plus d'étudiants s'inscrivent. L'enseignement du portugais est également proposé en tant que langue pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD). L'équipe pédagogique portugaise a pour projet, pour l'année universitaire 2021, la création d'un DU de portugais, avec des cours en présentiel et à distance.

En ce qui concerne le corps enseignant, le département de portugais de l'UG compte actuellement trois professeurs : deux Maître de conférences (MCF), spécialisés dans le Brésil, l'un en littérature et l'autre en civilisation brésilienne, et un professeur de langue contractuel (support professeur agrégé (PRAG) / professeur certifié (PRCE)).

A l'UG, il y a de plus en plus d'étudiants inscrits en première année de LEA anglais-portugais. Leur connaissance du portugais parlé s'avère assez bonne, mais en ce qui concerne les connaissances grammaticales et l'expression écrite de la norme cultivée, c'est à l'enseignant de redoubler d'effort pédagogique. A l'UG, le diplôme LEA anglais-portugais propose dans le cursus un enseignement sur le monde anglophone et lusophone. L'enseignement des cultures et civilisations lusophones est divisé en : introduction au monde lusophone 1 et 2 ; civilisation portugaise, civilisation brésilienne, civilisation des pays africains lusophones et Géopolitique et géoéconomie du monde lusophone.

Le programme de la troisième année offre aux étudiants deux domaines de connaissance : Coopération et relations culturelles dans les Amériques et Coopération et relations commerciales dans les Amériques. Au second semestre, les étudiants doivent effectuer un stage international de deux mois dans un pays lusophone ou anglophone. En deuxième année, dans le « Domaine d'application », les étudiants suivent des cours de « Communication », « Marketing », « Comptabilité », « Coopération internationale ». Au second semestre, les étudiants doivent également effectuer un stage de quatre semaines sur le territoire guyanais.

Enfin, le programme de trois ans de la licence LEA structure le cursus en deux contenus : langues appliquées anglais et portugais et cultures et civilisations du monde anglophone et du monde lusophone.

L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS À L'UPVM

À l'UPVM, le portugais est une discipline ayant des diplômes aux niveaux de la licence, du master et du doctorat. Le département d'Études Lusophones propose six diplômes :

- I. Diplôme universitaire : Portugais brésilien : langue, culture, interactions (1 an)
- II. Licence : Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER) en portugais (3 ans)
- III. Master : Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER) en portugais (1ère et 2ème année), exclusivement à distance
- IV. Licence : Langues étrangères appliquées (LEA) (3 ans)
- V. Master : Langues étrangères appliquées (LEA) (Traduction/NPI) (2 ans)
- VI. Doctorat : Études romanes avec une spécialisation en études luso-brésiliennes (3 ans)

Le département de portugais de l'UPVM propose également des cours de LANSAD, pour les étudiants qui ne poursuivent pas de spécialisation en portugais dans ce département.

Actuellement, l'équipe permanente du Département est composée de sept enseignants : 2 professeurs titulaires, 1 maître de conférences, 2 professeurs assistants (1 PRAG et 1 PRCE) et 2 lecteurs contractuels.

ENSEIGNEMENT, VARIÉTÉS ET VARIATION

A l'exception du Diplôme Universitaire de Portugais du Brésil, dans lequel le portugais est enseigné exclusivement dans sa variété brésilienne, comme dans l'UG, dans les autres formations proposées à l'UPVM, l'enseignement du portugais couvre à la fois la variété européenne et brésilienne, comme c'est le cas dans de nombreuses universités françaises.

Il se pose alors la question de quelle(s) variété(s) enseigner, ou comment aborder la question de la variation en classe. Morin (2019) indique que, à tous les niveaux de la formation en langue portugaise, les enseignants sont confrontés à cette question et soutient qu'il est nécessaire de présenter les deux variétés aux élèves à un niveau initial de l'apprentissage. Nous pensons que, au moins à un stade débutant, la possibilité de choisir la variété à étudier, européenne ou brésilienne, peut également faciliter l'apprentissage. A l'UPVM, ce choix est possible dès le

début des formations LEA et LLCER. De plus, pendant les cours de langue en licence et en Master, les différences entre ces deux variétés de portugais sont systématiquement expliquées, et cette connaissance est exigée des étudiants, même s'ils ne s'expriment que dans la variété choisie. Pendant les cours, la diversité linguistique existant au sein d'une même variété est explorée sur la base des genres discursifs travaillés (selon la définition de BAKHTIN, 1979).

De nombreuses études dans la ligne sociolinguistique (LABOV, 1972) ont déjà démontré l'importance d'un enseignement qui englobe la variation et les variétés dans l'enseignement du portugais comme langue maternelle, comme les études réunies dans Vieira (2018). Ces propositions pédagogiques, avec les adaptations nécessaires, peuvent et doivent être appliquées à l'enseignement du portugais en tant que langue non maternelle, afin que l'élève et l'enseignant de portugais langue étrangère soient conscients que « bien parler portugais » ne se limite pas à la connaissance des règles de la grammaire normative et ainsi combattre des préjugés linguistiques bien ancrés.

Lorsque nous considérons la variété brésilienne en la différenciant de la variété portugaise, par exemple, nous nous référons à des variantes phonétiques et morphosyntaxiques comme celles signalées par Mattos e Silva (sd). Ces aspects sont largement documentés dans les travaux réalisés dans le cadre des études géolinguistiques et sociolinguistiques.

QUELQUES ASPECTS DU CONTENU DES COURS DE PORTUGAIS DANS LES LICENCES ET MASTERS OFFERTS À L'UPVM

Le diplôme universitaire de portugais du Brésil (DU Portugais du Brésil) est une formation accélérée d'un an (du niveau débutant au niveau B1 du CECR). Un petit groupe est formé pour les cours sous la responsabilité d'enseignants dont la langue maternelle est le portugais brésilien. La principale perspective d'enseignement est la communication et l'interaction, en mettant l'accent sur l'expression orale, c'est-à-dire que l'objectif principal est que les étudiants puissent parler et comprendre dans les principales situations de la vie quotidienne, universitaire et professionnelle. Le travail est aussi axé sur la production et la compréhension de textes oraux et écrits, basés sur différents genres discursifs. L'apprentissage de la langue est complété par des contenus de la culture brésilienne. Le public cible est constitué d'étudiants qui prévoient une mobilité au Brésil, ou de toute personne souhaitant voyager ou travailler au Brésil.

Quant à la licence, avec mention LLCER en portugais, il s'agit d'un cursus de trois ans visant à former des spécialistes en langue, littérature et civilisation lusophone. Pour les cours de portugais, les étudiants sont séparés en deux groupes selon la variété choisie (groupe 1 : portugais européen et groupe 2 : portugais brésilien) pour apprendre les bases de la langue portugaise à raison de 4h30 par semaine avec pour objectif d'atteindre le niveau A2 du CECR. Les contextes de communication sont des sujets liés à la vie quotidienne (loisirs, invitations, famille et amis, études etc.), utilisant différents genres discursifs et des matériaux didactiques pour la compréhension et la production linguistique (livres et multimédia). À partir de la deuxième année, il y a des cours supplémentaires de traduction grammaticale, dans le but d'atteindre le niveau B2 du CECR. En troisième année, ils suivent également des cours de traduction de textes et de traduction rapide et orale (interprétation), dans le but d'atteindre le niveau de compétence C1 du CECR.

Il existe également des cours de littérature lusophone (littérature portugaise et brésilienne et introduction à la littérature africaine de langue portugaise), enseignés en français en première année, où un panorama général est donné, mais progressivement en portugais à partir de la deuxième année. Les étudiants doivent lire des extraits choisis, voire des œuvres complètes d'auteurs emblématiques. Il est également important de souligner les cours de linguistique appliquée aux textes littéraires, au dernier semestre de cette licence.

Il existe également des cours sur la culture et la civilisation lusophones (Portugal et Brésil contemporains ; économie du Portugal et du Brésil ; aspects socioculturels tels que le cinéma et l'art ; aspects culturels des pays lusophones d'Afrique et d'Asie, qui concernent principalement l'histoire, la politique et l'économie de ces pays) ; thèmes liés à la lusophonie ; et médias lusophones. Les étudiants doivent être capables de comprendre les textes écrits et audiovisuels qui servent de support à ces cours, ainsi que de produire des textes oraux et écrits pendant les cours et lors des évaluations semestrielles.

Ce diplôme éminemment littéraire est conseillé à ceux qui veulent faire carrière dans l'enseignement ; et/ou entrer dans un Master et un Doctorat dans le futur pour devenir chercheurs également s'ils poursuivent la séquence logique en entrant dans le Master de recherche : le Master Mention LLCER en portugais. Il s'agit d'une formation de deux ans exclusivement à distance. Outre la validation des cours de langue, de littérature et de culture à des fins de recherche, les étudiants doivent produire chaque année un mémoire. On constate qu'il y a plus de thèses en littérature et en culture, alors que la recherche en langue portugaise est encore un domaine en développement.

La licence avec mention LEA est une spécialisation bilingue (portugais et une autre langue, anglais ou espagnol). Il s'agit d'un diplôme de trois ans, interdisciplinaire et surtout professionnel, qui combine l'enseignement de deux langues étrangères avec des cours de sciences économiques et sociales, de droit, d'administration etc. (sous la responsabilité d'autres départements). Ce diplôme convient aux étudiants intéressés par le monde de l'entreprise (domaine culturel, tourisme, commerce ou relations internationales).

L'organisation des cours de langue portugaise a une structure similaire à celle du diplôme précédent. Il y a aussi les cours de culture et civilisation lusophones partagés avec le groupe LLCER, décrits ci-dessus, qui sont aussi une occasion de contact avec la langue portugaise.

Les étudiants de cette spécialisation peuvent également intégrer un master LEA (traduction-TRAD ou négociation de projets internationaux-NPI). Dans le Master LEA TRAD, les étudiants ont déjà un niveau avancé de maîtrise du portugais et apprennent les méthodologies de la traduction technique du portugais vers le français et vice-versa, les aspects linguistiques et discursifs de la traduction, entre autres cours (cf. CICCIA ; MEIRELES dans cet ouvrage, sur l'enseignement impliquant la traduction français-portugais à l'UPVM).

Dans le Master LEA NPI, en ce qui concerne l'enseignement du portugais, il s'agit de cours de niveau avancé (du niveau de compétence C1 à C2 du CECR) : langue et communication dans un contexte professionnel et interculturel ; stratégies de communication et pratique de la négociation en contexte interculturel. Cette formation vise l'insertion future des étudiants dans une carrière internationale dans le monde de l'entreprise ou dans des organisations internationales. Compte tenu de ces objectifs généraux de formation, les activités sont conçues pour permettre aux étudiants, en plus d'améliorer leur maîtrise de la langue portugaise, de combiner leur compétence linguistique et interculturelle avec la pratique de la gestion de projet, en développant des activités qu'ils auront à réaliser concrètement dans leur avenir professionnel.

Ainsi, les cours de traduction du Master permettent de réfléchir et de comparer explicitement les différences dans les variétés de la langue portugaise, dont la connaissance doit faire partie du bagage des futurs traducteurs. Au cours du master NPI, les étudiants sont encouragés à travailler avec la langue dont les variations sont considérées comme un outil de travail, à perfectionner à des fins professionnelles.

CONSIDÉRATIONS FINALES

L'objectif principal de ce chapitre était de donner un aperçu de l'enseignement du portugais dans deux universités françaises, l'UG et l'UPVM, en tenant compte de leurs spécificités. Nous avons présenté comment le contenu linguistique est organisé en fonction des objectifs des diplômes proposés et des particularités de l'organisation de ces universités. Nous soulignons également le fait que le profil des étudiants est décisif pour déterminer l'orientation de l'enseignement, les contenus présentés et les matériaux utilisés. L'enseignant doit alors prendre en compte toutes ces possibilités et développer des stratégies pédagogiques différenciées.

Malgré certains défis rencontrés, il existe des perspectives de développement de l'enseignement (et de la recherche) en portugais, comme l'indiquent par exemple le projet de création d'un nouveau diplôme universitaire en portugais à l'UG, et le master entièrement à distance à l'UPVM, donc accessible aux étudiants du monde entier, entre autres projets internes et coopérations nationales et internationales qui continuent à rendre l'enseignement plus dynamique et à répondre aux besoins actuels et futurs des étudiants. Le travail des équipes sur la qualité de l'enseignement, qui consiste à reconnaître et à explorer la variation linguistique de la langue portugaise en classe, est également fondamental pour nous.

RÉFÉRENCES

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CICCIA, Marie-Noëlle; Meireles, Vanessa. Pratique de la traduction spécialisée en cours de Master LEA - parcours Traduction (français-portugais). *Variação e ensino de português*. Machado Vieira, Marcia & Meireles, Vanessa (orgs.). São Paulo : Blucher, 2022.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MARIN, Georgia. Plaidoyer pour la diversité linguistique, *Reflexos* [En ligne], N° 004, *Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives*, mis à jour le : 16/05/2019, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=667>.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia, *O português brasileiro e o português europeu contemporâneos: alguns aspectos da diferença*, URL : <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/historia-da-lingua-portuguesa.html>.

MEIRELES, Vanessa. O ensino universitário da língua portuguesa na França: breve panorama e desafios, *Reflexos* [En ligne], N° 004, *Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives*, mis à jour le : 13/05/2019, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=590>.

PENJON, Jacqueline, Naissance de l'enseignement du portugais, *Reflexos* [En ligne], N° 004, *Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives*, mis à jour le : 07/05/2019, URL : <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=582>.

ROIG, Adrien, Historique de l'enseignement de la littérature portugaise en France, *L'Enseignement et l'expansion de la littérature portugaise en France*, Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, 1986.

VIEIRA, Silvia. Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Blucher, 2018.

PRATIQUE DE LA TRADUCTION SPÉCIALISÉE EN COURS DE MASTER LEA – PARCOURS TRADUCTION (FRANÇAIS-PORTUGAIS)

Marie-Noëlle Ciccia

Universidade Paul Valéry Montpellier 3

Vanessa Meireles

Universidade Paul Valéry Montpellier 3

INTRODUCTION

L'objectif de cet article est de présenter les principes qui dirigent la conception et le déroulement des cours de traduction portugais→français et français→portugais, avec un accent porté sur ce dernier (cours de thème), dans le Master parcours Traduction à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, sous la responsabilité des enseignantes du département de Portugais.

Nous présenterons d'abord succinctement la formation en Master traduction et ses objectifs généraux, ainsi que le profil des étudiants. Ensuite, nous nous focaliserons sur le programme élaboré conjointement par les enseignantes, les fondements théoriques qui l'orientent et la démarche pédagogique des cours et de la méthode d'enseignement. Enfin, nous signalerons quelques exemples qui ressortent de notre pratique et expérience en salle de cours.

Nous espérons que ce texte pourra servir de base à des collègues et à des étudiants de cette filière de notre université dans les années à venir, ainsi qu'à des étudiants d'autres universités françaises ou étrangères souhaitant devenir des traducteurs techniques professionnels.

L'ORGANISATION DU MASTER MENTION TRADUCTION PARCOURS ANGLAIS OU ESPAGNOL/PORTUGAIS À L'UPVM

À l'université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM), le Master LANGUES ÉTRANGÈRES APPLIQUÉES (LEA), parcours TRADUCTION¹⁵³ forme des spécialistes de la traduction depuis 1995 dans les 9 langues proposées par le département de Langues Étrangères Appliquées de la faculté de langues (l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le grec moderne, l'italien, le portugais et le russe). Ce parcours implique la pratique de la traduction de deux langues vivantes étrangères de même niveau d'apprentissage, couplées à la langue française. Dans cet article, il s'agira de présenter en particulier le parcours comprenant le couple de langues Anglais-Portugais ou Espagnol-Portugais, choix les plus courants, couplés au français.

Outre des cours de bureautique, de traductologie, de recherche documentaire et terminologique, de rédaction d'écrits professionnels, de traduction assistée par ordinateur (TAO), de gestion d'un cabinet de traducteur, les étudiants suivent des cours de traduction combinant chacune des langues choisies avec le français, par exemple, anglais/français + portugais/français. Pour chacun de ces couplages de langues, deux cours, intitulés « Pratique intensive de la langue » sont imposés : 26 heures de traduction français/langue étrangère (pratique appelée couramment « thème ») et 26 heures de traduction langue étrangère/français (pratique appelée « version »). Ainsi, un prérequis pour les étudiants souhaitant candidater à ce master est la maîtrise parfaite du français et un niveau C1 validé par un diplôme universitaire ou une certification dans deux des langues étrangères proposées par l'université, avec l'objectif d'atteindre un niveau C2 dans ces langues. Au total, les étudiants comptent 52 heures de traduction pour chaque couple de langues choisies par semestre en première année, ce qui fait un total de 104 heures en première année de formation. En deuxième année, il y a 52 heures de cours au premier semestre, ensuite les étudiants doivent réaliser un stage obligatoire de 6 mois.

¹⁵³ Le descriptif complet de cette formation peut être consulté sur <https://ufr2.www.univ-montp3.fr/fr/langues-etrang%C3%A8res-appliqu%C3%A9es/master-lea/traduction>.

Bien que, généralement, les traducteurs concentrent leur activité sur la traduction de la langue étrangère vers leur langue natale, la formation LEA-parcours traduction spécialisée impose de maîtriser au mieux également la langue étrangère, source de la traduction. Par ailleurs, beaucoup d'étudiants internationaux intègrent cette formation et, pour eux, l'exercice de « version » est, à l'inverse des étudiants nationaux, un exercice de thème. C'est pourquoi, les pratiques entre étudiants bénéficient de ces échanges linguistiques.

L'activité de traducteur spécialisé n'est pas l'interprétariat mais la traduction écrite de documents techniques authentiques, dans des domaines aussi variés que le domaine juridique, le domaine médical, le tourisme, la culture, le numérique, les écrits technologiques... C'est pourquoi, il importe non pas de tenter de former les étudiants à tous ces domaines (ils se spécialiseront par la suite, au sein de leur activité professionnelle, en fonction des contrats qu'ils auront à honorer), mais de leur donner une méthodologie du travail de traduction, une connaissance de la langue et de ses subtilités, en particulier grammaticales, une capacité de recherche de lexique, une formation à la relecture de textes et une initiation à la rédaction technique.

LES COURS DE TRADUCTION DU DÉPARTEMENT DE PORTUGAIS EN NIVEAU MASTER TRADUCTION

Dans le département d'Études Lusophones de l'UPVM, une professeure de portugais-langue maternelle et une professeure de portugais-langue seconde se partagent les 2 fois 26 heures/semestre de cours de « pratique intensive de la langue » (comprenant les cours de « Version - Traduction en langue maternelle » et « Thème-Traduction en langue étrangère »).

Après concertation, elles proposent, l'une en thème, l'autre en version, les mêmes thématiques¹⁵⁴ de travail, de façon à donner aux étudiants des connaissances similaires et équivalentes dans les deux langues en termes de niveau et d'approfondissement des structures langagières. Outre la diversité des thématiques

¹⁵⁴ Ce master est membre du réseau EMT (*European Masters in Translation*) pour la période 2019-2024. Ce label pose des critères de qualité spécifiques. En effet, l'EMT fixe quatre pôles de compétences devant être acquises par les jeunes diplômés : compétences linguistiques et interculturelles ; méthodologiques ; technologiques ; thématiques. Les thématiques ou domaines retenus en réunion d'harmonisation pédagogique avec les enseignants de toutes les langues proposées à l'UPVM sont les suivants : médical, juridique, touristique, sujets sociétaux, œnologie, publicitaire, économique, technologies, environnement, éducation, technique, organisations internationales, audio-visuel et spectacle vivant.

ou domaines abordés, le choix des textes à traduire (Langue A et Langue B) doit aussi permettre aux étudiants de se familiariser avec les différents types de textes (argumentation, description, exposition, instruction, narration) et avec les différents formats (.pdf, manuscrits, .ppt, transcription).

Leurs objectifs ne sont pas de l'ordre de la technique bureautique permettant de présenter un document bilingue, livrable en l'état à un client, mais de la méthodologie de la traduction et du perfectionnement linguistique en portugais et en français. Plus la méthodologie de l'apprentissage sera maîtrisée, meilleure sera la capacité du traducteur à s'adapter à toute demande de la part de ses clients.

Comme nous l'avons déjà mentionné, à l'entrée en master 1 de Master LEA – parcours Traduction spécialisée, le niveau idéal est le niveau C1 (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Dans la mesure où les étudiants inscrits dans le département d'Études lusophones entrent en général en première année de Licence avec un niveau de débutants complets en portugais, lorsqu'ils atteignent la troisième année, ils disposent généralement de ce niveau. Naturellement, ce dernier n'est pas suffisant pour faire d'eux, à ce stade, des traducteurs professionnels. Cependant, il laisse espérer de solides bases linguistiques et des perspectives d'évolution rapide de leurs capacités langagières.

Les objectifs de ces cours sont donc à la fois la méthodologie de la traduction et l'approfondissement des connaissances en langue étrangère. Les contrôles de connaissances portent naturellement sur ces deux piliers. Il est demandé aux étudiants trois types de travaux répondant aux exigences des évaluations formatives et normatives.

Concernant l'évaluation formative :

- au cours du semestre, ils réaliseront individuellement une traduction (du portugais vers le français et vice-versa) sans limitation de temps, de façon à leur permettre de rechercher le vocabulaire indispensable, les structures grammaticales et syntaxiques qui seront le socle de leur travail. Tout type de matériel d'aide à la traduction est autorisé.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Naturellement, les dictionnaires en ligne du type *Iate* (<http://iate.europa.eu>) sont à privilégier. Le dictionnaire des synonymes *Crisco* proposé par l'université de Caen (<http://www.crisco.unicaen.fr/des/>), le *Glosbe* : (<https://fr.glosbe.com/pt/fr/>) et le *Dicionário dos Sinônimos* (<https://www.sinonimos.com.br>) sont également des outils de base. Pour les termes se rapportant à des réalités concrètes (tels les objets), Google images, tout simplement, peut permettre de vérifier visuellement l'adéquation lexicale des dénominations de ces réalités dans chaque langue.

- En groupe de deux ou trois étudiants, ils réaliseront la traduction d'un texte long (souvent un article scientifique) qui sera la base d'un dossier méthodologique (ce dossier sera décrit précisément plus loin).

Concernant l'évaluation normative :

- En fin de semestre, ils devront traduire en temps limité et sous surveillance de leur enseignante, un texte portant sur l'un des thèmes abordés durant le semestre. Cette traduction est destinée à vérifier leurs apprentissages et leur capacité à mobiliser rapidement leurs connaissances linguistiques et langagières.

Indépendamment de ces exercices qui donnent lieu à une évaluation chiffrée dont la moyenne constituera l'évaluation globale de la discipline, il est exigé qu'à chaque cours, les étudiants aient préparé la traduction d'un document qui sera vérifiée, analysée et corrigée en cours et en commun. Pour ce travail hebdomadaire, ils disposent de tous les outils qu'ils souhaitent. Durant le cours, il leur est demandé de justifier leurs choix tant lexicaux que grammaticaux et syntaxiques. C'est pourquoi, ils doivent noter les références des dictionnaires, des sites visités, des sources documentaires les plus diverses qui leur ont permis de produire le texte proposé. Ces sources sont mises en commun car le travail est réalisé sur un document numérique collaboratif (du type Google doc ou Framapad), accessible à tous et qui permet de mettre en note de bas de page tous les éléments méthodologiques qui ont mené à la traduction définitive. L'ensemble des travaux individuels, dans un premier temps, devenus collectifs dans un second, prend la forme finale d'un dossier commun où les étudiants pourront retrouver les sources qui ont servi à la réalisation de la traduction. L'enseignante s'assure, quant à elle, de la correction de la langue de traduction ; elle justifie, elle aussi, ses sources et ses options de traduction.

PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES

Dans cette partie, nous présenterons quelques présupposés théoriques qui sous-tendent l'organisation du programme et le déroulement de nos cours.

Dans la traduction spécialisée et technique la notion d'équivalence fonctionnelle (LAVAUT-OLLEON & ALLIGNOL, 2014) est privilégiée. Contrairement à la traduction littéraire, il s'agit pour le traducteur technique de cerner le type de lecteur de sa traduction et d'adapter son texte aux besoins de ce lecteur. Le texte traduit recherche l'efficacité dans l'activité professionnelle. L'adéquation est

la règle tant qu'il est possible de réaliser une traduction que l'on appelle un peu rapidement « littérale ». Toutefois, l'impossibilité d'obtenir dans la langue cible l'exacte image du texte de la langue source est désormais un lieu commun. Le passage d'une langue à l'autre implique d'inévitables dégâts. Paul Ricœur (2004 : 8) présente la traduction comme une sorte de sauvetage (qu'est-il possible de préserver du texte d'origine ?) et, par conséquent, de consentement à la perte. La difficulté consiste à trouver le point d'équilibre entre autant de fidélité que possible et trahison inéluctable, paradoxe qu'Umberto Eco place sous « l'enseigne de la négociation¹⁵⁶ » (ECO, 2003 : 18). C'est pourquoi, annonce Ricœur, « [...] l'original ne sera pas redoublé par un autre original » et de conclure sur le paradoxe d'une équivalence (ou « correspondance ») sans adéquation. La traduction ne peut être qu'« entreprise d'approximation » (RICOEUR, 2004 : 11, 19, 14, 16). L'idéal de la traduction serait que le texte cible constitue la variante optimale du texte source. Pour tendre vers cet idéal, le traducteur recherchera soit l'adéquation (l'équivalence stylistique et traductionnelle, en d'autres termes, la fidélité à l'original) soit la fonctionnalité de son texte, son efficacité immédiate. Dans la traduction adéquate, qu'un traducteur littéraire tentera d'atteindre, la part de la reproduction et de la création sont en équilibre, le traducteur ne réévalue pas le texte qu'il traduit ; il ne cherche pas à créer, par la traduction, un texte ayant la même fonction littéraire et esthétique dans la culture cible qu'avait l'original auprès du public source, mais « il a l'ambition de transmettre d'une manière optimale l'œuvre originale au lecteur cible » (RAKOVÁ, 2013 : 56).

Dans le domaine technique, l'équivalence fonctionnelle, ou ressemblance pertinente, est une démarche *a priori* opposée à l'adéquation, une relation appropriée avec le texte original. La ressemblance pertinente peut aller d'une ressemblance formelle forte à une seule équivalence fonctionnelle conduisant à une équivalence d'effet (LAVAUT-OLLEON & ALLIGNOL, 2014 : 6) et d'efficacité.

En traduction technique, c'est la traduction « fonctionnaliste » qui semble s'imposer, axée sur la fonction que le texte traduit est appelé à remplir dans la langue d'arrivée. Cependant, il arrive par endroits que la traduction adéquate, littérale, l'emporte. Ces catégories ne sont donc pas hermétiques dans un exercice où le traducteur agit avec un souci d'efficacité immédiate auprès de son lectorat. Il se préoccupe de l'acceptabilité du texte en réaménageant le discours étranger selon les règles d'acceptabilité du discours en place qui doit être défini, idéalement

¹⁵⁶ « La traduction se fonde sur des processus de négociation, cette dernière étant justement un processus selon lequel, pour obtenir quelque chose, on renonce à quelque chose d'autre et d'où, au final, toutes les parties en jeu sortent avec un sentiment de satisfaction raisonnable et réciproque, à la lumière du principe d'or selon lequel on ne peut pas tout avoir » (ECO, 2003 : 18).

avec objectivité et raison (« [E]st acceptable tout ce qui n'est pas inacceptable », LAVAULT-OLLEON & ALLIGNOL, 2014 : 1). L'acceptabilité de la traduction implique l'usage de normes opérationnelles répondant aux attentes du destinataire, dont la norme de communication, qui permet de délivrer un message optimal entre les acteurs de la traduction. Ce point est particulièrement important dans la traduction technique, dont l'usage dépend fondamentalement de la précision de l'information traduite. « L'acceptabilité d'une traduction professionnelle est liée à la notion de qualité, laquelle est aujourd'hui déterminée par des normes techniques » (LAVAULT-OLLEON & ALLIGNOL, 2014 : 5) ; c'est pourquoi, le traducteur technique doit opter pour l'équivalence fonctionnelle face à l'acte de traduire dont Ricœur synthétise l'alternative : « soit prendre le terme *traduction* au sens strict de transfert de message verbal d'une langue dans une autre, soit le prendre au sens large, comme synonyme de l'interprétation de tout ensemble signifiant à l'intérieur de la même communauté linguistique » (RICOEUR, 2004 : 21).

L'équivalence fonctionnelle est proche de la théorie du *skopos* qui met en avant la cible de la traduction : une traduction est destinée à un public cible, qui possède une culture particulière et vit dans un contexte spécifique. Les informations du texte source sont transformées pour s'adapter au mieux à ce contexte et à cette culture cibles. L'objectif est l'efficacité de la traduction. Zuzana Honová (2016 : 165) évoque la question dans son article « L'équivalence fonctionnelle – une stratégie pour la traduction juridique ? » :

La théorie de la traduction fonctionnelle, élaborée par Vermeer et Reiss dans les années 1970, souligne la fonction du texte cible parce que, dans sa situation de réception, le texte doit toujours produire un effet, un résultat. D'après les théoriciens allemands, le traducteur devrait déterminer la fonction du texte et, ensuite, choisir la méthode de la traduction selon le *skopos* recherché, d'où une autonomie assez élevée du traducteur.

Paul Kussmaul (1995 : 71) explique que l'approche fonctionnaliste a de grandes affinités avec la théorie du *skopos* car une traduction doit pouvoir tenir compte des connaissances et des valeurs de son public cible :

It is one of the basic ideas of the functionalist approach and also of Skopos-theory (see below) that the function of the source text, and of course also of parts of the source text, can or must be changed, depending on the wishes, expectations, needs etc. of the target readers.

L'ensemble de ces notions, très rapidement définies ici, est discuté en cours car il est important que les étudiants s'interrogent sur l'implication de leur traduction dans le domaine professionnel. Ces notions doivent trouver leur mise en pratique dans un dossier de traduction de fin de semestre (comme indiqué plus haut). Ce

dossier, qui sera réalisé à partir d'un texte source imposé par l'enseignante et portant sur l'un des thèmes choisis pour le semestre, comprend :

- Le texte original (page de gauche) et le texte traduit exactement en regard (page de droite). Cette exigence impose d'ores et déjà une certaine connaissance des logiciels de mise en page textuelle.
- Un glossaire en fin de dossier portant sur le champ lexical (élargi) de la version. Ce glossaire est constitué pour partie des termes techniques rencontrés dans le texte à traduire. Il importera de placer un astérisque (*) à la suite du terme recherché dans le corps du texte traduit pour renvoyer le lecteur au glossaire et d'enrichir la liste avec les dérivations du terme référencé (si elles existent), des synonymes, des termes appartenant au même registre thématique.
- Un précis grammatical et syntaxique en fin de dossier relevant les points de grammaire et de construction ayant posé problème durant la traduction. Ce précis est constitué pour partie des expressions ou constructions grammaticales rencontrées dans le texte à traduire et qui ont nécessité une recherche linguistique. Il importera de placer un double astérisque (**) dans le corps du texte traduit pour renvoyer le lecteur au précis de grammaire.
- Des notes de bas de page expliquant, lorsque cela est pertinent, la difficulté de traduction, la méthode du choix du terme adéquat, les références des sources utilisées...

L'ensemble de ces exercices et pratiques méthodologiques sont destinés à mémoriser, pour une part, les éléments linguistiques indispensables à une compréhension de plus en plus rapide des textes à traduire. Ils exigent une rigueur et un apprentissage régulier et sérieux, seuls garants de la réussite et de la progression des étudiants en traduction spécialisée.

Dans la prochaine et dernière section, nous présenterons quelques exemples concrets d'exercices de traduction demandés à nos étudiants, ainsi que quelques exemples des évaluations en cours et en fin de semestre.

QUELQUES EXEMPLES PRATIQUES DES CONTENUS TRAVAILLÉS EN COURS

Les cours de « thème » et « version » sont structurés par thématiques préalablement choisies par les deux enseignantes, comme indiqué précédemment. Nous travaillons deux ou trois thématiques par semestre. Les textes authentiques sélectionnés que les étudiants sont amenés à traduire sont travaillés de manière

progressive (du plus simple au plus complexe) sur les semaines de cours. Un autre aspect à noter concerne l'organisation des semestres en fonction des stages obligatoires en entreprise ou agence de traduction que les étudiants doivent réaliser :

1. En Master 1 :
 - a. Au premier semestre, le semestre comprend 13 semaines.
 - b. Au deuxième semestre, le semestre comprend 10 semaines de cours, car ensuite les étudiants réalisent un stage d'un mois.

2. En Master 2 :
 - a. Cours seulement au premier semestre pendant 13 semaines (mutualisé avec le Master 1, la différence se situant au niveau d'exigence aux évaluations).
 - b. Les étudiants doivent réaliser ensuite un stage de 6 mois au semestre 2.

Les solides connaissances des cultures propres à leurs aires linguistiques choisies étant fondamentales pour les étudiants de ce master, comme d'ailleurs pour tous les étudiants de la filière LEA en général, le choix des textes pour une partie du semestre porte souvent sur l'actualité socio-économique et politique lusophone. Pendant ces cours, les étudiants peuvent, outre l'exercice de traduction en lui-même, continuer d'élargir leurs connaissances et leur maîtrise sur l'aspect civilisationnel sur l'actualité à partir d'articles de presse et supports audiovisuels. En effet, la connaissance de la réalité des pays lusophones est fondamentale pour eux, constituant une des exigences de cette formation.

Pour les cours de thème en particulier, nous commençons le semestre sur ce type de documents portant sur des sujets sociétaux, et à chaque cours les étudiants présentent leur traduction préparée préalablement, en expliquant des solutions de traduction au niveau lexical et des structures syntaxiques qui posent le plus de difficulté. Il s'agit aussi de présenter en quoi les traductions proposées diffèrent d'un simple transcodage/transposition.

Il faut signaler qu'une spécificité peut se présenter durant les cours de traduction du français vers le portugais : en fonction des groupes d'étudiants formés chaque année, certains peuvent maîtriser la norme européenne, alors que d'autres maîtrisent la norme brésilienne. Les étudiants sont évidemment incités à traduire les textes sélectionnés pour les cours dans la norme maîtrisée, et très souvent, lors de la correction des traductions, nous avons l'occasion de commenter et de comparer des choix de traductions qui relèvent de la variation linguistique entre

ces deux variétés de la langue portugaise (nous donnerons un exemple concret ultérieurement).

Au-delà de la sensibilisation à la variation linguistique entre ces deux variétés, les étudiants sont amenés à prendre conscience de la diversité linguistique à l'intérieur même de ces deux normes (diversité orthographique, morphosyntaxique, lexico-sémantique). La traduction « finale » proposée en fin de correction par l'enseignant à chaque cours n'est pas prescriptive, car elle n'est pas la seule traduction possible. Il est important que le traducteur professionnel ait conscience non seulement des variations régionales, mais aussi des variations existantes en fonction de l'âge, du sexe, du milieu social etc. Il doit savoir que l'enseignant et lui aussi ont leur propre idiolecte, tout comme le(s) destinataire(s) de la traduction. Son travail doit prendre en considération tous ces facteurs.

Quant aux autres thématiques ou domaines travaillés, nous essayons autant que possible de sélectionner des textes liés au monde lusophone, à la fois intéressants et pertinents du point de vue de l'exercice de la traduction. L'objectif est d'entraîner les étudiants à la diversité de textes qu'ils sont susceptibles de recevoir par les donneurs d'ouvrages lorsqu'ils seront installés dans leur métier de traducteurs professionnels.

En plus des articles sur l'actualité, les thématiques fixées varient de semestre en semestre et de la première à la deuxième année de formation, pour que les étudiants aient un aperçu large des domaines dans lesquels ils peuvent travailler et/ou se spécialiser par la suite. En effet, une compétence essentielle à développer chez les étudiants de ce master est la polyvalence.

Ainsi, à titre d'exemple, pour l'année universitaire 2017-2018, au premier semestre nous avons travaillé, dans un premier temps, sur des articles portant sur l'actualité économique du Portugal et du Brésil. La deuxième thématique retenue s'insère dans un domaine technique : les étudiants ont traduit en groupe des fiches techniques en portugais d'une entreprise de la région,¹⁵⁷ qui a servi de base au dossier de traduction de fin de semestre. La troisième partie du semestre (de thème seulement) concerne une introduction à la Traduction Juridique,¹⁵⁸ avec

¹⁵⁷ Ce travail a par ailleurs été réalisé en collaboration avec des étudiants du Master en Négociation des Projets Internationaux (NPI) de l'université Paul Valéry, qui se sont occupés d'élaborer un plan de prospection pour la commercialisation des produits de cette entreprise au Brésil, au Portugal, et éventuellement au Canada.

¹⁵⁸ L'enseignante responsable des cours de thème depuis 2017 étant également traductrice assermentée, une courte présentation de la traduction judiciaire est faite aux étudiants.

l'enseignement des spécificités et des techniques de la traduction juridique aux étudiants (certificats et attestations pour ce semestre-là).

Quant aux évaluations en thème, un devoir maison individuel a été demandé, qui consistait à traduire un article de type et style proche à ceux travaillés en cours. Un écrit final de deux heures portant sur un document juridique de même modèle travaillé durant les cours a été réalisé à la fin du semestre.

A chaque fin de semestre, l'écrit final porte sur une thématique et un type de texte abordés pendant les cours. Il s'agit de vérifier que, selon les modalités d'un examen final, sans accès à aucune sorte de documentation ou aide par ordinateur, l'étudiant maîtrise les connaissances culturelles, informationnelles, linguistiques et langagières et a acquis la démarche méthodologique de traduction recommandée.

Au deuxième semestre de la même année universitaire, nous avons travaillé sur des articles de journaux et revues portant également sur l'économie, en particulier liés au tourisme, cette fois-ci des pays lusophones africains, car en général les étudiants connaissent moins l'actualité liée à ces pays.

En lien avec ces textes traduits en amont à la maison et corrigés en cours, le devoir maison individuel consistait à traduire en portugais un texte lié aux *Pousadas* au Portugal.

En cours de thème seulement, le semestre s'est conclu par un travail de traduction en groupe des textes du domaine de l'environnement. Nous avons été contactés par un collectif lié à la cause environnementale qui souhaitait traduire le contenu de son site vers le portugais.

Pour l'année universitaire 2018-2019, au premier semestre, nous avons travaillé sur des supports divers sur les domaines économique, touristique et de l'environnement à la fois. Voici les types de documents travaillés en cours de thème :

- a) des articles de journaux et revues en ligne sur l'économie verte,
- b) sous-titrage d'une vidéo sur le développement durable,
- c) une brochure touristique liée à l'écotourisme.

Le devoir du cours de thème en groupe des étudiants en Master 1 consistait à traduire en groupe un texte officiel du ministère des affaires étrangères et du développement international français sur l'écotourisme en France ; et le devoir en groupe des étudiants en Master 2 comportait la traduction d'un article universitaire portant sur l'écotourisme en Afrique lusophone.

Nous avons travaillé également sur la traduction juridique, spécifiquement sur des contrats de vente à partir de modèles et documents authentiques anonymisés. Un devoir maison individuel sur ce domaine a été demandé.

En fin de semestre, nous avons travaillé sur la traduction des textes du domaine médical à partir d'articles scientifiques courts puis plus longs sélectionnés par les enseignantes.

Concernant toujours les cours de thème, les évaluations demandées consistaient en :

- la traduction en groupe d'un texte plus long sur ce domaine,
- un examen écrit final de deux heures portant également sur un document du domaine médical d'un même modèle abordé durant les cours.

Au deuxième semestre de l'année 2018-2019, l'occasion s'est présentée pour les étudiants de travailler en collaboration sur un projet spécifique : ils ont pu travailler en groupe sur la traduction des textes courts d'un projet d'application numérique multilingue conçue par une équipe d'enseignants et étudiants de l'ITIC (Institut des Technosciences, de l'Information et de la Communication de l'UPVM), dans le but principal de présenter les différents lieux et services de l'Université en différentes langues aux usagers, afin de les aider à s'orienter sur le campus, tout en soutenant l'apprentissage des langues parlées et/ou enseignées à l'UPVM.

Les textes rédigés en français pour chaque onglet de l'application nous ont été transmis par l'équipe responsable du projet et, en ce qui concerne le portugais, nos étudiants du Master Traduction les ont traduits en deux versions : une version portugaise et une version brésilienne, selon la norme maîtrisée.¹⁵⁹ Les étudiants ont aussi dressé une courte liste (transmise aux responsables du projet) de suggestions d'amélioration des contenus proposés, en partant de leur propre expérience sur le campus mais aussi du point de vue linguistique et rédactionnel pour plus de cohérence, de clarté et d'harmonisation. Ci-dessous, un extrait du texte source et sa traduction en portugais brésilien et en portugais européen, respectivement, produite par les étudiants :

Texte de présentation (texte source)

Grâce à l'application UPVM multilingue, découvrez votre université à travers les langues que vous parlez et que vous apprenez. Naviguez dans votre université avec l'application UPVM multilingue.

¹⁵⁹ Ensuite, ces étudiants ont enregistré les audios qui devraient accompagner les textes écrits correspondants. Bien que cette activité d'enregistrement vocal n'entre pas directement dans les objectifs généraux de notre formation, les étudiants ont bien accepté et apprécié l'expérience.

Besoin de faire des recherches ? De vous rendre dans une salle ? De vous inscrire à un cours d'informatique ? Envie d'un café ou de faire du sport ? Toute l'actualité de la vie de votre campus se trouve dans cette application. Facile d'utilisation, l'application propose l'ensemble de ses fonctionnalités en plusieurs langues.

En effet, nous avons référencé près d'une centaine de langues parlées par les étudiants de l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Les informations sont réactualisées régulièrement et vous êtes rapidement informé(e) s des dernières nouveautés préparées par l'ensemble des UFR et par la maison des étudiants.

Restez connecté (e) à votre Université avec l'application UPVM multilingue !

Texto de apresentação (Português brasileiro)

Através do aplicativo UPVM (Universidade Paul-Valéry Montpellier) multilíngue, descubra sua universidade nas línguas que você fala e estuda. Navegue pela sua universidade com o aplicativo UPVM multilíngue.

Você precisa fazer uma pesquisa? Encontrar uma sala de aula? Matricular-se em uma aula de informática? Quer tomar um café ou praticar esporte? Toda a atualidade da vida do campus se encontra neste aplicativo. Fácil de usar, o aplicativo propõe todas as suas funcionalidades em várias línguas.

De fato, já referenciamos quase cem línguas faladas pelos estudantes da Universidade Paul-Valéry Montpellier 3. As informações são atualizadas regularmente e você pode se informar rapidamente sobre as últimas notícias publicadas pelas Unidades de Formação e de Pesquisa (*Unités de Formation et de Recherche*) e pela Casa do Estudante (*Maison des Étudiants*).

Fique conectado com a sua Universidade através do aplicativo UPVM multilíngue!

Texto de apresentação (Português europeu)

Graças à aplicação UPVM (Universidade Paul Valéry Montpellier) multilíngue, descobre a tua universidade através das línguas que falas ou aprendes. Navega pela tua universidade com a aplicação UPVM multilíngue.

Precisas de fazer pesquisas? Encontrar uma sala de aula? Inscreveres-te numa aula de informática? Apetece-te um café ou fazer desporto? Todas as notícias do teu campus universitário encontram-se nesta aplicação. Fácil de utilizar, a aplicação propõe a totalidade das suas funcionalidades em vários idiomas.

De fato, detetamos que os estudantes da Universidade Paul Valéry Montpellier 3 falam cerca duma centena de línguas. As informações são atualizadas regularmente e ficam rapidamente a par das últimas novidades elaboradas pelo conjunto das Unidades de Formação e Pesquisa (UFR - *Unité de Formation et Recherche*) e pela Associação dos estudantes (*Maison des étudiants*).

Fica conectado/a com tua Universidade graças à aplicação UPVM multilíngue!

Dans la deuxième partie du deuxième semestre, nous avons travaillé des textes du domaine du tourisme œnologique (à partir d'extraits d'un rapport sur

le tourisme viticole, d'un mémoire universitaire et d'un article économique sur ce sujet).

Un examen écrit final de deux heures portant sur un extrait d'article de ce domaine de même modèle que ceux travaillés durant les cours a été réalisé à la fin du semestre.

Pour l'année 2019-2020, au premier semestre nous avons choisi d'axer les textes à traduire sur les domaines de l'économie et de l'environnement. Dans un premier temps, nous avons effectué la traduction d'articles de journaux et de revues économiques et environnementales des pays lusophones ; ensuite nous avons travaillé sur des articles plus techniques concernant l'industrie et l'environnement. Lié à ces textes, le travail en groupe a consisté en la traduction de la plaquette d'une entreprise liée à l'environnement de la région montpelliéraine (projet de traduction fictif, c'est-à-dire non remis à l'entreprise). Le semestre s'est terminé par des exercices de traduction juridique (procurations en particulier).

Au deuxième semestre, nous avons traduit des textes sur l'actualité lusophone (notamment liées aux catastrophes des barrages de Brumadinho et de Belo Monte au Brésil). Ensuite, les cours ont porté sur la traduction d'une partie d'un guide technique disponible sur internet concernant des travaux de rénovation des maisons destinés à faire des économies d'énergie.

Un examen individuel de deux heures (en distanciel) sur un texte semblable à ceux travaillés en cours a eu lieu en fin de semestre.

Au premier semestre de l'année universitaire 2020-2021, nous avons dû effectuer nos enseignements en format hybride en raison de la pandémie. Comme dans les années précédentes, nous avons commencé par traduire des articles de journaux et revues sur l'actualité du monde lusophone, évidemment très marquée par les contingences sanitaires.

Ensuite nous avons travaillé, dans le domaine technique, la traduction des pages choisies par l'enseignante d'un guide d'électricité disponible sur internet (présentant des normes de construction et rénovation des installations électriques des foyers). Le semestre s'est clos par des exercices de traduction juridique (certificats et attestations de formation, diplômes).

Au deuxième semestre, comme à notre habitude, nous avons commencé par les actualités de la lusophonie. Une seconde partie du semestre a été consacrée à un projet particulier : la traduction et révision de certains contenus du site du colloque en Sociolinguistique intitulé VariaR – Variation dans les Langues Romanes, organisé par l'enseignante responsable des cours, ainsi que la traduction

et révisão de certaines parties du livret de résumés¹⁶⁰ en version bilingue portugais brésilien-français de cet événement scientifique (cf. le site du colloque en version bilingue aussi (<https://variar.wixsite.com/variar>)).

À titre d'illustration, nous donnons ci-dessous un exemple de traduction du français vers le portugais et deux exemples de traduction du portugais vers le français extraits du fascicule des résumés. À noter que l'ordre de présentation des textes bilingues dans ce livre est toujours le suivant : le texte en portugais se trouve dans la colonne de gauche et le texte en français dans celle de droite, pour faciliter la lecture, même si la langue source et la langue cible n'étaient pas forcément dans cet ordre à l'origine:

Image 1 – traduction du français vers le portugais, retiré du Livre de Résumés du I Colloque International VariaR, 2021, p. 14

A propósito das vogais nasais em português brasileiro, uma perspectiva românica

Leo Wetzels
(Universidade Livre de Amsterdã)

Sem nenhuma dúvida, a questão das vogais e ditongos nasais é um dos temas mais debatidos nos estudos de fonética e fonologia do português brasileiro. No entanto, a tradição de pesquisa quase centenária ainda não conduziu a um consenso entre os pesquisadores, sobretudo no que diz respeito ao tema mais controverso neste campo de investigação, nomeadamente a questão da representação lexical das vogais nasais contrastivas (de superfície?). Nesta conferência, voltaremos a levantar esta questão. Discutiremos uma série de estudos fonéticos e fonológicos recentes e concluiremos que, com poucas exceções, os foneticistas não se importam com os argumentos utilizados pelos fonólogos para justificar as suas propostas e que, por sua vez, os fonólogos têm pouca consideração pelas conclusões dos foneticistas. Na nossa apresentação, avaliaremos os resultados da pesquisa recente realizada por foneticistas e fonologistas numa perspectiva românica comparativa e proporemos uma representação das vogais nasais que une os *insights* de ambas as partes.

A propos des voyelles nasales du portugais brésilien, une perspective romane

Sans aucun doute, la question des voyelles et diphtongues nasales est l'un des sujets les plus débattus dans les études de phonétique et de phonologie du portugais brésilien. Néanmoins, la tradition de recherche presque centenaire n'a toujours pas conduit à un consensus parmi les chercheurs, surtout concernant le sujet le plus controversé de ce domaine de recherche, à savoir la question de la représentation lexicale des voyelles nasales contrastives (de surface?). Dans cette conférence, nous soulèverons à nouveau cette question. Nous discuterons un nombre d'études phonétiques et phonologiques récentes et concluons que, à quelques exceptions près, les phonéticiens ne se soucient pas des arguments utilisés par les phonologues pour justifier leurs propositions et que, à leur tour, les phonologues ont peu de considération pour les découvertes des phonéticiens. Dans notre présentation, nous évaluons les résultats de recherches récentes menées par des phonéticiens et des phonologues dans une perspective romane comparative et proposerons une représentation des voyelles nasales qui unit les *insights* des deux parties.

¹⁶⁰ Livro de Resumos do I Colóquio Internacional VariaR : Variação nas Línguas Românicas / Livre de Résumés du I Colloque International VariaR : Variation dans les Langues Romanes. [Livro eletrônico] / Organização / organisation Vanessa Meireles, Marcia dos Santos Machado Vieira [et al.]. 1. Ed. Rio de Janeiro, 2021, 72 p.

Image 2 – traduction du portugais vers le français, retiré du Livre de Résumés du I Colloque International VariaR, 2021, p. 35

Sessão 1: Variação no sistema vocálico
Session 1 : Variation dans le système vocalique

Variação vocálica pretônica na escrita sul-riograndense do século XIX

Tatiana Keller
(UFSM)

A instabilidade da realização das vogais médias /e, o/ como /i, u/ em posição pretônica não é característica apenas do português atual; já há indícios de sua ocorrência no Appendix Probi e em textos do português arcaico (cf. CARVALHO, 1969, BISOL, 1981, FONTE, 2014, dentre outros). Labov (1972) explica essa possibilidade por meio do Princípio da Uniformidade, de acordo com o qual mudanças ocorridas no passado podem vir a acontecer no presente. Dessa forma, o registro histórico pode auxiliar a compreender estágios atuais da língua.

Telles (2008) afirma que para que se possa utilizar um documento escrito como fonte de pesquisa, é essencial que seja reproduzido de forma conservadora, isto é, que os traços paleográficos e grafemáticos sejam preservados em sua transcrição. O dado escrito pode apresentar características comuns à fala, entretanto, por conta da dificuldade de interpretação da relação entre grafema e som, podem existir registros que não sejam significativos linguisticamente. Por isso, para utilizar esse tipo de dado é necessário estabelecer critérios que diferenciem questões de ortografia, caligrafia, estilo, reflexos da fala, entre outras. Nesse sentido, Lass (2000) propõe que os dados sejam divididos entre aqueles que podem ser considerados lixo ou condicionados por fatores ortográficos, que não se prestam para uma análise linguística, daqueles que apresentam uma grafia significativa e podem ser analisados fonologicamente. Neste trabalho, buscamos traçar um panorama da variação vocálica pretônica no português escrito no Rio Grande do Sul do século XIX. Para tanto, reunimos dados dos estudos de Keller e Costa (2014), Pereira (2017) e uma nova coleta de Keller e Costa, em 2020, os quais analisam manuscritos, e os estudos de Nasi (2013), em que são examinados textos impressos de jornais. Selecionamos todas as ocorrências em que há substituição de vogal média (posterior ou anterior) em posição pretônica por vogal alta na presença ou não de vogal alta em sílabas adjacentes. Confrontamos essas ocorrências com análises de língua falada, tais como as de Bisol (1981) e Schwindt (2002), e com as gramáticas de Soares Barbosa (1822), Coruja (1848), Júlio Ribeiro (1885), a ortografia de Madureira Feijó (1734) e os dicionários de Bluteau (1728) e Barbosa Morais (1858) a fim de observar se esses casos podem refletir traços de oralidade ou são uma tentativa de conformação a uma possível norma escrita do século XIX. Dessa forma, visamos a contribuir para a descrição da história linguística e social da escrita no Rio Grande do Sul oitocentista, bem como do português brasileiro

Variation vocalique prétonique dans l'écriture sul-riograndense du XIXe siècle

L'instabilité de la réalisation des voyelles moyennes /e, o/ comme /i, u/ en position prétonique n'est pas une caractéristique exclusive du portugais actuel ; il existe déjà des preuves de son existence dans l'Appendix Probi et dans des textes du portugais archaïque (cf. CARVALHO, 1969, BISOL, 1981, FONTE, 2014, entre autres). Labov (1972) explique cette possibilité par le Principe d'Uniformité, selon lequel des changements qui se sont produits dans le passé peuvent se produire dans le présent. Ainsi, le registre historique peut aider à comprendre les stades actuels de la langue.

Telles (2008) affirme que pour utiliser un document écrit comme source de recherche, il est essentiel qu'il soit reproduit de manière conservatrice, c'est-à-dire que les caractéristiques paléographiques et graphématiques soient préservées dans sa transcription. Les données écrites peuvent présenter des caractéristiques communes à la parole ; cependant, en raison de la difficulté d'interpréter la relation entre le graphème et le son, il peut y avoir des registres qui ne sont pas significatifs sur le plan linguistique. Par conséquent, pour utiliser ce type de données, il est nécessaire d'établir des critères qui différencient les questions d'orthographe, d'écriture, de style, de réflexes de la parole, entre autres. En ce sens, Lass (2000) propose de répartir les données entre celles qui peuvent être considérées comme des déchets ou conditionnées par des facteurs orthographiques, qui ne se prêtent pas à une analyse linguistique et celles qui présentent une orthographe significative et peuvent être analysées phonologiquement. Dans ce travail, nous cherchons à tracer un panorama de la variation vocalique prétonique dans le portugais écrit à Rio Grande do Sul, Brésil, au XIXe siècle. À cette fin, nous avons rassemblé des données provenant des études de Keller et Costa (2014), de Pereira (2017) et d'une nouvelle collecte de Keller et Costa en 2020, qui analysent des manuscrits, et des études de Nasi (2013), dans lesquelles des textes imprimés de journaux sont examinés. Nous avons sélectionné toutes les occurrences de substitution de voyelle moyenne (postérieure ou antérieure) en position prétonique par une voyelle haute en présence ou en l'absence d'une voyelle haute dans les syllabes adjacentes. Nous confrontons ces occurrences à des analyses de la langue parlée, comme celles de Bisol (1981) et Schwindt (2002), et aux grammaires de Soares Barbosa (1822), Coruja (1848), Júlio Ribeiro (1885), à l'orthographe de Madureira Feijó (1734) et aux dictionnaires de Bluteau (1728) et Barbosa Morais (1858), afin d'observer si ces cas peuvent refléter des traits d'oralité ou sont une tentative de se conformer à une éventuelle norme écrite du XIXe siècle. Ainsi, nous voulons contribuer à la description de l'histoire linguistique et sociale de l'écriture dans le Rio Grande do Sul du XIXe siècle, ainsi que du portugais brésilien.

Image 3 – traduction du portugais vers le français, retiré du Livre de Résumés du I Colloque International VariaR, 2021, p. 58

Construção de intensificação: “Investigando horrores” em tweets do português brasileiro

Letícia Freitas Nunes
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

São diversos os recursos utilizados pelos falantes do Português Brasileiro como estratégia de intensificação, entendida, no âmbito desta pesquisa, como um processo cognitivo de avaliação de mundo possível ou imaginário e especialmente como uma estratégia performativa de um ato de fala e argumentativa (VIEIRA & MACHADO VIEIRA, 2008). Este trabalho, vinculado ao projeto PREDICAR (Formação e expressão de predicados complexos e predicções: estabilidade, variação e mudança construcional) objetiva analisar, especificamente, pareamentos forma-função cuja representação da forma, até o momento, se configura como: [___ Verbo predicador + elemento não-verbal] e cuja função é a de intensificação de predicação. Essa representação licencia exemplos como “rir absurdos”, “comer horrores”, “gastar os tubos”, “chorar rios” e mostra-se como uma entre outras estratégias de intensificação no Português Brasileiro (PB) que têm lugar no discurso dialógico. Para tanto, investigaremos esse padrão construcional a partir de tweets de falantes do PB que envolvam o lexema horrores, uma das possibilidades de preenchimento do segundo slot da construção aparentemente mais produtivos. Esses dados foram coletados através do programa R e são examinados sob a orientação teórica da Linguística Funcional-Cognitiva, da Gramática de Construções e da Sociolinguística Variacionista (BYBEE, 2010; TRAUOGOTT & TROUSDALE, 2013; WEINREICH, LABOV & HERZOG, (2006) [1968]; MACHADO VIEIRA & WIEDEMER, 2019). Vamos expor os resultados quanto à construção estudada: (i) os significados que podem ser ativados em dados de uso dela; (ii) os verbos que são mais acionados em sua materialização em tweets; (iii) a classificação quanto à predicação e quanto à natureza semântica dos verbos que preenchem o primeiro slot; (iv) a posição do intensificador em relação ao verbo e (v) as implicações resultantes de um (possível) posicionamento variável. Procuraremos, ainda, esboçar a rede de tipos construcionais licenciada a partir da esquematização supracitada apreendida com base no exame desses dados, bem como da potencialidade de outros lexemas figurarem no slot ocupado por horrores (absurdos, horrores, rios).

Construction de l'intensification : “à la recherche des excès” dans des tweets du portugais brésilien

Diverses ressources sont utilisées par les locuteurs du portugais brésilien (PB) comme stratégie d'intensification, considérée, dans le cadre de cette recherche, comme un processus cognitif d'évaluation du monde possible ou imaginaire et surtout comme une stratégie argumentative et performative d'un acte de parole (VIEIRA & MACHADO VIEIRA, 2008). Rattaché au projet PREDICAR (formation et expression de prédications et de prédicats complexes : stabilité, variation et modification de la construction), ce travail a pour objectif d'analyser de façon spécifique, l'appariement forme-fonction, dont la représentation de la forme, jusqu'à présent, se configure comme suit : [___ Verbe prédicat + élément non-verbal], dont la fonction et celle d'intensification de prédication. Cette représentation permet des exemples tels que "rire aux éclats", "manger à outrance", "dépenser des mille et des cents", "pleurer à torrent" et se révèle, entre autres, comme une des stratégies d'intensification du portugais brésilien (PB) présent dans le discours dialogique. Pour cela, nous chercherons ce modèle de construction à partir de tweets de locuteurs du PB, qui impliquent le lexème “horrores” (horreurs, dans le sens “excès”), une des possibilités de remplissage du deuxième emplacement de la construction, vraisemblablement plus productif. Ces données ont été collectées via le programme R et sont examinées sous l'orientation théorique de la Linguistique Fonctionnelle et Cognitive, de la Grammaire de Constructions et de la Sociolinguistique Variacionniste (BYBEE, 2010; TRAUOGOTT & TROUSDALE, 2013; WEINREICH, LABOV & HERZOG, (2006) [1968]; MACHADO VIEIRA & WIEDEMER, 2019). Nous allons présenter les résultats concernant la construction étudiée: (i) les significations qui peuvent être activées dans les données ; les verbes les plus utilisés dans les tweets ; (iii) la classification relative à la prédication et à la nature sémantique des verbes qui remplissent le premier emplacement ; (iv) la position de l'intensificateur par rapport au verbe et (v) les implications résultant d'un (éventuel) positionnement variable. Nous chercherons également à faire une ébauche du réseau des types de constructions autorisés à partir de la schématisation susmentionnée appréhendée ayant comme base l'examen de ces données, ainsi que celle de la potentialité des autres lexèmes à figurer à l'emplacement occupé par les “horrores” (“absurdos”, “horrores”, “rios”).

Pour une vision plus globale des programmes présentés, voici un tableau récapitulatif contenant les thématiques choisies et les types de supports travaillés (par semestre et par année universitaire) :

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
S1	Economie (articles de presse)	Economie (articles de presse, sous-titrage d'une vidéo)	Environnement (articles de presse)	Sujet sociétaux (articles de presse)
	Technique (descriptifs de matériel : fiches techniques)	Tourisme (brochure, texte officiel, article universitaire)	Technologie (articles scientifiques, descriptif de procédé industriel)	Technique (guide : normes de construction et rénovation des installations)
	Juridique (certificats et attestations)	Médical (articles scientifiques)	Juridique (procurations)	Juridique (certificats, attestations, diplômes)
S2	Economie et tourisme (articles de presse)	Education (contenu des onglets d'une application universitaire multilingue)	Sujet sociétaux (articles de presse)	Sujet sociétaux (articles de presse)
	Environnement (contenu des onglets d'un site internet)	Enologie (articles de presse, extraits de rapport d'activité, extrait d'un mémoire)	Technique (mode d'emploi : conseils pour faire des économies énergétiques)	Education (contenu des onglets d'un site internet, livret de résumés d'un colloque)

À travers ces exemples d'activités proposées aux étudiants et types de travaux répondant aux exigences des évaluations formatives et normatives, notre objectif était de montrer que la diversité de thématiques travaillées et de types de documents authentiques utilisés en cours est un des éléments fondamentaux de la démarche de traduction professionnelle que l'on propose d'apprendre. L'évocation des présupposés théoriques cités auparavant dans cet article par les enseignantes responsables en salle de cours est aussi utile pour démontrer aux étudiants l'efficacité de la méthode enseignée.

En guise de conclusion, nous souhaitons que cet exposé sur les objectifs de nos cours, des présupposés théoriques qui les soutiennent, ainsi que de la

méthodologie et démarche employée, illustrée par des exemples concrets afin de préparer au mieux les étudiants de la filière Traduction à leur avenir professionnel, puisse être utile aux étudiants et enseignants d'une filière de formation comme la nôtre en France, au Brésil ou ailleurs dans le monde.

RÉFÉRENCES

ECO, Umberto. *Dire presque la même chose*. Paris : Grasset, 2003.

HONOVÁ, Zuzana. L'équivalence fonctionnelle – une stratégie pour la traduction juridique ? *Etudes Romanes de Brno*, v. 37, iss. 2, p. 163-176, 2016. URL : <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/135897>.

KUSSMAUL, Paul. *Training The Translator*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Co, 1995.

LAVAUULT-OLLÉON, Élisabeth ; Allignol, Claire. La notion d'acceptabilité en traduction professionnelle : où placer le curseur ? *ILCEA* (Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie) [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 27 juin 2014, consulté le 9 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ilcea/2455>.

RAKOVÁ, Zuzana. Traduction équivalente, adéquate ou fonctionnelle – quelle doctrine traductologique pour le XXI^e siècle ? *Études romanes de Brno*, v. 34, iss. 1, p. [55]-65, 2013. URL : <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/127132>.

RICOEUR, Paul. *Sur la traduction*. Paris : Bayard, 2004.

PRÁTICA DA TRADUÇÃO ESPECIALIZADA EM AULAS DE MESTRADO LEA - (FRANCÊS- PORTUGUÊS)

Marie-Noëlle Ciccia

Universidade Paul Valéry Montpellier 3

Vanessa Meireles

Universidade Paul Valéry Montpellier 3

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar os princípios que norteiam o projeto e a realização dos cursos de tradução Português→Francês e Francês→Português, com foco neste último, no curso de mestrado Tradução da Universidade Paul Valéry Montpellier 3, sob a responsabilidade dos docentes do Departamento de Português. Primeiramente apresentaremos o mestrado em tradução e seus objetivos gerais. Em seguida, apresentaremos o programa e os fundamentos teóricos que guiam a abordagem pedagógica. Finalmente, apontaremos alguns exemplos que emergem de nossa prática e experiência em sala de aula. Esperamos que este texto sirva de base para colegas e estudantes desta área em nossa universidade, bem como para estudantes de outras universidades francesas ou estrangeiras que desejem se tornar tradutores técnicos profissionais.

A ORGANIZAÇÃO DO MESTRADO EM TRADUÇÃO COM DUPLA ESPECIALIZAÇÃO EM INGLÊS OU ESPANHOL/PORTUGUÊS NA UPVM

Na Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM), o mestrado em LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS (LEA), com especialização em TRADUÇÃO¹⁶¹ forma especialistas em tradução desde 1995 nos 9 idiomas oferecidos pela Faculdade de Línguas. Esse curso envolve a prática da tradução de duas línguas estrangeiras, juntamente com a língua francesa. Neste artigo, vamos nos concentrar no curso que inclui o par de línguas inglês-português ou espanhol-português, juntamente com o francês.

Além das aulas de tradutologia, pesquisa documental e terminológica, redação profissional, tradução assistida por computador (CAT), os estudantes têm aulas de tradução combinando cada um dos idiomas escolhidos com o francês, por exemplo, inglês/francês + português/francês. Para cada uma dessas combinações de idiomas, há duas aulas, intituladas “Prática intensiva do idioma”: 26 horas de tradução de francês/idioma estrangeiro (comumente chamada de aula de “tema”) e 26 horas de tradução de língua estrangeira/francês (comumente chamada aula de “versão”). Assim, um pré-requisito para os estudantes que desejam se candidatar a este mestrado é possuir um nível C1 de proficiência do QECR (Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas) validado por um diploma universitário ou certificado em duas das línguas estrangeiras oferecidas pela universidade, com o objetivo de atingir um nível C2 nessas línguas. No total, os estudantes têm 52 horas de tradução para cada par de idiomas escolhidos por semestre no primeiro ano. No segundo ano, há 52 horas de aulas no primeiro semestre, após as quais os alunos devem cumprir um estágio obrigatório de 6 meses.

A atividade de um tradutor especializado é a tradução escrita de documentos técnicos autênticos, em campos variados como o campo jurídico, médico, turístico, cultural, tecnológico etc. É importante não tentar formar estudantes em todas estas áreas, mas dar-lhes uma metodologia de trabalho de tradução, um conhecimento profundo da língua e suas sutilezas, uma capacidade de busca lexical, do treinamento na revisão de textos e de uma iniciação à redação técnica.

¹⁶¹ A brochura completa pode ser consultada em: <https://ufr2.www.univ-montp3.fr/fr/langues-etrang%C3%A8res-appliqu%C3%A9es/master-lea/traduction>.

AULAS DE TRADUÇÃO NO DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS DO MESTRADO DE TRADUÇÃO

No Departamento de Estudos Lusófonos da UPVM, uma professora de português como língua materna e uma professora de português como segunda língua dividem as aulas de “Versão – Tradução para a língua materna” e “Tema – Tradução para a língua estrangeira”.

As mesmas temáticas de trabalho são propostas em “Tema” e em “Versão” de modo a dar aos estudantes conhecimentos equivalentes em ambos os idiomas. Além da diversidade dos assuntos tratados, a escolha dos textos a serem traduzidos também deve permitir que os estudantes se familiarizem com os diferentes tipos de textos (argumentação, descrição, exposição, instrução, narração) e com os diferentes formatos (.pdf, ppt, transcrição etc.).

Os objetivos das aulas são a metodologia de tradução e o aprofundamento do conhecimento da língua estrangeira. As provas dizem respeito a esses dois pilares através de três tipos de trabalho.

Com relação à avaliação formativa:

- Uma tradução individual (do português para o francês e vice-versa) sem limite de tempo, de modo a permitir-lhes buscar o vocabulário essencial, trabalhar as estruturas gramaticais e sintáticas que serão a base do trabalho. Qualquer tipo de ajuda de tradução é autorizada.
- Em grupos de 2 ou 3 estudantes, uma tradução de um texto longo que será a base de um dossiê metodológico (descrito em detalhes a seguir).

Com relação à avaliação normativa:

- No final do semestre, uma tradução, em tempo limitado e sob supervisão, de um texto sobre um dos temas abordados durante o semestre. Essa tradução destina-se a verificar a aprendizagem e capacidade de mobilizar rapidamente conhecimentos linguísticos.

Além dessas atividades, os alunos devem preparar uma tradução de um documento todas as semanas, que será corrigida em sala de aula. Para esse trabalho semanal, eles dispõem de todas as ferramentas de que precisam. Durante a aula, eles devem justificar as escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas, indicando as referências das mais diversas fontes documentais que lhes permitiram produzir a tradução do texto proposto. Essas fontes são reunidas em um documento digital colaborativo (como *Google doc* ou *Framapad*), que permite anotar todos os

elementos metodológicos que levaram à tradução final. A professora garante que a linguagem da tradução esteja correta; ela também justifica suas fontes e suas opções de tradução.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na tradução especializada e técnica, a noção de equivalência funcional (LAVAUULT-OLLEON & ALLIGNOL, 2014) é privilegiada. A transição de um idioma para outro envolve danos inevitáveis. Paul Ricoeur (2004: 8) apresenta a tradução como uma espécie de “resgate” ou “salvamento”: o que é possível preservar do texto original? A dificuldade consistiria em encontrar o equilíbrio entre a maior fidelidade possível e a traição inevitável, um paradoxo que Umberto Eco coloca sob a “insígnia da negociação” (ECO, 2003: 18). O ideal da tradução seria que o texto final constituísse a variante ideal do texto fonte. Para se aproximar desse ideal, o tradutor busca, seja a adequação (equivalência estilística e translacional, em outras palavras, a fidelidade ao original), seja a funcionalidade de seu texto, sua eficácia imediata (cf. RAKOVÁ, 2013, para uma discussão sobre “tradução adequada” e “tradução funcional”, e sobre as noções de equivalência, aceitabilidade e função no âmbito da tradução).

Na tradução técnica, é a tradução “funcional” que parece prevalecer, concentrando-se na função que o texto traduzido precisa desempenhar na língua de chegada. No entanto, em alguns casos, a tradução “adequada”, que seria mais privilegiada nas traduções literárias, pode prevalecer. Assim, essas categorias não são herméticas.

A aceitabilidade da tradução implica o uso de normas operacionais que satisfaçam as expectativas do destinatário, incluindo a norma de comunicação, que permite transmitir uma mensagem de maneira ideal entre os atores da tradução. Isso é particularmente importante na tradução técnica, em que a exatidão da informação traduzida é fundamental.

A equivalência funcional aproxima-se da teoria do *skopos*, que enfatiza o alvo da tradução: uma tradução é destinada a um público-alvo, que tem uma cultura particular e vive em um contexto específico. As informações no texto fonte são transformadas para melhor se adequarem a esse contexto e cultura alvos (cf. Kussmaul, 1995, e Honová, 2016, sobre a abordagem funcionalista e a equivalência funcional da tradução).

Essas noções teóricas evocadas são tratadas em sala de aula porque é importante que os alunos considerem as implicações da tradução no campo profissional.

Essas noções devem ser colocadas em prática em um dossiê de tradução no final do semestre (como indicado acima). Esse dossiê, realizado com base em um texto fonte imposto pela professora e relacionado a um dos temas escolhidos para o semestre, compreende:

- O texto original (página da esquerda) e o texto traduzido em oposto (página da direita). Essa exigência já impõe um certo conhecimento de *softwares* de formatação de texto.
- Um glossário de campos lexicais. Esse glossário consiste em parte de termos técnicos encontrados no texto a ser traduzido. Um asterisco (*) deve ser colocado após o termo no corpo do texto traduzido para guiar o leitor ao glossário e a lista deve ser enriquecida com as derivações do termo referenciado (se existirem), sinônimos e termos pertencentes ao mesmo registro temático.
- Um apêndice gramatical e sintático, destacando os pontos gramaticais e de construção frasal que causaram problemas durante a tradução. Esse apêndice é composto em parte de expressões gramaticais ou construções encontradas no texto a ser traduzido e que exigiram pesquisa linguística. Deve-se colocar um duplo asterisco (**) no corpo do texto traduzido para guiar o leitor para o apêndice gramatical.
- Notas de rodapé explicando, quando for pertinente, a dificuldade da tradução, o método de escolha do termo adequado, as referências das fontes utilizadas...

Todos esses exercícios e práticas metodológicas têm por objetivo memorizar os elementos linguísticos indispensáveis para uma compreensão cada vez mais rápida dos textos a serem traduzidos. Exigem rigor e aprendizado regular e sério, que são as únicas garantias de sucesso e progresso para os estudantes de tradução especializada.

ALGUNS EXEMPLOS PRÁTICOS DO CONTEÚDO TRABALHADO NA AULA

As aulas de “tema” e “versão” são estruturadas por temas previamente escolhidos pelas duas professoras, como mencionado acima. Trabalham-se dois ou três temas por semestre. Os textos autênticos selecionados que os estudantes vão traduzir são trabalhados progressivamente (do mais simples ao mais complexo) ao longo das semanas.

O sólido conhecimento das culturas específicas de suas áreas linguísticas escolhidas como fundamental para os alunos deste mestrado, a escolha de textos

está relacionada a eventos socioeconômicos e políticos da atualidade no mundo lusófono. Durante essas aulas, os estudantes podem, além do próprio exercício de tradução, continuar a ampliar seus conhecimentos e domínio do aspecto civilizacional da atualidade a partir de artigos de imprensa e materiais audiovisuais. Para as aulas de tema em particular, começamos o semestre com esse tipo de documento sobre temas sociais, e em cada aula os alunos apresentam sua tradução previamente justificando escolhas e indicando as fontes utilizadas.

Deve-se ressaltar que uma especificidade pode surgir durante os cursos de tradução de francês para português: dependendo dos grupos a cada ano, alguns podem dominar a variedade europeia, enquanto outros dominam a variedade brasileira. Os estudantes são obviamente encorajados a traduzir os textos para a variedade que dominam, e muitas vezes, ao corrigir as traduções, temos a oportunidade de comentar e comparar as escolhas de traduções que estão relacionadas à variação linguística entre estas duas variedades da língua portuguesa.

Além da sensibilização à variação linguística entre essas duas variedades do português, os estudantes são conscientizados da diversidade linguística dentro dessas duas variedades (diversidade ortográfica, morfossintática, léxico-semântica). A tradução “final” proposta pela professora no final de cada aula não é prescritiva, pois não é a única tradução possível. É importante que o tradutor profissional esteja ciente não só das variações regionais, mas também das variações devidas à idade, sexo, origem social etc. O estudante deve estar ciente de que ele mesmo e o professor também têm seu próprio idioleto, assim como o(s) destinatário(s) da tradução. Seu trabalho deve levar todos esses fatores em consideração.

Assim, como exemplo, para o ano acadêmico 2017-2018, no primeiro semestre trabalhamos, em um primeiro momento, com artigos sobre a atualidade econômica de Portugal e do Brasil. O segundo tema escolhido foi no campo técnico: os estudantes traduziram em grupo fichas técnicas em português de uma empresa da região, que serviram de base para o dossiê de tradução no final do semestre. A terceira parte do semestre é uma introdução à Tradução Jurídica (apenas para o português), com o ensino das especificidades e técnicas de tradução jurídica aos alunos (certificados e atestados para aquele semestre). No final de cada semestre, o exame final escrito foca um tema e um tipo de texto abordado durante o curso. O objetivo é verificar se, conforme as modalidades de um exame final, sem acesso a qualquer tipo de documentação ou assistência informática, o aluno domina os conhecimentos culturais, informativos, linguísticos e adquiriu a abordagem metodológica recomendada para a tradução.

No segundo semestre do mesmo ano acadêmico, trabalhamos em artigos de jornais e revistas também relacionados à economia, em particular relacionados ao turismo, desta vez dos países africanos de língua portuguesa. Em conexão com esses textos traduzidos em casa e corrigidos em classe, o trabalho de casa individual consistiu em traduzir para o português um texto relacionado com as Pousadas em Portugal. O semestre terminou com uma tradução em grupo de textos no campo do meio ambiente. Fomos contatados por um coletivo vinculado à causa ambiental que queria traduzir o conteúdo de seu website para o português.

Para uma visão global da metodologia de ensino, os programas são apresentados até o ano letivo de 2020-2021 na versão completa deste trabalho.

Através desses exemplos de atividades propostas aos alunos e tipos de trabalho que atendem às exigências das avaliações formativas e normativas, o nosso objetivo foi mostrar que a diversidade de temas trabalhados e tipos de documentos autênticos utilizados no curso é um dos elementos fundamentais da abordagem de tradução profissional que nos propomos a aprender. A evocação dos pressupostos teóricos mencionados anteriormente neste artigo pelos professores responsáveis na sala de aula também é útil para demonstrar aos alunos a eficácia do método ensinado.

COLEÇÕES DE DADOS BRASILEIRAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Marcia dos Santos Machado Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juliana Bertucci Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

RESUMO: No Brasil – um país plurilíngue com mais de duzentos milhões de falantes do Português –, a diversidade sociolinguística é patrimônio cultural que, embora esteja documentado em algumas coleções de dados linguísticos, carece de documentação via parâmetros de constituição de acervos de memória nacionalmente definidos. Coleções desse patrimônio heterogêneo podem ser exploradas em (inter)ações de ensino em contexto de língua materna e não materna, em outras ações discursivas relativas a tradução, interpretação, legendagem, dublagem, bem como em outras áreas do saber. Conscientes do potencial desse patrimônio, seis pesquisadores do GT de Sociolinguística da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) desenharam um projeto de repositório digital nacional para a catalogação e/ou a reunião das coleções brasileiras existentes e a serem constituídas: a Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira. Este capítulo visa a oferecer ao leitor informações sobre coleções de dados de fala e escrita do território brasileiro e sobre o projeto de repositório, que está em desenvolvimento na Associação Brasileira de Linguística

(ABRALIN).¹⁶² Assim, busca-se contribuir para um trabalho com Português que promova atenção e respeito à diversidade linguística e sociocultural, aos modos de vida da população no Brasil.

INTRODUÇÃO

Há muitas línguas faladas no Brasil.¹⁶³ A estimativa é a de que mais de 250 línguas sejam usadas no Brasil, se considerarmos línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de sinais (LIBRAS, por exemplo), afro-brasileiras. E, assim, coexistem, resistem ou convivem indivíduos e comunidades em situação de multilinguismo no país: o número de línguas usadas por um indivíduo pode ser bastante variado; há quem fale uma língua indígena ou outra língua (língua pomerana,¹⁶⁴ talian,¹⁶⁵ por exemplo), além do Português. O Decreto n. 7.387, de 09 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), põe, oficialmente, em proeminência a urgência de documentação e salvaguarda da heterogeneidade linguística brasileira, bem como sua valorização.

Português, um dos dez idiomas mais falados no mundo (segundo *Ethnologue*, 2021 em gráfico a seguir), é a língua da maioria da população no Brasil, de mais de duzentos e treze milhões e setecentas mil pessoas.¹⁶⁶ E a estimativa é de contínuo crescimento dessa população.

¹⁶² Contato: data@abralin.org.

¹⁶³ Conferir, por exemplo: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%c3%adnguas>, <http://portal.iphan.gov.br/indl>, <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/documentando-linguas>, <https://www.museu-goeldi.br/assuntos/colecoes/linguistica>. (Acesso em: 09 out. 2021).

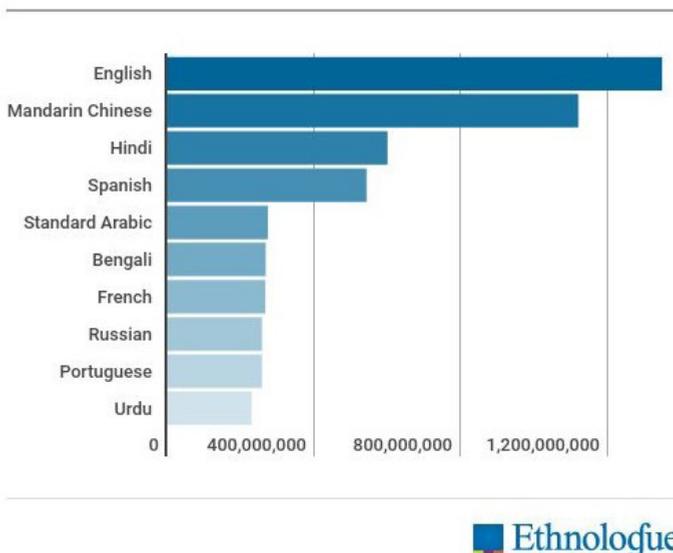
¹⁶⁴ “(...) a etnia descende de tribos eslavas e germânicas que viveram na região da Pomerânia (Pommerland), hoje conhecida como Pomerânia Oriental, devastada pela Segunda Guerra Mundial e atualmente situada entre a Alemanha e a Polônia. Os pomeranos do Brasil, situados nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo, falam um idioma extinto de origem baixo saxônica, o pomerano. Essa língua foi preservada graças a um projeto capixaba, o Programa de Educação Escolar Pomerana. Os pomeranos conservam a floresta de suas propriedades por acreditarem que sua destruição atrairia para suas casas tudo o que nela existe de malévolo, sob um ponto de vista material ou espiritual”. (Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1107>. Acesso em: 09 out. 2021)

¹⁶⁵ “O Talian é uma das autodenominações para a língua de imigração falada no Brasil na região de ocupação italiana direta e seus desdobramentos desde 1875, em especial no nordeste do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Espírito Santo. Sua origem linguística é o italiano e os dialetos falados, principalmente, na regiões do Vêneto, Trentino-Alto e Friuli-Venezia Giulia e Piemontes, Emilia-Romagna e Ligúria”. (Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/183/>. Acesso em: 09 out. 2021).

¹⁶⁶ https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock (Acesso em: 09 out. 2021).

Gráfico 1 – Os 10 principais idiomas mais falados.

Top 10 most spoken languages, 2021



Fonte: <http://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>. Acesso em: 09 out. 2021.

Logo, ações voltadas para o Português como língua de ciência, educação, cultura e relação em sociedade (nacional e internacional) requerem farta exemplificação para que se dê conta devidamente do mapeamento de sua realidade linguística plural e de sua contextualização histórica, sociocultural e geopolítica. Conscientes disso, seis pesquisadores do GT de Sociolinguística da ANPOLL¹⁶⁷ (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) desenharam o Projeto Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira,¹⁶⁸ apresentado ao Centro de Referência do Museu da Língua Portuguesa¹⁶⁹ em agosto de 2021 e, logo em seguida, à Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).¹⁷⁰ O desenho desse projeto foi exposto numa atividade¹⁷¹ do Congresso Internacional da Abralín de 2021 (InterAb 12) intitulada *Acervos de dados abertos à sociedade: memória*

¹⁶⁷ <https://anpoll.org.br/gt/sociolinguistica/> (Acesso em: 09 out. 2021).

¹⁶⁸ MACHADO VIEIRA, WIEDEMER, FREITAG, BARBOSA, PERES e MOLLICA, 2021.

¹⁶⁹ <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/mlp/centro-de-referencia/> (Acesso em: 09 out. 2021).

¹⁷⁰ <https://www.abralin.org/site/> (Acesso em: 09 out. 2021).

¹⁷¹ <https://www.youtube.com/watch?v=BsCvqcTo-qc&t=4374s> (Acesso em: 09 out. 2021).

linguística e sociocultural e potencialidade de (re)uso e noutra atividade¹⁷² do Seminário Viagens da Língua do Museu da Língua Portuguesa intitulada *Culturas multilíngues*. E, antes disso, os pilares que o sustentam, ciência e educação abertas à sociedade, foram abordados por ocasião do Festival do Conhecimento da UFRJ em 2021, em atividade¹⁷³ intitulada *Futuros possíveis para dados sociolinguísticos*.

BANCOS DE DADOS (SOCIO)LINGUÍSTICOS BRASILEIROS: O REPOSITÓRIO DIGITAL PLATAFORMA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA BRASILEIRA (ABRALIN)

Em linhas gerais, o projeto *Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira* consiste na organização de um repositório digital de amostras de fala e escrita, bem como de amostras de língua(s) sinalizada(s), presentes no território brasileiro. Essa plataforma deve ter uma arquitetura tecnológica e arquivística potente e plenamente capaz não só de catalogar e abrigar coleções de dados e metadados sociolinguísticos e histórico-culturais, mas também de potencializar o acesso a informações diversas por diferentes públicos e incentivar múltiplos sujeitos a cooperarem e interoperarem em prol da contínua atualização, reformulação, ampliação, curadoria e revitalização desse repositório.

Está no horizonte a possibilidade de tal repositório vir a figurar como referência nacional e internacional, inclusive em espaços museológicos, de documentação de amostras da memória linguística e cultural do país, empreendida por (socio) linguistas em interação com pesquisadores de outras áreas da ciência. Além disso, planeja-se que a plataforma possa ser acessada e aproveitada por futuros pesquisadores (de qualquer área do saber, como, por exemplo, inteligência artificial, tradução automática, diplomacia, historiadores entre outros), por educadores, estudantes, e, enfim, pela sociedade em geral.

Planejamos configurar como patrimônio cultural os seguintes objetos: i) o mapeamento e a catalogação nacional de coleções de dados linguísticos espalhados pelo Brasil e constituídas com base em parâmetros diversos via sistema de informações e metadados facilitador de buscas automatizadas; e ii) a construção de uma ferramenta digital para servir de repositório às coleções de (meta)dados (socio) linguísticos, com indexação a serviços de consultoria e assessoria especializados na área de Letras e Linguística, com produtos resultantes de pesquisas de dados nesse repositório destinados, entre outros fins, a ensino de línguas, educação patrimonial, ciência de pesquisa de campo, infraestrutura de armazenamento,

¹⁷² <https://www.youtube.com/watch?v=IaeiXl88yuo> (Acesso em: 09 dez. 2021).

¹⁷³ <https://www.youtube.com/watch?v=ZrZxsd5QQns> (Acesso em: 09 out. 2021).

patrimonialização, salvaguarda e valorização de (meta)dados sociolinguísticos. Essa ferramenta digital viabilizará a introdução de novas coleções de dados e o registro de demandas e *feedbacks* para o vital aprimoramento da plataforma digital e do trabalho com que ela se implementa e com acessibilidade a consulentes linguistas e não linguistas, brasileiros ou não.

Quanto aos bancos de dados já existentes e que poderão vir a ser os primeiros a integrar esse repositório ou o catálogo de bancos nele pretendido, a situação, em linhas gerais, é a seguinte: alguns bancos de dados já estão à disposição de consulentes, outros ainda não. Entre os que estão, segundo o que foi informado até agora por gestores de bancos de dados brasileiros que responderam ao Projeto “Mapeamento de bancos de dados (socio)linguísticos no Brasil” (MACHADO VIEIRA; WIEDEMER; BARBOSA, 2021), há, por exemplo, estes:

Figura 1 – Relação de sites de bancos de dados (socio)linguísticos brasileiros.



Fonte: Machado Vieira, Wiedemer e Barbosa (2021).¹⁷⁴

¹⁷⁴ PORTAL - www.portuguesalagoano.com.br, CORPORAPORT - www.corporaport.letras.ufjf.br, VARPORT - www.varport.letras.ufjf.br, Vertente do Português na Bahia - <http://www5.uefs.br/cedohs/>, VARSUL - www.varsul.org.br, ALIP - <http://www.alip.ibilce.unesp.br>, NEIS - <https://corpusneis.wixsite.com/home/corpus> <https://www.facebook.com/NEISUFRJ>, HistLing - <https://histling.letras.ufjf.br/index.php>, VALPB - <http://projetoalpb.com.br>, Peul - <https://peul.letras.ufjf.br/> <https://www.facebook.com/peulufjf/>, <https://www.instagram.com/peul.letras.ufjf/>, Gevar - @gevarufmufu, PorUs - <http://porus.sites.uff.br>, LinguaPOA - <https://www.ufrgs.br/linguapoa/>, www.ledoc.com.br, Discurso & Gramática <https://discursoegramaticablog.wordpress.com/corpus/>. (Acesso em: 09 out. 2021).

E entre os que ainda não são acessados via site (pelo menos até o momento), estão, por exemplo: PortVix (UFES), Falares sergipanos (UFS), Variação e Mudança no Português do Oeste de Santa Catarina (UFFS), Venda Nova do Imigrante – ES (UFES e PROFLETRAS-IFES), Português falado na região do norte de Minas (Unimontes), e Projeto Acomodação (Unicamp).

Além dos endereços já citados, vale considerar ainda outros que podem favorecer esse amplo conhecimento do Brasil, de sua comunidade linguística plurilíngue, tais como: Fonética-Fonologia de Thaís Cristófaros Silva (<https://fonologia.org/portugues/>); Dicionário Histórico do Português do Brasil (<https://dicionarios.fclar.unesp.br/dhpb/>), que possui “11.133.739 itens e 249.372 formas”; Projeto Atlas Linguístico do Brasil (<https://alib.ufba.br/>); Projeto Urbanização de Dialeto Rurais (dados de 1985) (<http://www.stellabortoni.com.br/>), um banco de dados com 271 páginas contendo transcrição das entrevistas (dados de fala).¹⁷⁵ Esses bancos de dados podem ser acessados sem ônus por pesquisadores ou professores que desejarem utilizar tais materiais para pesquisa, planejamento de aulas e produção de materiais didáticos. Infelizmente, esses dados ainda estão espalhados em diferentes sites. Seria importante termos uma plataforma como a que está sendo planejada (Plataforma Digital da Diversidade Linguística Brasileira) que reunisse as amostras em um único espaço virtual.

Cabe mencionar que os bancos de dados citados, vinculados a projetos de pesquisa desenvolvidos em universidades brasileiras, constituem uma amostra da vitalidade do patrimônio cultural da língua portuguesa e dos esforços científicos que lhes deram/dão existência e permanência (mesmo em situações adversas, decorrentes, por exemplo, da escassez de apoio financeiro). Servem também de ponto de referência e bússola para resgatar a memória das experiências alcançadas em pesquisa de campo, armazenamento e transcrição de materiais, para mapear o que pode ser aprimorado nos procedimentos implicados no trabalho de constituição, preservação, curadoria e difusão de bancos de (meta)dados e para formar e gerir novos quadros de pesquisadores para esse trabalho e novos (sub)sistemas de informações interconectados e interoperáveis em ambiente digital.

Em relação à preservação linguística, como apontou Freitag (2021), em sua fala “Por que precisamos de dados sociolinguísticos?”, para o já citado Festival do Conhecimento da UFRJ em 2021, a organização de um acervo de dados (socio)linguísticos de falares e escritas (sinalizadas ou não) do território brasileiro também

¹⁷⁵ E está em construção o Portal multimodal/multilíngue para o avanço da ciência aberta nas Humanidades, cuja versão preliminar está em <http://cienciaaberta.org>, conforme exposto em Berber Sardinha et al. (2021).

é uma ação de preservação linguística do Brasil, com os mesmos princípios de conservação e memória do que já ocorre em outras áreas, como a organização de Banco de Sementes.¹⁷⁶ Assim como um Banco de Sementes visa a armazenar sementes de modo a evitar que certas culturas desapareçam caso ocorra alguma praga ou desastre mundial, um repositório (digital) de dados linguísticos – como a *Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira* – visa à salvaguarda de línguas e da memória de um povo de uma dada época, ou seja, no caso de alguma cultura/língua ser destruída, haverá sempre uma amostra de sua existência.

Tal acervo serve, ainda, como uma espécie de fiel da balança para educação linguística, educação patrimonial, ensino de língua, ainda mais num contexto em que se perspectivam variabilidade, dinamicidade, multimodalidade e multissemioticidade como propriedades basilares à concepção de língua, inclusive em orientações oficiais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens e competências essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. A BNCC orienta em seu texto que as aulas de Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras, devem ser ministradas evidenciando-se a variação linguística que existe em qualquer comunidade linguística, pois só assim o estudante poderá entender que uma língua é marcada por formas diferentes de se falar/escrever.

Para além do ensino de língua portuguesa como língua materna, um acervo de dados com amostras de diferentes falares brasileiros também pode ser utilizado no ensino-aprendizagem de português como língua não materna (ou português para estrangeiros, PLE), pois possibilitará o planejamento de aulas e a produção de materiais didáticos que evidenciem aos estudantes de PLE as características do português brasileiro e sua ampla variedade. O reconhecimento da diversidade linguística brasileira deve também estar presente na formação inicial e continuada dos professores de português (materna e não materna), pois, como afirmam Barbosa e Freire (2020, p. 654):

¹⁷⁶ Como exemplos de Banco de Sementes, há, no interior de uma montanha do arquipélago de Svalbard, na Noruega, o Silo Global de Sementes (Banco Mundial de Sementes), uma espécie de “cofre” de sementes, planejado para resistir a catástrofes climáticas e explosões nucleares, onde são depositadas amostras de diferentes espécimes vegetais. Outro exemplo são o Banco de Sementes A.L. Belo Correia, do Museu Nacional de História Natural e da Ciência de Lisboa, em Portugal e o Banco de Sementes da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), no Brasil, ambos enviam amostras de sementes ao Banco Mundial (Fonte: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/49411189/material-genetico-brasileiro-segue-para-deposito-no-banco-de-sementes-da-noruega>).

[...] o professor de língua portuguesa deve, entre outras ações: (i) reconhecer e trabalhar, em sala de aula, as características e as peculiaridades do Português Brasileiro; e (ii) tornar seus alunos mais sensíveis à diversidade cultural e linguística, incluindo a presente em sala de aula (FARACO, 2008). Assim, diante dessa problemática, parece-nos urgente refletir sobre a diversidade linguístico-cultural da língua portuguesa no Brasil e no mundo e relacioná-la ao ensino, sobretudo na formação do (futuro) professor.

Por fim, o acesso ao letramento digital também é uma das contribuições de repositório digital; pois é um aliado no enriquecimento cultural, apropriação de conhecimento científico e digital, além de aliado na construção de respeito linguístico e de autonomia dos sujeitos envolvidos num processo de aprendizagem ativa, pois requer/mobiliza a participação da sociedade (científica e não científica). E vale lembrar que: “Os letramentos digitais são resultantes das transformações e avanços tecnológicos, são marcados pelo multiculturalismo, pelo plurilinguismo, pela multisemiotividade” (SANTOS; GROSS; SPALDING, 2017, p. 128).

DISCUSSÃO

Ciência sociolinguística e Educação abertas e cidadãs são rumos com potencial de promover (i) sensibilização para a relação entre indivíduos e sociedade(s); (ii) partilha e coconstrução de conhecimentos e de vias para vencer desafios; (iii) ativismo (socio)linguístico; e (iv) estruturação de uma logística de trabalho em rede de cooperação e parceria. Investir em projetos e políticas nesse sentido é uma demanda na era da Ciência Aberta (<https://en.unesco.org/science-sustainable-future/open-science>):

In the context of pressing planetary and socio-economic challenges, sustainable and innovative solutions require an efficient, transparent and vibrant scientific effort - not only stemming from the scientific community, but from the whole society. The recent response of the scientific community to the COVID-19 pandemic has demonstrated very well, how open science can accelerate the achievement of scientific solutions for a global challenge.

The Open Science movement has emerged from the scientific community and has rapidly spread across nations, calling for the opening of the gates of knowledge. Investors, entrepreneurs, policy makers and citizens are joining this call.¹⁷⁷

¹⁷⁷ No contexto de desafios planetários e socioeconômicos urgentes, soluções sustentáveis e inovadoras exigem um esforço científico eficiente, transparente e vibrante – proveniente não apenas da comunidade científica, mas de toda a sociedade. A recente resposta da comunidade científica à pandemia COVID-19 demonstrou muito bem como a ciência aberta pode acelerar a obtenção de soluções científicas para um desafio global.

O movimento Open Science emergiu da comunidade científica e se espalhou rapidamente

O recurso a materiais que registrem a heterogeneidade sociocultural e linguística no Brasil via uma plataforma digital pode promover inclusão e justiça sociais. Ao serem explorados em diferentes ações e interações que ocorram nos mais diversos ambientes de ensino e aprendizagem, os materiais nessa plataforma poderão desfazer o mito do monolinguismo, preconceitos linguísticos e estereótipos quanto à comunidade linguística brasileira e, então, promover respeito linguístico. O acesso a dados autênticos de diferentes regiões brasileiras e suas comunidades de fala propiciará conhecer os modos de viver e de conceptualizar o mundo e as relações de pertencimento e de identidade de seus sujeitos. E isso só pode favorecer empreendimentos de pesquisa que visem à análise contrastiva de línguas e variedades, como o de comparação de línguas românicas (no Projeto VariaR), centrada em dados da realidade do uso. É, por fim, um caminho para se (re)descobrir o Brasil ou espaços de interação e de pertencimento que nele estão fertilmente configurados e às vezes, ou sequer são percebidos, ou são sub-representados. É preciso investir em reunir bons dados, autênticos e representativos da comunidade linguística brasileira, para ensinar Português perspectivando essa comunidade de milhões de falantes, naturalmente sem perder de vista que qualquer descrição de língua é sempre feita com base numa amostra, num recorte, que, queremos, atendam aos princípios FAIR: a padrões de encontrabilidade, acessibilidade, interoperabilidade e reusabilidade.

A já clássica afirmação de Labov (1994, p. 11) no labor da linguística histórica sobre “a arte de fazer bom uso de dados ruins” pode ser estendida a todos os conjuntos de dados de quem trabalha com descrição e análise linguística: nem sempre dispomos de dados de qualidade (dados linguísticos coletados em laboratório vs. dados de campo), e nem sempre os dados são facilmente acessíveis (organização em repositórios assistemáticos, sem ferramentas de busca consolidada vs. anotação e alinhamento dos dados e busca automática). Ademais, se no início das pesquisas na área de linguística até final do século passado, as limitações para constituir amostras de dados, especialmente de fala espontânea, eram decorrentes da tecnologia ainda incipiente, hoje, as limitações são decorrentes de restrições impostas por comitês de ética em pesquisa. E, ainda, a política de transparência com dados abertos requer condições de armazenamento e disponibilização, e novos desafios precisam ser superados, como os custos de manutenção, o sigilo e direito de uso dos dados, dentre outros. Dados linguísticos são base para desenvolvimento de tecnologias assistivas, o que coloca a constituição e a gestão de dados linguísticos em alinhamento com as áreas estratégicas para a ciência no Brasil (FREITAG et al., 2021, p. 3).

pelas nações, clamando pela abertura das portas do conhecimento. Investidores, empresários, formuladores de políticas e cidadãos estão aderindo a esta chamada.

PALAVRAS FINAIS

Esperamos, com as informações aqui reunidas e com o projeto Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira, mudar a imagem do Português do Brasil normalmente ancorada na “pseudo-centralidade” linguística da região sudeste como referência ao trabalho com Português. E, com a reconfiguração dessa imagem, esperamos que exemplares até então à margem ou fora da sala de aula passem a ter lugar devido e, assim, a alargar as possibilidades de ser, agir e interagir. Compreendemos que um repositório de coleções de dados é vital para referenciar o desenvolvimento sustentável e ético de pesquisas e descrições (socio)linguísticas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Bertucci; FREIRE, Deolinda de Jesus. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. In: *Estudos Linguísticos* (São Paulo, 1978), 49(2), 2020, p. 651–673. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1PJo5FkeOT0J:https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2714+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 out. 2021.

BERBER SARDINHA, Tony; BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Cecília; CAMARGO, Zuleica; SAPGNUOLO, Renata Lamberti; BRAZ, Arianne Alfonso Brogini. Portal multimodal/multilíngue para o avanço da ciência aberta nas Humanidades. *Cadernos de Linguística*, 2(4), 1-16. DOI 10.25189/2675-4916.2021.V2.N4.ID406 <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/406/533>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CULTURAS multilíngues apresentado por Lina Gabriela Cortés, Juliana Bertucci Barbosa, Marcia dos Santos Machado Vieira, Kainan-Yuuki Veronese Anastacio, Vaz Pinto Có [s.l.,s.n.], 2021. 1 vídeo (1h07min). Publicado pelo Museu da Língua Portuguesa (2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1aeiXl88yuo&t=1216s>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FREITAG, Raquel Meister Ko *et al.* Desafios da gestão de dados linguísticos e a ciência aberta. In: *Cadernos de linguística*. Campinas, SP. v. 2, n. 1 (jan. 2021), p. 1-19.

FUTUROS possíveis para dados sociolinguísticos apresentado por Raquel Meister Ko Freitag, Juliana Bertucci Barbosa, Marcos Luiz Wiedemer, Marcia

dos Santos Machado Vieira [s.l.,s.n.], 2021. 1 vídeo (2h02min). Publicado pelo Festival de Conhecimento da UFRJ (2021) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrZxsd5QQns>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz; FREITAG, Raquel Meister Ko; BARBOSA, Juliana Barbosa; PERES, Edenize Ponzo; MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães Mollica. Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira. Projeto apresentado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRJ e à Fundação Universitária José Bonifácio, em razão do Edital BNDES - Chamada Pública para seleção de propostas no âmbito da iniciativa Resgatando a História N. 01/2021, agosto de 2021.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz; FREITAG, Raquel Meister Ko; BARBOSA, Juliana Barbosa. Mapeamento de Bancos de Dados (Socio)linguísticos no Brasil. Projeto desenvolvido pelo GT de Sociolinguística da ANPOLL e pela Comissão da Área de Sociolinguística da ABRALIN, junho de 2021.

SANTOS, Áurea Maria Brandão; GROSS, Letícia Granado; SPALDING, Marcelo. Conexões entre letramento digital e literatura digital. *Linguagem em foco*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 9, n. 1, Fortaleza: EdUECE, 2017. Volume Temático: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas.

BRAZILIAN DATASETS FOR TEACHING PORTUGUESE

Marcia dos Santos Machado Vieira

Federal University of Rio de Janeiro

Juliana Bertucci Barbosa

Federal University of Triângulo Mineiro

In Brazil – a plurilingual country with more than two hundred million Portuguese speakers – sociolinguistic diversity is a cultural heritage that, although documented in some linguistic data collections, lacks documentation via nationally defined parameters for the constitution of memory collections. Collections of this heterogeneous heritage can be explored in teaching (inter)actions in the context of mother language and non-mother language, in other discursive actions related to translation, interpretation, subtitling, dubbing, as well as in other areas of knowledge. Aware of the potential of this heritage, six researchers from ANPOLL's Sociolinguistics WG¹⁷⁸ designed a project for a national digital repository for cataloging and/or bringing together existing Brazilian collections and those to be built: the Platform for Brazilian Linguistic Diversity. This chapter aims to provide the reader with information about Portuguese speaking and writing data collections and this project, that is being developed by Brazilian Linguistics Association (ABRALIN), and then to contribute to a work with Portuguese that promotes attention and respect for linguistic and sociocultural diversity, for the ways of life of the population in Brazil.

¹⁷⁸ <https://anpoll.org.br/gt/sociolinguistica/> (Access date: October 09, 2021).

It is estimated that there are more than 250 languages in Brazil,¹⁷⁹ if we consider indigenous languages, immigration languages, sign languages (LIBRAS, for example), Afro-Brazilian ones. Thus, individuals and communities in a situation of multilingualism coexist or resist: the number of languages used by an individual can be quite varied; there are those who speak an indigenous language or another language (pomeran language, talian language, for example), in addition to Portuguese. The decree no. 7387 (December 9, 2010), which established the National Inventory of Linguistic Diversity (INDL), officially highlights the urgency of documenting and safeguarding the Brazilian linguistic heterogeneity, as well as its valuation.

Actions aimed at Portuguese as a language of science, education, culture and (national and international) relationship in society require ample illustration of the mapping of its plural linguistic reality and its historical, sociocultural and geopolitical contextualization. Aware of this, six researchers from the WG on Sociolinguistics at ANPOLL (National Association for Postgraduate Studies and Research in Letters and Linguistics) designed the Platform of the Brazilian Linguistic Diversity Project,¹⁸⁰ presented to the Reference Center of the Portuguese Language Museum¹⁸¹ in August 2021 and, soon after, to ABRALIN (Brazilian Association of Linguistics).¹⁸² The design of this project was exposed in an activity of the 2021 Abralin International Congress (Interab 12) entitled “Collections of data open to society: linguistic and sociocultural memory and potential for (re) use”. And, before that, the pillars that support it, science and education that are open to society, were addressed during the UFRJ *Festival do Conhecimento in 2021*, in an activity entitled “Possible futures for sociolinguistic data”.¹⁸³

¹⁷⁹ See: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%c3%adnguas>, <http://portal.iphan.gov.br/indl>, <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/documentando-linguas>, <https://www.museugoeldi.br/assuntos/colecoes/linguistica>. (Access date: October 09, 2021).

¹⁸⁰ MACHADO VIEIRA, WIEDEMER, FREITAG, BARBOSA, PERES e MOLLICA, 2021.

¹⁸¹ <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/mlp/centro-de-referencia/> (Access date: October 09, 2021).

¹⁸² <https://www.abralin.org/site/> (Access date: October 09, 2021).

¹⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=ZrZxsd5QQns>. Access: 23 jul. 2021.

BRAZILIAN (SOCIO)LINGUISTIC DATABASES: THE DIGITAL REPOSITORY PLATFORM OF BRAZILIAN LINGUISTIC DIVERSITY (ABRALIN)

In general terms, the *Platform of Brazilian Linguistic Diversity* project consists of organizing a digital repository of speech and writing samples as well as signed language(s) samples, present in the Brazilian territory. This platform must have a powerful technological and archival architecture that is fully capable not only of cataloging and preserving collections of sociolinguistic and historical-cultural data and metadata, but also of enhancing access to diverse information by different audiences and encouraging multiple subjects to cooperate and interoperate in favor of the continuous updating, reformulation, expansion, curation and revitalization of this repository.

On the horizon is the possibility of such a repository becoming a national and international reference, including in Brazilian museum spaces, for documenting samples of the country's linguistic and cultural memory, undertaken by (socio) linguists in interaction with researchers from other areas of science. In addition, it is planned that the platform can be accessed and used by future researchers (from any area of knowledge, such as artificial intelligence, machine translation, diplomacy, historians, among others), by educators, students, and finally, by society in general.

We plan to configure the following objects as cultural heritage: i) the mapping and the national cataloging of linguistic data collections that are throughout Brazil and constituted based on different parameters via an information and metadata system that facilitates automated searches; ii) the construction of a digital tool to serve as a repository for (meta)linguistic (meta)data collections, with indexing to specialized consulting and advisory services in the area of Letters and Linguistics, with products resulting from data searches in this repository for, among other purposes, language teaching, heritage education, field research science, storage infrastructure, patrimonialization, safeguarding and valuing sociolinguistic (meta) data. This digital tool will enable the introduction of new data collections and the registration of demands and feedbacks for the vital improvement of the digital platform and the work with which it is implemented, with accessibility to linguist and non-linguist consultants, Brazilian or not.

As for existing databases that may be the first to integrate this repository or the database catalog intended therein, the situation, in general terms, is as follows: some databases are already available to consultants, others not yet. Among those who are, according to what has been reported so far by managers of Brazilian

databases who responded to the Project “Mapping of (socio)linguistic databases in Brazil” (MACHADO VIEIRA; WIEDEMER; BARBOSA, 2021), there are, by example, these: PORTAL - www.portuguesalagoano.com.br; CORPORAPORT - www.corporaport.letras.ufrj.br; VARPORT - www.varport.letras.ufrj.br; Vertente do Português na Bahia - <http://www5.uefs.br/cedohs/>; VARSUL - www.varsul.org.br; ALIP - <http://www.alip.ibilce.unesp.br>; NEIS - <https://corpusneis.wixsite.com/home/corpus> <https://www.facebook.com/NEISUFRJ>, HistLing - <https://histling.letras.ufrj.br/index.php>; VALPB - <http://projetoalpb.com.br>; Peul - <https://peul.letras.ufrj.br/> <https://www.facebook.com/peulufrj/>; <https://www.instagram.com/peul.letras.ufrj/>; Gevar - [@gevaruftmufu](https://www.instagram.com/gevaruftmufu); PorUs - <http://porus.sites.uff.br>; LínguaPOA - <https://www.ufrgs.br/linguapoa/>, www.ledoc.com.br; Discurso & Gramática <https://discursoegramaticablog.wordpress.com/corpus/>.

And among those that are still not accessed via the website (at least so far), are, for example: PortVix (UFES), Falares Sergipanos (UFS), *Variação e Mudança no Português do Oeste de Santa Catarina/Variation and Change in Portuguese from the West of Santa Catarina* (UFFS), *Venda Nova do Imigrante – ES* (UFES and PROFLETRAS-IFES), *Português falado na região do norte de Minas/Portuguese spoken in the northern region of Minas* (Unimontes), *Projeto Accomodation/Projeto Acomodação* (Unicamp).

In addition to the sites already mentioned, it is also worth considering others that may favor this broad knowledge of Brazil, of its plurilingual linguistic community, such as: *Phonetics-Ponology* by Thaís Cristófaró Silva (<https://fonologia.org/portugues/>); *Brazilian Portuguese Historical Dictionary* (<https://dicionarios.fclar.unesp.br/dhpb/>), which has “11,133,739 items and 249,372 forms”; *Projeto do Atlas Linguístico do Brasil/Linguistic Atlas of Brazil Project* (<https://alib.ufba.br/>); *Projeto Urbanização de Dialectos Rurais/ Urbanization of Rural Dialects Project* (1985 data) (<http://www.stellabortoni.com.br/>), a database with 271 pages containing transcripts of interviews (speech data).¹⁸⁴ These databases can be accessed free of charge by researchers or professors who wish to use such materials for research, lesson planning and production of teaching materials. Unfortunately, this data is still spread across different sites, it would be important to have a platform like the one being planned (*Digital Platform of Brazilian Linguistic Diversity*) that would gather the samples in a single virtual space.

¹⁸⁴ See also: Portal multimodal/multilíngue para o avanço da ciência aberta nas Humanidades/Multimodal/multilingual for the advancement of open science in the Humanities, whose preliminary version is at <http://cienciaaberta.org>, as explained in Berber Sardinha *et al.* (2021).

Databases such as those mentioned above also serve as a reference point to rescue the memory of experiences achieved in field research, storage and transcription of materials, to map what can be improved in the procedures involved in the work of constitution, preservation, curatorship and dissemination of (meta) data banks and to train and manage new cadres of researchers for this work and new (sub)systems of interconnected and interoperable information in a digital environment.

Regarding linguistic preservation, as defended by Freitag (2021), at the Festival do Conhecimento da UFRJ/UFRJ Knowledge Festival (2021), the organization of a collection of linguistic data on speeches and writings (signed or not) of the Brazilian territory is also an action of linguistic preservation in Brazil, with the same principles of conservation and memory as what already occurs in other areas, such as the organization of Seed Banks.¹⁸⁵ Just as a Seed Bank aims to store in order to prevent certain cultures disappear in the event of a worldwide plague or disaster, a repository of linguistic data (such as the *Digital Platform of Brazilian Diversity*) aims to safeguard languages and the memory of a people of a given time, that is, in the case of any culture / language being destroyed, there will always be a taste of its existence

The repository also serves for linguistic education, heritage education, language teaching, even more in a context in which variability, dynamicity, multimodality and multisemioticity are expected as basic properties to the conception of language, including official guidelines of teaching, as the Common National Curriculum Base (BNCC, BRAZIL, 2018), a normative document that defines a set of learning and essential skills that all students must develop throughout the stages and modalities of Basic Education in Brazil. BNCC guides in its text that Portuguese language classes in Brazilian schools should be taught thinking about the linguistic variation that exists in any language community, so that the student will be able to understand that a language is marked by different ways of speaking/writing.

¹⁸⁵ As examples of a Seed Bank, there is, in the interior of a mountain in the Svalbard archipelago, in Norway, the Global Seed Silo, a kind of “safe” for seeds, designed to resist climatic catastrophes and nuclear explosions, where they are deposited, from different plant specimens. Another example is the AL Belo Correia Seed Bank, from the National Museum of Natural History and Science in Lisbon, in Portugal and the EMBRAPA Seed Bank, in Brazil, both of which send seeds to the World Bank (Source: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/49411189/material-genetico-brasileiro-segue-para-deposito-no-bank-de-sementes-da-noruega>).

In addition to teaching Portuguese as a mother language, a collection of data with samples of different Brazilian languages can also be used in teaching and learning Portuguese as a non-native language (or Portuguese for foreigners, Foreign Portuguese Language/FPL), as it will enable the planning of classes and the production of teaching materials that show FPL students the characteristics of Brazilian Portuguese and its wide variety. The recognition of the Brazilian linguistic diversity must also be present in the initial and continuing education of (maternal and non-maternal) Portuguese teachers, since, as stated by Barbosa; Freire (2020, p. 654):

[...] o professor de língua portuguesa deve, entre outras ações: (i) reconhecer e trabalhar, em sala de aula, as características e as peculiaridades do Português Brasileiro; e (ii) tornar seus alunos mais sensíveis à diversidade cultural e linguística, incluindo a presente em sala de aula (FARACO, 2008). Assim, diante dessa problemática, parece-nos urgente refletir sobre a diversidade linguístico-cultural da língua portuguesa no Brasil e no mundo e relacioná-la ao ensino, sobretudo na formação do (futuro) professor.¹⁸⁶

Finally, access to digital literacy is also one of the digital repository contributions; as it is an ally in cultural enrichment, appropriation of scientific knowledge, as well as an ally in the construction of linguistic respect and autonomy of the subjects involved in an active learning process, as it requires/mobilizes the participation of (scientific and non-scientific) society. And it is worth remembering that: “Os letramentos digitais são resultantes das transformações e avanços tecnológicos, são marcados pelo multiculturalismo, pelo plurilinguismo, pela multisemiotividade”¹⁸⁷ (SANTOS; GROSS; SPALDING, 2017, p. 128).

DISCUSSION

Open and citizen sociolinguistic science and education are paths with the potential to promote (i) the awareness of the relationship between individuals and society(ies), (ii) the sharing and co-construction of knowledge and ways to overcome challenges, (iii) the (socio)linguistic activism and (iv) the structuring of

¹⁸⁶ [...] the Portuguese language teacher must, among other actions: (i) recognize and work, in the classroom, the characteristics and peculiarities of Brazilian Portuguese; and (ii) make their students more sensitive to cultural and linguistic diversity, including that present in the classroom (FARACO, 2008). Thus, given this issue, it seems urgent to reflect on the linguistic-cultural diversity of the Portuguese language in Brazil and in the world and relate it to teaching, especially in the training of the (future) teacher.

¹⁸⁷ Digital literacies are the result of technological changes and advances, they are marked by multiculturalism, plurilingualism, multisemiotivity.

a working logistics network of cooperation and partnership. Investing in projects and policies in this sense is a demand in the Open Science era (<https://en.unesco.org/science-sustainable-future/open-science>):

In the context of pressing planetary and socio-economic challenges, sustainable and innovative solutions require an efficient, transparent and vibrant scientific effort - not only stemming from the scientific community, but from the whole society. The recent response of the scientific community to the COVID-19 pandemic has demonstrated very well, how open science can accelerate the achievement of scientific solutions for a global challenge.

The Open Science movement has emerged from the scientific community and has rapidly spread across nations, calling for the opening of the gates of knowledge. Investors, entrepreneurs, policy makers and citizens are joining this call.

The use of materials that record sociocultural and linguistic heterogeneity in Brazil via a digital platform can promote social inclusion and justice. By being explored in different actions and interactions that occur in the most diverse teaching and learning environments, the materials on this platform will be able to undo the myth of monolingualism, linguistic prejudices and stereotypes regarding the Brazilian linguistic community and, thus, promote linguistic respect. Access to authentic data from different Brazilian regions and their speech communities will provide knowledge of the ways of living and conceptualizing the world and the relationships of belonging and identity of its subjects. And this can only favor research endeavors aimed at the contrastive analysis of languages and varieties, such as the comparison of Romance languages (in the *VariaR* Project), centered on data on the reality of use. It is, finally, a way to (re)discover Brazil or spaces of interaction and belonging that are fertily configured in it and sometimes are either not noticed or are underrepresented. It is necessary to invest in gathering good, authentic and representative data of the Brazilian linguistic community, to teach Portuguese with a view to this community of millions of speakers, naturally without losing sight of the fact that any description of a language is always made based on a sample, in a clipping, which, we want to meet FAIR principles: findability, accessibility, interoperability and reusability standards.

FINAL WORDS

We hope, with the information gathered here and with the *Platform of Brazilian Linguistic Diversity* project, to change the image of Brazilian Portuguese normally anchored in the linguistic “pseudo-centrality” of the Southeast region as a reference for working with Portuguese. And, with the reconfiguration of this

image, we hope that exemplars until then on the margins or outside the classroom will have their proper place and, thus, expand the possibilities of being, acting and interacting. We understand that a repository of data collections is vital to reference the sustainable and ethical development of (socio)linguistic research and descriptions.

REFERENCES

BARBOSA, Juliana Bertucci; FREIRE, Deolinda de Jesus. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. *In: Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), 49(2), 2020, p. 651–673. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1PJo5FkeOT0J:https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2714+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

FUTUROS possíveis para dados sociolinguísticos apresentado por Raquel Meister Ko Freitag, Juliana Bertucci Barbosa, Marcos Luiz Wiedemer, Marcia dos Santos Machado Vieira [s.l.,s.n.], 2021. 1 vídeo (2h02min). Publicado pelo Festival de Conhecimento da UFRJ (2021) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrZxsd5QQns>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz; FREITAG, Raquel Meister Ko; BARBOSA, Juliana Barbosa; PERES, Edenize Ponzio; MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães Mollica. Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira. Projeto apresentado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRJ e à Fundação Universitária José Bonifácio, em razão do Edital BNDES - Chamada Pública para seleção de propostas no âmbito da iniciativa Resgatando a História N. 01/2021, agosto de 2021.

MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos; WIEDEMER, Marcos Luiz; FREITAG, Raquel Meister Ko; BARBOSA, Juliana Barbosa. Mapeamento de Bancos de Dados (Socio)linguísticos no Brasil. Projeto desenvolvido pelo GT de Sociolinguística da ANPOLL e pela Comissão da Área de Sociolinguística da ABRALIN, junho de 2021.

SANTOS, Áurea Maria Brandão; GROSS, Letícia Granado; SPALDING, Marcelo. Conexões entre letramento digital e literatura digital. *Linguagem em foco* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da

UECE, v. 9, n. 1, Fortaleza: EdUECE, 2017. Volume Temático: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas.

AS AUTORAS

DO PREFÁCIO DA OBRA

Maria Cecília de Magalhães Mollica

Completou a Licenciatura em 1972 e o Mestrado em Linguística em 1977 na PUC-RIO. Finalizou o doutoramento em Linguística e Filologia na UFRJ, Instituição em que é docente desde 1979, tornando-se Titular em Linguística em 2005. Desenvolveu pós-doutoramento na UnB. Tem experiência docente nos níveis Fundamental, Médio e Superior no sistema público e particular de ensino. Desde o início da carreira universitária, ocupa cargos administrativos e de representação. A partir dos anos de 1990, passou a atuar na Pós-Graduação como docente permanente do Programa de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou também no PPGCI/IBICT/ECO-UFRJ e coordenou o PROFLETRAS/polo/UFRJ. É pesquisadora I do CNPq, Bolsista do Nosso Estado/FAPERJ e responsável pelos Programas PDJ/CNPq e PNPd/CAPES, supervisionando estágio de pós-doutoramento. Vem formando mais de uma geração de mestres e doutores alguns dos quais atualmente Titulares em diversas IFEs. Foi líder de Pesquisa do PROGRAMA DE ESTUDOS SOBRE O USO DA LÍNGUA até 2016. Foi Diretora

da Faculdade de Letras da UFRJ e Presidente da ABRALIN. Tem publicado, no país e no exterior, artigos em anais, em periódicos científicos, em capítulos de livros, tanto em coautoria quanto em livros monoautorais na área das linguagens. Transita em fronteiras do conhecimento que envolvem a Faculdade da Linguagem Humana, Linguagens artificiais, Saúde e Educação. Além de pesquisa básica, desenvolve pesquisa aplicada no campo da Linguística Educacional, Tecnologia e Inovação.

E-mail: ceciliamollica@terra.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/3739175536240285>

DA QUARTA CAPA DA OBRA

Carla Valeria de Souza Faria

Doutora em Linguística pela UFRJ e pesquisadora de *Lingua e Traduzione – Lingue Portoghese e Brasiliana na Universidade Ca' Foscari Venezia*. Os seus principais interesses de pesquisa concentram-se no ensino de português como língua estrangeira; nos aspectos contrastivos da tradução italiano-português e da tradução audiovisual de filmes de animação para crianças para o português brasileiro e o europeu, na análise do discurso político e na teoria da tradução para as línguas de sinais. É coautora do *Corso di brasiliano 1 e 2*, manual de ensino do português brasileiro, publicado pela Hoepli, dedicado a estudantes cuja língua materna é o italiano.

E-mail: carla.faria@unive.it

CV: <https://www.unive.it/data/persone/10688178/curriculum>

OS AUTORES

ANDREA LIMA BELFORT DUARTE

Bacharel e Licenciada em Letras português/italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005); mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2009) e doutora em Estudos de Linguagem (2014) também pela Universidade Federal Fluminense. Desenvolveu pesquisa de estágio pós-doutoral intitulada *Por uma historiografia do ensino do português do Brasil no contexto italiano*, na *Università di Bologna*, Itália, em 2017. Tem se dedicado à investigação nos seguintes temas: historiografia, análise e elaboração de materiais didáticos em diferentes suportes e avaliação em LE. Membro do grupo de pesquisa *Português do Brasil para estrangeiros: estudos e depoimentos sobre o processo de constituição e consolidação da área*, cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa CNPq; na Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro (APLE-RJ) atua como membro no conselho consultivo e integra a Comissão Técnico-Científica do Exame Celpe-Bras (Celpe- Bras/INEP). É professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, Setor de Português Língua Estrangeira da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo coordenado os cursos de Língua e cultura brasileira para o Programa de Estudantes-Convênio

de Graduação, acordo interinstitucional UFRJ/MEC/MRE, no período de 2015 a 2017. Atualmente, em suas atividades na instituição, ministra regularmente disciplinas de formação para futuros professores de português para estrangeiros, coordena o Setor de Português Língua Estrangeira, o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros e o posto aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celppe-Bras).

E-mail: andreabelfort@letras.ufrj.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/8480837912430681>

ENEILE SANTOS SARAIVA

Doutoranda em Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ. Desenvolve pesquisa sobre a variação de usos de construções transitivas diretas com pronome SE, sob a orientação da Professora Doutora Marcia do Santos Machado Vieira. É pesquisadora do Projeto Predicar e atua também como professora da educação básica de língua portuguesa e literaturas do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: eneilesaraiva@letras.ufrj.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5196279772369306>

Link de Projeto de pesquisa: <https://projeto-predicar.wixsite.com/predicar>

FERNANDA MORAES D'OLIVO

Formada em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui mestrado e doutorado em Linguística pela mesma universidade, com ênfase na área de Análise de Discurso. Em 2013, realizou o seu estágio doutoral na Universidade Sorbonne-Nouvelle. Tem pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), cujo objetivo de pesquisa foi compreender os processos de subjetivação no aprendizado de português pelas refugiadas congoleesas. É licenciada em Letras/Português-Literatura pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Foi professora voluntária no curso de português para solicitantes de refúgio e refugiados organizado pela Cáritas em parceria com a UERJ, lecionando para turmas de falantes de língua francesa. Atuou como colaboranda na elaboração do material didático *Entre Nós*. Foi professora de Português como língua adicional no programa Pró-Haiti e participou como estagiária docente do curso de Português para Estrangeiro do Centro de Línguas (CEL) da Unicamp. Atualmente é professora assistente I da Fundação Técnico-Educacional Souza

Marques (FTESM), atuando na graduação e pós-graduação do curso de Letras e docente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Seus interesses de pesquisa se centram na área de texto e discurso, com foco na Análise de Discurso de Perspectiva Materialista e o ensino de português como língua adicional para pessoas em situação de refúgio ou solicitantes. Além disso, se interessa também pelo modo como as mulheres refugiadas são significadas a partir da fala do outro.

E-mail: fernanda.dolivo@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4198534238479830>

JULIANA BERTUCCI BARBOSA

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP/Araraquara, fomento CNPq. Realizou, em Portugal, na Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras (FLUL) e Centro de Linguística (CLUL), estágio de Doutorado PDEE fomentado pela CAPES. Pós-doutorado junto ao programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Campus de Araraquara (2019-2020, na área de Sociolinguística), com bolsa PNPd/CAPES. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM-Uberaba), atuando nos cursos de graduação em Letras e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFTM. É líder do grupo de pesquisa em Estudos Variacionistas (GEVAR), diretório do CNPq. É também professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara. Membro permanente do GT de Sociolinguística da ANPOLL. É coordenadora da Comissão Científica da Área de Sociolinguística da ABRALIN. Suas pesquisas atuais estão concentradas na área de Sociolinguística com interface ao ensino de Língua Portuguesa, descrição do Português Brasileiro e organização de corpora do PB (fala e escrita), especialmente, do Português do Triângulo Mineiro Sul.

E-mail: julianabertucci@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/2428313303884670>

<https://orcid.org/0000-0002-1510-633X>

<https://sites.google.com/site/uftmgevar/>

https://youtube.com/channel/UCN_5wZYgp_fVkzIqR-26s9A

MABIANE BATISTA FRANÇA

Professora contratada de Língua Portuguesa, Cultura e Civilização lusófona no departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade da Guiana (França). Realizou doutorado em Geografia pela Universidade de Rennes 2 (França). Atualmente cursa mestrado em Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais (LLCER) em português na Universidade Paul Valéry Montpellier 3 (França). Pesquisa na área da linguística, com ênfase na fonologia na região fronteira Brasil – Guiana francesa.

E-mail: mabiane.batista-franca@univ-guyane.fr

CV: <http://lattes.cnpq.br/4643194622880397>

MÁRCIA ATALLA PIETROLUONGO

Possui Licenciatura em Letras – Português / Francês pela Universidade Santa Úrsula (1989), Mestrado (1993) e Doutorado (1997) em Letras Neolatinas - Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Doutorado com pesquisa em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (PGET) (2007), Pós-Doutorado na área de Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2014). É Professora Titular aposentada do Departamento de Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual formou durante décadas professores de Francês Língua Estrangeira (FLE). Como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas orientou inúmeras Dissertações e Teses nos âmbitos da análise do discurso francesa e de Estudos da Tradução, com ênfase nas representações sociais ligadas ao ensino/aprendizagem de FLE e em questões de Tradução e subjetividade, Tradução e Interpretação, Tradução de Psicanálise e de Direito. É Tradutora Pública e Intérprete Comercial do Estado do Rio de Janeiro, com ampla experiência na tradução e versão de textos especializados.

E-mail: pietromarcia@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/2485193290684201>

MARCIA DOS SANTOS MACHADO VIEIRA

Professora-pesquisadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Prefeitura do Rio de Janeiro. Doutora e mestre pela UFRJ, tem experiência na investigação de: variação e mudança de fenômenos fonéticos (pretônicas) e

morfofossintáticos (construções de referenciação, predicação, modalização, intensificação e atenuação discursivas). Coordena: o Projeto brasileiro PREDICAR – Formação e expressão de predicados complexos e predicações; o Projeto franco-brasileiro VariaR – Variação em Línguas Românicas – em parceria com Vanessa Meireles (UPVM); o Projeto brasileiro CAPES PrInt – Vozes e escritas nos diferentes espaços da língua portuguesa –, do PPGLEV da UFRJ. Participa do grupo de estudos Discurso & Gramática. É membro da Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística no biênio 2021-2023. Integra, desde 2014, a coordenação do eixo 1 do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Coordena esse GT desde 2018. Coordena a Comissão Científica da Área de Sociolinguística da ABRALIN. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa do IESC/UFRJ e de NDE de cursos da Faculdade de Letras/UFRJ. É editora-chefe da Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários da UFRJ. Áreas de interesse: Sociolinguística, Linguística Funcional-Cognitiva, Gramática de Construções, Ensino de Língua Portuguesa. Sua produção bibliográfica inclui 2 outras obras publicadas pela editora Blucher.

E-mail: marcia@letras.ufrj.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0796977308756789>

Projetos de pesquisa:

<https://projeto-predicar.wixsite.com/predicar>

<https://variatar.wixsite.com/variatar>

MARIE-NOËLLE CICCIA

Professora titular no Departamento de Estudos Lusófonos da Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 e membro da equipe de pesquisa IRCL (Instituto de Pesquisas sobre o Renascimento, Classicismo e Iluminismo). Suas principais áreas de pesquisa referem-se à literatura de língua portuguesa (principalmente teatro e poesia portuguesa do século XVIII) e tradução. Suas publicações mais recentes incluem *Les paradoxes de l'enfermement dans l'Europe moderne (XVIe-XVIIIe siècles): France – Espagne – Portugal, Montpellier* (orgs. Ciccía, Marie-Noëlle, Favaliér, Sylvie, Imparato Prieur, Sylvie, 2018), *Pourceaugnac: Versão portuguesa do século XVIII* (orgs. Ciccía, Marie-Noëlle, Camões, José, Nunes, Ariadne, 2017), *Lire le théâtre de Diderot en portugais: Les enjeux de la traduction O Pai de Família (1788)* (2016), *L'Athalie, de Jean Racine, traduite par Cândido Lusitano: Réappropriation politique d'un genre antique* (2016).

E-mail: marie-noelle.ciccía@univ-montp3.fr

CV: https://hal.archives-ouvertes.fr/search/index/?q=%2A&authIdHal_s=marie-noelle-ciccia

MILLENA MACHADO DE AGUIAR

Estudante de Letras Português-Latim pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é integrante do projeto PREDICAR, orientado pela Profa. Dra. Marcia Machado Vieira (UFRJ), moradora da Baixada Fluminense e amante da língua portuguesa e sua literatura. Também desenvolve pesquisa científica na área de literatura latina e estudo diacrônico do latim ao português, orientada pelo Prof. Dr. Pedro Baroni Schmidt (UFRJ). Dá aulas de redação e literatura e, sempre que possível, vai ao cinema.

E-mail: millenaaguiar@letras.ufrj.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/7940458722522405>

Links de Projeto de pesquisa: <https://projeto-predicar.wixsite.com/predicar>

NAHENDI ALMEIDA MOTA

Doutoranda no curso de Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Letras: Linguagens e Representações e licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Foi tutora na Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL) – Rolezinho Linguístico 2021. É professora substituta de Língua Portuguesa no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Integra o Projeto PREDICAR – Formação e expressão de predicados e predicções: estabilidade, variação e mudança construcional, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marcia dos Santos Machado Vieira. Temas de interesse: intensificação, gramática de construções, mudança linguística, ensino de língua portuguesa.

E-mail: nahendi21@letras.ufrj.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/4704804469735124>

PATRICIA MARIA CAMPOS DE ALMEIDA

Licenciada em português/francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com a tese *A elaboração da opinião desfavorável em português do Brasil e sua inserção nos estudos de português como segunda língua para estrangeiros*, doutorou-se em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

(PUC-Rio). Fez estágio pós-doutoral na Universidade Federal Fluminense (UFF), ocasião em que desenvolveu investigação sobre historiografia e materiais didáticos de PLE, com achados inéditos para a área. Dando sequência a essa linha investigativa, atuou, em 2018, como pesquisadora bolsista da Biblioteca Nacional. Integra o grupo *Português do Brasil para estrangeiros: estudos e depoimentos sobre o processo de constituição e consolidação da área*, cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa CNPq. Suas pesquisas mais recentes têm se voltado para as seguintes temáticas: historiografia do ensino de português como segunda língua, análise crítica de materiais didáticos, gramaticografia, ensino e avaliação de português como segunda língua/língua estrangeira. Sua atuação com o ensino de português como língua estrangeira (PLE) começou em 1993 e, posteriormente, em 1997, iniciou suas atividades como docente da Faculdade de Letras (UFRJ). Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas/Setor de Português Língua Estrangeira, está vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ) e atua como professora convidada no Curso de Especialização “Língua Portuguesa para Estrangeiros”, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras (UFF). Na UFRJ, além de ministrar regularmente cursos de português para falantes de outras línguas e de formação de futuros professores de PLE, participa de diferentes ações institucionais relacionadas à área e vinculadas, por exemplo, ao Idiomas sem Fronteiras (IsF), ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G/Acordo interinstitucional UFRJ/MEC/MRE) e ao Celpe-Bras (INEP), de cuja Comissão Técnico-Científica faz parte.

E-mail: patricia.almeida@letras.ufrj.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/2244258038317959>

ROSUEL LIMA-PEREIRA

Professor de Civilização Brasileira na Universidade da Guiana, França ultramarina. Desde 2012, é doutor em Estudos Ibéricos e Ibero-americanos pela Escola doutoral Montaigne-Humanities, na Universidade de Bordeaux-Montaigne. Sua dissertação de doutorado intitula-se *Mitogênese, sincretismo e perenidade do sebastianismo na identidade brasileira no século XX e início do Século XXI (O Estado do Maranhão e suas manifestações socioreligiosas)*. Sua pesquisa se concentra no imaginário, nas representações ameríndias e afro-brasileiras, nas crenças, no sincretismo religioso e na formação da identidade brasileira. Em 2018, durante a convocatória de projetos do Observatoire Hommes-Milieux, OHM Oyapock, LabEX DRIIHM, financiado pelo CNRS-INEE, o seu projeto intitulado *Locais de culto e espaços funerários na zona transfronteiriça (França-Brasil)*

é um dos laureados. É pesquisador vinculado ao Centro de pesquisa MINEA, Migrações, interculturalidades e educação na Amazônia. Tema 4: Estado de Direito, Identidades, Territórios e História (EDITH), na Universidade da Guiana; é também membro associado do NEA, Núcleo de Estudos da Antiguidade – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.

E-mail: rosuel.lima-pereira@univ-guyane.fr

CV: <https://www.univ-guyane.fr/ugfm/docs/universite/laboratoires-de-recherche/minea/cv/enseignants-chercheurs/cv-rosuel-lima-pereira-universite-de-guyane.pdf>

SABRINA SANT'ANNA RIZENTAL

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com foco nos estudos dos discursos de e sobre imigrantes e refugiados, fundamentando sua pesquisa na perspectiva materialista da Análise de Discurso. Possui mestrado em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). É graduada em Letras com licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e literaturas específicas pela UFF. Anteriormente se formou em Administração de Empresas pela Universidade Candido Mendes (UCAM), tendo em seguida cursado e concluído MBA Executivo em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Atuou como pesquisadora bolsista do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL) da Fundação Memorial da América Latina. Fez parte do quadro de professores de espanhol do PROLEM/UFF (Programa de Línguas Estrangeiras Modernas) e atualmente realiza trabalhos como professora particular tanto de espanhol como de português como língua estrangeira. Atua, também, como professora voluntária no curso de português para solicitantes de refúgio e refugiados organizado pela Cáritas RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), estando dedicada às turmas cujos estudantes sejam falantes de Língua Inglesa e Língua Espanhola.

E-mail: sabrina.santanna.k@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8909642717802904>

SILVIA RODRIGUES VIEIRA

Professora-pesquisadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e doutora pela mesma instituição, pesquisadora-bolsista FAPERJ, atua no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora de projetos de pesquisa nacional e internacional, sua produção bibliográfica conta com diversos artigos em periódicos, capítulos e organização de livros, dentre os quais se destacam *Ensino de gramática: descrição e uso* (Contexto, 2007), *Ensino de Português e Sociolinguística* (Contexto, 2014), *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas* (Editora Blucher, 2018) e *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão* (Letras UFRJ, 2019). Atua principalmente nas áreas de Sociolinguística, sobretudo no que se refere à variação morfossintática, Descrição de variedades do Português e Ensino de gramática.

E-mail: silviavieira@letras.ufrj.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/0212277538092835>

VANESSA MEIRELES

Professora de Língua Portuguesa, Cultura e Literatura do Brasil na Universidade Paul Valéry Montpellier 3 (França). Membro da equipe de pesquisa *Recherches sur les Suds et les Orient* (ReSO). Diretora Adjunta do Departamento de Português. Membro do Conselho ReSO e do Conselho LEA (Línguas Estrangeiras Aplicadas). Responsável pedagógica do Diploma Universitário em Português do Brasil (*Portugais du Brésil: langue, culture, interactions*). Coordena o posto aplicador de Montpellier do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Coordena o Projeto VariaR: Variação nas Línguas Românicas. Antes de integrar o quadro de docentes efetivos da Universidade Paul Valéry, atuou como professora de Português e Cultura lusófona em várias universidades e institutos de língua na França. Possui Graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) com dignidade acadêmica *Magna cum Laude*. Na França, obteve, com dignidade acadêmica máxima, um Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva (Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, 2009), um Mestrado em Estudos Lusófonos (Université Sorbonne Nouvelle, 2011) e um Doutorado em Linguística (Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, 2014). Seu trabalho se concentra na Linguística da Língua Portuguesa. Os objetivos de sua pesquisa são, por um lado, no campo

da Fonologia, examinar as especificidades da variedade brasileira do português (como acento, sílaba e certos fenômenos vocálicos), e, por outro lado, no campo da Análise do Discurso, analisar as ligações entre os fenômenos linguísticos e as manifestações culturais. Outra parte de sua pesquisa diz respeito a aspectos do ensino do português para alunos de língua francesa.

E-mail: vanessa.meireles@univ-montp3.fr

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324681765530227>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1980-9681>

Projeto de pesquisa: <https://variav.wixsite.com/variav>

WELTON PEREIRA E SILVA

Doutor em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (tendo sido bolsista Capes). Tem mestrado em Letras – Estudos Linguísticos (também com bolsa da Capes) e graduação em Letras: português e literatura pela Universidade Federal de Viçosa. É licenciado em Português pela Universidade de Coimbra (Portugal), sob abrigo do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/Capes). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na PUC-Rio, em que recebeu bolsa da Faperj. Atualmente, é professor temporário por “professor adjunto no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua pesquisa se volta, já há alguns anos, para a argumentação na perspectiva da Teoria Semiolinguística do Discurso, visando aplicação à Linguística Forense. Preocupa-se, principalmente, com textos veiculados em situações de comunicação passíveis de tipificação penal, isto é, crimes de linguagem. É autor de artigos e capítulos de livro nas temáticas referidas. É também membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Linguagem e Direito (UNICAP/CNPq), do laboratório CIAD-Rio (UFRJ/CNPq) e do Grupo de pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn/UFF). No momento, realiza pesquisas acerca das características linguístico-discursivas do discurso de ódio e sobre o discurso jurídico em gêneros diversos.

E-mail: welton.pereira@letras.ufrj.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/6225951527694137>



Al di là dello studio del fenomeno linguistico, i risultati della ricerca in socio-linguistica, grammatica delle costruzioni e linguistica cognitivo-funzionale hanno sempre più guidato proposte pedagogiche il cui obiettivo principale è quello di conciliare l'insegnamento formale della grammatica con le dimensioni della variazione linguistica. Questo libro raccoglie alcune di queste proposte la cui preoccupazione è anche quella di ampliare il repertorio linguistico degli studenti di portoghese come lingua materna o come lingua non materna, tramite l'analisi contrastiva di svariati fenomeni linguistici in generi testuali diversi e legati all'uso della lingua in ambito professionale e quotidiano. I testi presenti in questo volume hanno il merito di avvicinare la ricerca e l'insegnamento, offrendo a ricercatori e insegnanti di PLM/PLNM un percorso per ripensare le attuali pratiche pedagogiche in modo da ridurre la distanza tra la norma prevista dalle grammatiche e insegnata nelle scuole e gli usi reali della lingua.

(Università Ca' Foscari Venezia)

Venezia, ottobre/outubro, 2021.



openaccess.blucher.com.br



Blucher Open Access