

ISSN 1942-0986

Portuguese Language Journal



A journal dedicated to current research on the teaching and learning of the Portuguese language

Fall 2023

v. 17



American Organization of Teachers of Portuguese

Copyright © 2023 American Organization of Teachers of Portuguese
All content of the Portuguese Language Journal is under
the Creative Commons CC BY NC 4.0 License.

ISSN #1942-0986
Roosevelt, NJ

The American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) advocates studying the Portuguese language and the cultures of the Portuguese-speaking countries in the United States. Given the significance of speaking Portuguese in the world and the international cultural, economic, and political impact of the Portuguese-speaking countries, our mission is to promote the Portuguese language as a tool for communication in the United States and globally. As a professional organization, the AOTP represents Portuguese language teachers in k-12, higher education, and community schools. It supports establishing and sustaining quality Portuguese programs and Portuguese teachers' education and professional development. It promotes research on all aspects of teaching and learning the Portuguese language and Portuguese-speaking cultures.

The Portuguese Language Journal (PLJ) is available to members of the AOTP electronically. AOTP is a nonprofit, non-governmental organization. It aims to enhance and promote Portuguese teaching in the United States and provide professional development to its members. PLJ was founded in 2006 to promote and improve Portuguese teaching as a world language. PLJ also aims to provide a venue to encourage collaboration, research, and exchange of ideas among Portuguese language instructors.

Portuguese Language Journal (ISSN #1942-0986) is the official journal of AOTP - the American organization of Teachers of Portuguese.

Submissions to <https://portugueselanguagejournal.com/index.php/home/about/submissions>

PLJ invites the submission of original, unpublished manuscripts on Second Language Acquisition, Methodology of Foreign Languages Linguistics, Cultural Studies, Film Studies, Literary Criticism, Pedagogy, and also reviews of books, multimedia, and other pedagogical material connected to the teaching and learning of Portuguese.

The PLJ is a collaboration between the AOTP, the Center For Latin American Studies at the University of Florida, the Latin American and Iberian Institute at the University of New Mexico, and the Latin American and Caribbean Center at Florida International University.



American Organization of Teachers of Portuguese

BOARD OF DIRECTORS

President

Eugênia Fernandes
University of California, Davis

Past-President

Luis Gonçalves
Princeton University

Vice-President

Anete Arslanian
Miami-Dade County Public Schools

Treasurer

Beatriz Cariello
Florida International University

Secretary

Vivian Flazer
University of Texas at Austin

Director of the World Conference on the Teaching of Portuguese

Ana Clotilde Thomé Williams
Northwestern University

ADVISORY BOARD

Luciane Maimone

Northwestern University

Midwest (Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan,
Minnesota, Missouri, Nebraska, North Dakota,
Ohio, South Dakota, and Wisconsin.)

Edvan Brito

University of Arkansas, Fayetteville

South Central (Texas, Oklahoma, Tennessee,
Louisiana, Arkansas, and Mississippi.)

Helen Santos

Mico Sapeca Community School
Rocky Mountain (Arizona, Colorado, Idaho,
Montana, Nevada, New Mexico, Utah, and
Wyoming.)

Luana Reis

University of Pittsburgh

Northeast (Maine, New Hampshire, Vermont,
Massachusetts, Rhode Island, Connecticut, New
York, Pennsylvania, New Jersey, Delaware, and
Maryland.)

Tatiana Dutra e Mello

University of San Francisco

Pacific (Alaska, California, Hawaii, Oregon, and
Washington.)

Augusta Vono

Florida International University

Atlantic (Alabama, Florida, Georgia, Kentucky,
North Carolina, South Carolina, Virginia, and
West Virginia.)



American Organization of Teachers of Portuguese

EDITORIAL COMMITTEE

Editor

Eugênia Fernandes
University of California, Davis

Associate Editor

Luis Gonçalves
Princeton University

Funding Coordinator

Beatriz Cariello
Florida International University

SCIENTIFIC COMMITTEE

Áurea Santos
Instituto Federal do Piauí

Marcia da Rocha Collinge
Instituto Federal do Pará

Emily Nelsen
University of California, Davis

Maria Antonietta Rossie
Università per Stranieri di Siena

Danúsia Torres dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Monica Panigassi Vicentini
Stony Brook University

Fernanda da Silva Marquezini Canato
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Queila Barbosa Lopes
Universidade Federal do Acre

Idalena Chaves
Universidade Federal de Viçosa

Renata Oliveira Silva
Instituto Federal da Bahia

Leonardo Silva
California State University, San Marcos

Silvia Ribeiro
Universidade do Aveiro

Leonor Werneck dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tânia Ferreira
Universidade de Coimbra

Lidiana de Moraes
Vanderbilt University

Tatiana Mello
University of San Francisco

Contents

- Apresentação** 1 - 3
Eugênia Fernandes, Editor
University of California, Davis
- Análise contrastiva das construções reflexas em português e espanhol** 4 - 22
Beatriz Oliveira
Universidade de Aveiro
- Dom Casmurro as a Graphic Novel: A Socio-Cognitive Enhanced Translation for Teaching Brazilian Literature** 23 - 40
Jordan Eason
Universidade de Coimbra
- Vetores de difusão do PLH: o espaço pedagógico e os FH** 41 - 65
Tânia Gastão Saliés
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Cláudia de Andrade Spitz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Multimodalities and hybrid texts** 66 - 78
Darcilia Simões
Universidade Estadual de Goiás
- “Então” em produções orais de aprendentes hispanofalantes de PLNM** 79 - 96
Telma Duarte
Universidade de Salamanca, Espanha
Universidade do Porto, Portugal
- Obras literárias em materiais didáticos no ensino/aprendizagem on-line de PLE: reflexões iniciais** 97 - 118
Douglas Altamiro Consolo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Jose do Rio Preto
- Cadê o pronome? sumiu?: contextos de preferência de omissão ou substituição dos pronomes oblíquos** 119 - 132
Oscar Xavier Meléndez Robles
Universidade Federal de Santa Catarina
- O rap brasileiro como manifestação e representação da identidade negra e periférica no espaço cultural da música no Brasil** 133 - 146
Celina Trajano de Oliveira
Universidade Paulista
Monique Angélica Sampaio Flaquer
Universidade Paulista

Palavras introdutórias



Com senso de coletividade e alegria, a *American Organization of Teachers of Portuguese* (AOTP) apresenta mais uma edição da revista *Portuguese Language Journal* (PLJ), uma publicação anual que reflete o compromisso colaborativo, educacional e científico da organização, em parceria com o Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade da Flórida e o Centro Latino-Americano e Caribenho da Florida International University. Esta revista, hospedada desde 2023 na plataforma *Open Journal Systems* (OJS), indexada no *Modern Language Association (MLA) Directory of Periodicals*, *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e Red Iberoamericana Innovación y Conocimiento (REDIB), tem se dedicado a fornecer uma plataforma para a democratização dos estudos sobre o ensino e aprendizado da língua portuguesa.

Expressamos nossa gratidão e admiração às professoras e aos professores que integraram o comitê editorial do volume, cuja dedicação e compromisso proporcionaram a qualidade desta publicação. Mencionamos com apreço Áurea Santos do Instituto Federal do Piauí, Emily Nelsen da *University of California, Davis*, Danúcia Torres dos Santos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fernanda da Silva Marquezini Canato da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Idalena Chaves da Universidade Federal de Viçosa, Leonardo Silva da *California State University, San Marcos*, Leonor Werneck dos Santos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Lidiana de Moraes da *Vanderbilt University*, Marcia da Rocha Collinge do Instituto Federal do Pará, Maria Antonieta Rossie da *Università per Stranieri di Siena*, Monica Panigassi Vicentini da *Stony Brook University*, Queila Barbosa Lopes da Universidade Federal do Acre, Renata Oliveira Silva do Instituto Federal da Bahia, Silvia Ribeiro da Universidade do Aveiro, Tânia Ferreira da Universidade de Coimbra, e Tatiana Mello da *University of San Francisco*. Neste volume, com satisfação, informamos que 72% das submissões foram aceitas, resultado do empenho e qualidade das contribuições recebidas. Expressamos nosso reconhecimento especial à professora Beatriz Cariello, co-fundadora e tesoureira da AOTP, por sua notável dedicação no gerenciamento dos fundos e na conexão com pares para a integração do comitê científico.

Esta coleção de estudos aborda tópicos relacionados à análise contrastiva de construções em português e espanhol, ao uso de histórias em quadrinhos no ensino de

literatura brasileira, às práticas pedagógicas para a formação de falantes de herança, às multimodalidades em textos contemporâneos, à inserção de obras literárias em materiais didáticos on-line, ao uso da expressão "então" em produções orais de aprendentes hispanofalantes, à representação do rap brasileiro na identidade cultural e aos contextos de omissão ou substituição de pronomes oblíquos da terceira pessoa no português brasileiro para hispanofalantes. Cada pesquisa oferece insights significativos para a afirmação e a promoção da língua portuguesa, missão da AOTP.

O estudo que abre o volume é de Beatriz Oliveira. Intitulado **Análise Contrastiva das Construções Reflexas em Português e Espanhol**, o manuscrito busca identificar semelhanças e diferenças nas construções reflexas do português e espanhol europeus, analisando exemplos de crônicas da imprensa de ambas as línguas entre 2010 e 2021. Oliveira destaca a categorização e uso similares dessas construções, com ênfase nas divergências observadas na inclusão de complemento não-correferente em espanhol e na colocação dos clíticos.

Em seguida, Jordan Eason, da Universidade de Coimbra, explora em **Dom Casmurro as a Graphic Novel: A Socio-Cognitive Enhanced Translation for Teaching Brazilian Literature** o uso de novelas gráficas no ensino de literatura brasileira, especialmente a adaptação de Dom Casmurro. A pesquisa destaca como essas obras podem modificar a percepção dos alunos, utilizando métodos de tradução e teorias de aquisição de segunda língua para evidenciar as vantagens dessa abordagem sociocognitiva.

Em **Vetores de Difusão do PLH: O Espaço Pedagógico e os FH**, Tânia Gastão Saliés e Claudia de Andrade Spitz, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abordam a prática pedagógica de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Herança (PLH) e os Falantes de Herança (FH). Exploram a manutenção da língua em espaços de socialização, propondo ações para inspirar professores na área de PLH, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento linguístico e a participação dos FH na difusão do português brasileiro.

No quarto manuscrito, Darcilia Simões, da Universidade Estadual de Goiás, aborda a multimodalidade como característica dos textos contemporâneos em **Multimodalities and Hybrid Texts**, especialmente devido à popularização da Internet. Simões destaca a importância de observar características multimodais ao ensinar leitura, dialogando com teorias de semiotização de vários códigos.

O estudo de Telma Duarte, da Universidade de Salamanca e da Universidade do Porto, intitulado **Então em Produções Orais de Aprendentes Hispanofalantes de PLNM**, investiga o uso da expressão "então" em produções orais de aprendentes de português europeu como língua não materna em contexto de imersão em Portugal. Analisa padrões de uso, considerando língua materna e nível de proficiência, comparando-os com corpora de falantes nativos.

Obras Literárias em Materiais Didáticos no Ensino/Aprendizagem Online de PLE: Reflexões Iniciais, de Douglas Altamiro Consolo, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, apresenta os resultados iniciais de um projeto que analisa o uso de obras literárias em materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) na modalidade online. Destaca a importância dessas obras para o ensino e aprendizagem, explorando conteúdos e procedimentos metodológicos.


Em ***Cadê o Pronome? Sumiu?: Contextos de Preferência de Omissão ou Substituição dos Pronomes Oblíquos da Terceira Pessoa no Âmbito do Ensino de PLE/PL2 para Hispanofalantes***, Oscar Xavier Meléndez Robles baseia-se na Gramática Funcional do Discurso para discutir a omissão ou substituição dos pronomes oblíquos da terceira pessoa no português brasileiro. Utilizando dados de programas televisivos, destaca situações em que esses pronomes são omitidos ou substituídos, oferecendo insights para o ensino de PLE/PL2 a hispanofalantes.

Fechando o volume, ***O Rap Brasileiro como Manifestação e Representação da Identidade Negra e Periférica no Espaço Cultural da Música no Brasil*** é o trabalho de Celina Trajano de Oliveira e Monique Angélica Sampaio Flaquer, da Universidade Paulista. Utilizando letras do rap brasileiro, as autoras exploram o discurso representado por cantores negros brasileiros, destacando sua relevância social e ideológica. A pesquisa utiliza a Análise de Discurso Crítica para examinar como essas letras expressam a identidade das comunidades socioeconômicas menos favorecidas.

Cada pesquisa apresentada nesta edição aborda temáticas fundamentais e contemporâneas para ensino da língua portuguesa, com estudos que nos levam da inclusão de texto literários nos cursos de língua por meio de quadrinhos à representação do rap brasileiro. Convidamos entusiasticamente pesquisadores a considerarem a oportunidade de contribuir para a edição de 2024 do PLJ, fortalecendo ainda mais o diálogo e avanço do campo. Agradecemos a todos que integram nossa comunidade, tão dedicada ao desenvolvimento e promoção da língua portuguesa.

Eugênia Fernandes
Universidade da Califórnia, Davis
Editora

ANÁLISE CONTRASTIVA DAS CONSTRUÇÕES REFLEXAS EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

 <https://doi.org/10.56515/PLJ32230309>

Portuguese
Language
Journal 

 **Beatriz Oliveira**¹

Universidade de Aveiro

Resumo: A análise contrastiva desenvolvida no presente estudo pretende identificar e analisar as principais semelhanças e diferenças entre as construções reflexas em português e espanhol europeus. Examinam-se exemplos destas construções extraídos de crónicas da imprensa portuguesa e espanhola publicadas na revista *Visão* e no jornal *El País*, respetivamente, entre 2010 e 2021. A seleção deste género textual prende-se com o facto de tipicamente apresentar uma linguagem simples, breve e informal. Em termos de semelhanças, é possível destacar que em ambas as línguas as orações reflexas pertencem na generalidade ao mesmo tipo de construções, bem como a sua categorização por classes semânticas e o uso das expressões de redobro. As principais diferenças identificadas residem no facto de em espanhol ser possível incluir um complemento não-correferente, a existência de construções opcionais e o uso mais frequente/visível de pronomes reflexos em orações de interesse em espanhol em comparação com o português, assim como a colocação dos clíticos.

Palavras-chave: Construções reflexas; Morfossintaxe; Semântica; Português; Espanhol.

Abstract: The contrastive analysis developed in this study aims to identify and examine the main similarities and differences between reflexive constructions in European Portuguese and Spanish. Examples of these constructions were extracted from chronicles published in the Portuguese magazine *Visão* and the Spanish newspaper *El País*, from 2010 to 2021. This genre is selected due to its typically simple, concise, and informal language. In terms of similarities, it can be highlighted that both languages generally employ reflexive clauses belonging to the same type of constructions, their categorization based on semantic classes and the use of pronominal reduplication. The main differences lie in the fact that Spanish allows the inclusion of a non-coreferential complement, the existence of optional constructions, and a more frequent/visible use of

¹ Beatriz Oliveira is a Lecturer of Portuguese as a Foreign Language at the Department of Languages and Cultures of the University of Aveiro. Additionally, she is a PhD researcher at the Languages, Literatures and Cultures Centre (CLLC). Her research focuses on a contrastive analysis between Portuguese and Spanish languages in the fields of cross-cultural and interlanguage pragmatics. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6173-8605>.

reflexive pronouns in sentences of interest in comparison to Portuguese. Additionally, differences are observed in the clitic placement between the two languages.

Keywords: Reflexive Constructions; Morphosyntax; Semantics; Portuguese; Spanish.

1. Introdução

No presente artigo realiza-se uma análise contrastiva entre duas línguas românicas (português² e espanhol) no que diz respeito às construções reflexas mediante uma abordagem interfática³. Numa primeira fase do artigo, descrevem-se as principais características morfossintáticas e semânticas dos vários tipos das construções reflexas, tanto no panorama linguístico da língua portuguesa como da língua espanhola. Seguidamente, analisam-se mais pormenorizadamente os pronomes clíticos, expressões fortes e o prefixo *auto-* e apresentam-se diferentes perspetivas sobre a questão da argumentalidade e transitividade.

Para este estudo foi reunido um *corpus* que consiste em segmentos retirados de crónicas da imprensa portuguesa (revista *Visão*) e espanhola (jornal *El País*) que apresentam estruturas reflexas e que são analisados de forma contrastiva quanto à tipologia de construção, à sua estrutura morfossintática, às suas características em termos semânticos, assim como à colocação do clítico.

2. Enquadramento teórico

2.1 Descrição morfossintática e semântica das construções reflexas

De forma a oferecer uma visão global do objeto de estudo, começamos pela apresentação da noção de construção reflexa. No que diz respeito à língua portuguesa, a *Gramática do Português* de Raposo et al. apresenta a seguinte definição:

Numa construção reflexa, o referente designado pelo antecedente e pela expressão reflexa participa numa situação na qual tem simultaneamente dois papéis diferentes – i.e. realiza uma ação que incide sobre ele próprio, na qual é simultaneamente, p.e., agente e paciente, ou agente e destinatário. (Lobo, 2003, p. 2211)

No exemplo, 1. *A criança lavou-se (a si própria)*, existem duas expressões correferentes (o sintagma nominal e a expressão pronominal reflexa), com funções sintáticas e papéis semânticos distintos selecionados pelo verbo *lavar*, ou seja, uma entidade desempenha dois papéis diferentes num evento único. Geralmente, o SN corresponde ao sujeito antecedente e realiza sintaticamente o papel de agente e o pronome reflexo, correspondendo à realização do papel temático paciente, tem a função de complemento direto.

Verificam-se também casos nos quais o pronome reflexo tem a função de complemento indireto e, conseqüentemente, o papel temático de destinatário, como por exemplo:

2. *O Carlos perguntou-se se a situação iria melhorar* (Lobo, 2003, p. 2212).

² Este estudo analisa a variante do português europeu, assim como do espanhol ou castelhano de Espanha.

³ O *se* reflexo constitui um “operador de fronteira” (Ribeiro, 2011, p. 3), cujo comportamento só poderá ser devidamente compreendido através de uma análise que examine as interfaces da gramática.

De acordo com Ribeiro (2011, p. 104), as estruturas reflexas podem ser divididas em *estruturas reflexas agentivas* (consideradas prototípicas, já que uma entidade animada concretiza intencionalmente uma ação cujas consequências recaem em si mesma) e em *estruturas reflexas que descrevem situações não intencionais* (de análise mais complexa, pois encontram-se numa zona de fronteira entre as estruturas de *se* reflexo e outros tipos de construções).

No que diz respeito ao primeiro tipo de construções, estas podem ser subdivididas em *reflexas corporais* que apresentam uma maior expectativa de reflexividade e cujos argumentos revelam o traço [+humano]. Segundo Ribeiro (2011), os predicados deste tipo de construções expressam situações de cuidado ou de embelezamento corporal (*maquilhar, barbear*), mudança de posição corporal (*deitar, virar*), movimento ou deslocação corporal (*deter, encaminhar*).

Nas *reflexas não corporais* há uma expectativa de reflexividade reduzida, mesmo que o argumento interno seja [+humano]. Entre estes verbos destacam-se: *acusar, alistar, aplaudir, associar, avaliar, censurar, considerar, criticar, culpar, demitir, desculpar, elogiar, enaltecer, etc.* (Ribeiro, 2011, p. 111).

Ribeiro (2011, p. 119) distingue ainda as *reflexas de fronteira*, nas quais “o respectivo sujeito não denota uma entidade que, agindo intencionalmente, inicie uma acção cujos efeitos se reflectam na própria, ou seja, não estamos perante estruturas com um sujeito Agente”. Neste tipo de estruturas, o sujeito é experienciador em estruturas com verbos epistémicos e psicológicos (*conhecer, saber*), o *se* ocorre na posição de complemento direto e materializa-se em tema, tal como nas estruturas prototípicas. Nas estruturas de sujeito iniciador não intencional que expressam dano corporal (*magoar, ferir*), o clítico *se* funciona também como realização do argumento interno tema.

Desde um ponto de vista tradicional, no âmbito da língua espanhola, nas construções reflexas propriamente ditas (González Vergara, 2006), o clítico *se* comporta-se como um pronome reflexo, encontra-se sempre em correferência com o sujeito sintático, é um argumento do verbo e funciona como complemento direto (3. *Juan se lava*). Se na construção consta um sintagma nominal ou preposicional com a função de complemento direto não correferente com o pronome, a forma reflexa adquire a função de complemento indireto (4. *Juan se lava las manos*).

Nas construções propriamente reflexas, a ação verbal recai no próprio sujeito [+ Animado] que a realiza. O reforço reflexo (*sí mism-*) serve como teste para determinar se uma construção possui valor reflexo e se é realmente uma construção sintaticamente reflexa, em contraste com aquelas que apenas o aparentam ser, tais como as construções em que *se* é um dativo de interesse e as construções quase-reflexas⁴ (Aubrit, 2003, p. 23), que abaixo se descrevem com mais detalhe.

5. *Juan se lava a sí mismo.* (oração sintaticamente reflexa)
6. *Juan se lava las manos a sí mismo.* (oração sintaticamente reflexa)
7. **Juan se comió toda la torta a sí mismo.* (oração de interesse)
8. **Juan se jacta a sí mismo.* (construção quase-reflexa)

Na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Peregrín Otero (1999), no capítulo intitulado *Pronombres Reflexivos y Recíprocos*, apresenta uma outra visão de índole generativista que propõe a divisão entre *Construcciones extrínsecamente reflexivas* e *Construcciones intrínsecamente reflexivas o con verbos inherentemente reflexivos*.

Segundo Otero (1999, p. 1462), as primeiras construções são acompanhadas de pronomes reflexos no sentido estrito, i.e., motivados por razões puramente sintáticas. São também

⁴ A denominação *construcción cuasi-refleja* foi introduzida nas gramáticas espanholas por Andrés Bello para referir orações que se assemelham às construções reflexas, já que são sempre acompanhadas da forma pronominal átona do tipo reflexivo (Alcaraz Varó e Martínez Linares, 1997, p. 143). São também designadas de *inerentes* ou *pseudo-reflexas*.

conhecidas como *puramente reflexivas*, pois há uma correferência semântica entre o agente e o paciente ou beneficiário. A expressão *a sí mism-* pode ser usada como diagnóstico para discriminar as construções sintaticamente reflexas, de outras construções que apenas aparentam sê-lo. Para além disso, o pronome acentuado (*sí*) pode ficar subentendido como é possível observar na seguinte passagem:

El *se* extrínsecamente reflexivo (el reflexivo en sentido estricto), motivado por razones puramente sintácticas, no parece ser más que una imagen inacentuada (clítica) redundante de un *sí* sobreentendido en posición de objeto (directo o indirecto) siempre que su antecedente sea el sujeto de la frase verbal extendida, imagen o reflejo que puede ir o no ir acompañado de un pronombre pronunciado. p. ej. *Se alabó (a sí/ella misma) con todo descaro.* (Otero, 1999, p. 1462)

A reflexividade neste tipo de construções que compreendem verbos transitivos não é obrigatória, pois os pronomes reflexos poderiam ser substituídos por pronomes não reflexos e verbos que aparecem neste tipo de construções reflexas podem expressar ações realizadas pelo sujeito agente sobre si mesmo, ou sobre outros, sem afetar o seu significado (Bastidas, 1972, p. 52), tal como é possível observar nos seguintes exemplos:

9. *La niña se peina (a sí misma).*

10. *La niña la peina (a su muñeca).*

Outros verbos deste tipo são: *acostar, acercar, alejar, bañar, lavar, detener, poner, sentar, vestir, etc.*

Por sua vez, nas construções *inherentemente reflexivas* (ou *pronominales*), as formas verbais são sempre acompanhadas de um clítico como requisito léxico. Estas construções, como por exemplo, 11. *Blas se {suicidó/resfrió}* (Otero, 1999, p. 1465) contêm um verbo sintaticamente intransitivo (com um valor semântico acrescentado), carecendo, assim, de um argumento reflexo.

Por esta razão, não podem ser consideradas reflexas no sentido sintático “[d]e ahí que la reflexividad implícita en la significación de estas construcciones con verbos inherentemente reflexivos deba calificarse de ‘intrínseca’, en oposición a la reflexividad ‘extrínseca’, o de naturaleza puramente sintáctica” (Otero, 1999, p. 1465).

Otero (1999) considera estes verbos como reflexos, não porque o antecedente está ligado a um pronome reflexo, mas sim porque o seu único argumento possui dois papéis temáticos. No exemplo dado pelo autor, *Blas* tanto é sujeito e agente, como objeto e paciente. Alguns exemplos destes verbos são *abstenerse, arrepentirse, atreverse, dignarse, desvivirse, suicidarse, quejarse, jactarse, vanagloriarse, enorgullecerse, embarcarse, casarse, desvivirse, etc.* (Bastidas, 1972, p. 52; Otero, 1999, p. 1469).

Em língua portuguesa existe também um grupo de verbos sem valor reflexo, pois não aceitam expressões de redobro como *a mim próprio/mesmo* e outras paráfrases com sentido equivalente e nos quais o *se* funciona como sufixo (Fonseca, 2010, p. 86). Podem ser tratados como *pseudo-reflexos, inerentes* ou *falsos reflexos*, como *arrepender-se, lembrar-se, esquecer-se, rir-se, etc.* Para além disso, segundo Fonseca (2010), o *se* inerente carece de agentividade, argumentalidade e valor anafórico, já que não lhe é atribuída uma relação semântica ou temática.

O pronome reflexo em espanhol é usado em construções conhecidas como *oraciones de interés*, nas quais o clítico *se* tem propriedades aspetuais que exprimem um elevado grau de implicação por parte do sujeito, culminação ou delimitação de um predicado, assim como propriedades pragmáticas que cumprem um papel enfático ou expressivo (González Vergara, 2006, p. 44). Contudo, este *se* não é um pronome reflexo no sentido proposto por Otero (1999), *i.e.*, como uma imagem clítica do pronome reflexo *sí (mis-)*. A sua reflexividade deve ser entendida apenas como uma concordância com o morfema correspondente à pessoa verbal.

Em português, de acordo com Cunha e Cintra (1998, p. 304), também existe o pronome de interesse, conhecido também por dativo ético. Para estes autores, nesse contexto “o pronome *me* não desempenha função sintática alguma – apenas um recurso expressivo de que se serve a pessoa que fala para mostrar que está vivamente interessada no cumprimento da ordem emitida ou da exortação feita”. Também para Miguel, Gonçalves e Duarte (2011, p. 395), que usam exemplos como “Tem cuidado, tu não me caias” ou “Tu não me chores, que não te salva do castigo”, “a inserção do dativo [de interesse] corresponde à expressão do modo como o sujeito agentivo vivencia o evento denotado e o efeito interpretativo depende do envolvimento volitivo do agente no evento”. Ainda que atestado, o recurso ao dativo de interesse ou dativo ético é bastante menos frequente em português do que em espanhol, conforme explica Barros (2010, p. 128), adiantando ainda que em português estes dativos ocorrem “em contextos orais específicos e raros”.

Outros autores sugerem a distinção de mais um grupo em espanhol, as *reflexivas opcionales* (Bastidas 1972, p. 52; Portilla Chaves, 2008, p. 133) com verbos transitivos (de cognição ou sensação) ou intransitivos (verbos de movimento) e que podem ocorrer com ou sem o pronome reflexo. Estes verbos pressupõem a existência de um agente, como em *reír(se)* ou de um paciente como em *morir(se)*. O uso do pronome reflexo altera o significado de verbos como: *pasear (se)*, *dormir (se)*, *decidir (se)*, *reír (se)*, *ir (se)*, *morir (se)*, *volver (se)*, *parecer (se)*, *olvidar (se)*, *devolver (se)*, *salir (se)*, *quedar (se)*, *entrar (se)*, *caer (se)*, *estar (se)*, *callar (se)*.

Vejam os alguns exemplos das alterações de sentido: o verbo *quedarse* significa permanecer em algum lugar, enquanto *quedar*, sem o pronome reflexo significa marcar ou combinar um encontro. *Irse*, por exemplo, significa abandonar algum lugar, ao passo que *ir* apenas expressa deslocação para um determinado destino. *Volverse* expressa uma mudança psicológica como por exemplo em: 12. *Se volvió loco con la noticia*. O mesmo verbo sem o pronome reflexo significa voltar ou retornar a um lugar específico.

Com base nos pressupostos teóricos até ao momento apresentados, propomos o seguinte esquema que organiza os diferentes tipos de construções reflexas nas duas línguas. A cor azul diz respeito às construções comuns em português e espanhol, enquanto a parte laranja se refere às construções identificadas apenas na língua espanhola.

Tabela 1

Síntese dos tipos de construções reflexas em português e espanhol

Reflexas prototípicas	corporais	13. O João <i>lavou-se</i> . 14. Juan <i>se lavó</i> .
	não-corporais	15. O Carlos <i>perguntou-se</i> se a situação iria melhorar. 16. Carlos <i>se preguntó</i> si la situación iba a mejorar.
Reflexas de fronteira		17. <i>Conheço-me</i> bem. 18. <i>Me conozco</i> bien.
Reflexas inerentes ou pseudo-reflexas		19. A Ana <i>queixou-se</i> do seu chefe. 20. Ana <i>se quejó</i> de su jefe.
Orações de interesse		21. <i>Se me chove</i> durante o dia, fico com a pintura estragada. 22. <i>Me fumé</i> 13 cigarrillos.
Reflexas opcionais		23. <i>Me voy</i> de aquí.

Fonte: Elaboração própria.

2.2 Pronomes clíticos reflexos e expressões fortes

As formas reflexas em português são compostas por um conjunto de pronomes clíticos (*me, te, se, nos, vos*) e expressões pronominais fortes (*si próprio-/si mesm-*).

Retomando a explicação em 2.1, os pronomes pessoais reflexos são formas “intrinsecamente anafóricas” (Lobo, 2003, p. 2211), ou seja, a sua referência define-se relativamente à expressão nominal antecedente (pertencente à mesma oração ou SN que contém esses pronomes). No caso dos pronomes clíticos⁵, estes ocorrem quando a anáfora é o complemento direto ou indireto, tal como nas seguintes frases (Lobo, 2003, p. 2217):

24. *Teresa culpava-se pelo acidente.*

25. *Teresa perguntava-se se tudo aquilo faria sentido.*

Por outro lado, as formas fortes ocorrem quando a anáfora corresponde a um sintagma preposicional, como em 26. *O Pedro só gosta de si (próprio)* (Lobo, 2003, p. 2214). Podem também coocorrer com as formas clíticas, funcionando como reforço das mesmas (27. *O Rui barbeou-se a si próprio*), e permitem distinguir os sentidos reflexo e recíproco do clítico, pois divergem nas duas construções, como é possível observar nos seguintes exemplos:

28. *Elas maquilharam-se a si próprias.* (forma reflexa)

29. *Elas maquilharam-se umas às outras.* (forma recíproca)

Em espanhol, desde uma perspetiva mais tradicional, tal como apresentada na *Nueva Gramática de la Lengua Española (ERA e ASALE)*, os pronomes reflexos, tal como em português, requerem um antecedente na sua própria oração. No exemplo (30), o pronome *me* é reflexo, pois refere-se à mesma entidade que o sujeito (*yo*), que é o seu antecedente.

30. *Yo me conozco bien.*

Desde um ponto de vista mais controverso, Peregrín Otero (1999) defende que o clítico *se* não passa de uma imagem inacentuada e redundante do verdadeiro pronome reflexo *si (mism-)* em posição de complemento direto ou indireto. Por conseguinte, seguindo este raciocínio, apenas *si (mism-)* constituiria uma expressão anafórica que remete a um antecedente. O autor distingue dois tipos de expressões anafóricas reflexas: *simples o débiles (sí)* e *compuestas o fuertes (sí mismo)*.

O quadro a seguir proposto reúne os pronomes reflexos e as formas e expressões fortes em português e espanhol. Em ambas as línguas, o reflexo concorda com o seu antecedente em pessoa, número e género, sempre que o pode manifestar. Para além disso, registam-se correspondências como em *nós* e *vós* em português e em *nosotros* e *vosotros* em espanhol.

⁵ Os pronomes clíticos (também designados pronomes átonos na tradição gramatical ou clíticos especiais, noção introduzida por Zwicky) “correspondem prototipicamente às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos verbos” (Mateus *et al.*, 2003, p. 827). Segundo Martins (2010, p. 25), o clítico depende sempre de uma palavra acentuada adjacente, a palavra hospedeira.

Tabela 2

Síntese dos pronomes reflexos e formas/expressões fortes em ambas as línguas

Pronomes pessoais	Reflexos átonos	Formas e expressões fortes	Pronomes pessoais	Reflexos átonos	Formas e expressões fortes
<i>eu</i>	me	mim (própri- /mesm-)	<i>yo</i>	me	mí (mism-)
<i>tu</i>	te	tí (própri- /mesm-)	<i>tú</i>	te	ti (mism-)
<i>ele, ela, você</i>	se	si (própri- /mesm-)	<i>él, ella, usted</i>	se	sí (mism-)
<i>nós</i>	nos	nós (própri- /mesm-)	<i>nosotros, nosotras</i>	nos	nosotros, nosotras (mism-)
<i>vós</i>	vos	vós (própri- /mesm-)	<i>vosotros, vosotras</i>	os	vosotros, vosotras (mism-)
<i>eles elas, vocês</i>	se	si (própri- /mesm-)	<i>ellos, ellas, ustedes</i>	se	sí (mism-)

Fonte: Elaboração própria.

Em português e espanhol é possível recorrer ao prefixo *-auto* para expressar redobro de reflexividade. Apesar da redundância, este prefixo pode ser usado com verbos que já possuem o *se* reflexo. Segundo a *Nueva Gramática de la Lengua Española*:

Unido a verbos pronominales que ya tienen valor reflexivo (en el sentido de que la acción que expresan revierte sobre el sujeto), este prefijo añade información enfática, y subraya que el referente del sujeto ejerce la acción por sí solo y sin ayuda, o que lo hace intencionadamente. (RAE e ASALE, p. 182)

2.3 Transitividade e argumentalidade do *se* anafórico reflexo

Devido à sua ocorrência em estruturas muito diversas, o estatuto argumental do *se* reflexo tem sido alvo de reflexão por parte de vários linguistas, dando origem a duas abordagens distintas: a abordagem transitiva (a mais tradicional) e a abordagem intransitiva.

No âmbito da língua portuguesa, no que diz respeito à abordagem pronominal, destacam-se as propostas de Cunha e Cintra (1998), Brito, Duarte e Matos (2003) e Ribeiro (2011).

Desde um ponto de vista da Gramática Tradicional, Cunha e Cintra (1998) descrevem que na *voz reflexiva* o verbo vem acompanhado de um pronome reflexo que desempenha a função sintática de objeto direto, ou (mais raramente) de objeto indireto.

Brito, Duarte e Matos (2003), no âmbito da Gramática Generativa, seguem a mesma abordagem, defendendo a argumentalidade do clítico anafórico *se* (sem capacidade referencial autónoma e dependente de um antecedente), que assume a função de argumento interno, nomeadamente de complemento direto ou complemento indireto, comprovando, assim, a transitividade dos verbos destas construções.

Num estudo mais recente, Ribeiro (2011) segue a mesma linha de análise e descreve que o clítico *se* carece de autonomia prosódica e distribucional, dependendo do seu hospedeiro - a palavra com acentuação própria (Ribeiro, 2011, p. 21). A autora recorre a vários testes que apontam para a argumentalidade do clítico *se* reflexo e a transitividade destes verbos.

Fiéis e Pratas (2004, p. 596), por outro lado, defendem a não-argumentalidade dos morfemas do tipo *se*, que, segundo as autoras, é inserido pós-sintaticamente. No caso das construções reflexas, as autoras afirmam que o sujeito acumula os papéis temáticos externo (agente) e interno (tema), razão pela qual estas construções são intransitivas e o clítico *se*, não correspondendo à realização de um papel temático selecionado pelo verbo em uso, não tem caráter argumental.

Na esfera da língua espanhola, seguindo uma visão tradicional, as orações reflexas são vistas como estruturas transitivas nas quais constam dois argumentos: um agente que realiza a ação e um tema ou paciente sobre o qual recai a ação realizada pelo sujeito agente (Rodríguez Ramalle, 2007, p. 191). Rodríguez Ramalle (2007) apresenta provas que demonstram que sintaticamente as orações reflexas em espanhol são transitivas com sujeito agente e objeto tema ou paciente. A autora pretende contra-argumentar os pressupostos de Reinhart e Siloni (2004) que sugerem que as estruturas reflexas são intransitivas, pois “sufren un proceso de eliminación o reducción argumental consistente en la supresión del papel temático del tema o paciente” (*ibidem*, p. 200). Segundo a autora espanhola, esta redução acontece somente a nível semântico e não sintático.

3. Metodologia

Na presente secção do artigo apresentamos o *corpus*, justificando a sua seleção para o estudo contrastivo e procedemos à análise contrastiva das construções reflexas em português e espanhol no que diz respeito aos seguintes conteúdos: os tipos de construção detetados no *corpus*, a caracterização morfosintática e semântica das construções reflexas, a colocação dos clíticos e, por último, a caracterização semântica dos verbos reflexos.

3.1 Justificação do *corpus*

Como base para o presente estudo de cariz indutivo, constituiu-se um *corpus*, com ocorrências em português e em espanhol, compiladas a partir de textos que se inserem no género textual da crónica.

A preferência por este género textual para a análise contrastiva deve-se ao facto de apresentar um estilo discursivo híbrido entre a literatura e o texto jornalístico e conter traços de uma linguagem mais simples, coloquial (Neves, 2012), breve e informal aproximando-se, assim, da linguagem em contexto real de comunicação. Nas palavras de Francinaldo Santos (2016, p. 46):

os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações cotidianas, observadas por meio de olhares irônicos, humorísticos, sérios, sensíveis, poéticos, mas sempre atentos à realidade dos fatos.

Para além disso, o dialogismo é outra das suas principais características, assim como o tom coloquial e o recurso ao humor, contribuindo para uma aproximação entre o cronista e o leitor. Nesta lógica, para esta análise contrastiva seguimos a recomendação de Lado (1957) que defende que “[t]he grammatical structure of a language is best attested in spoken communication among the speakers of a language community” (p. 71).

Nestes textos, os cronistas narram ou comentam de forma livre temáticas e factos da atualidade (Crato, 1986, p. 144), por vezes polémicos e que refletem as transformações sociais, culturais e até linguísticas de uma sociedade. Por esta razão, na seleção do *corpus* tivemos também em conta a data de publicação, selecionando crónicas recentes, mais especificamente entre os anos 2017 e 2021.

No caso da língua portuguesa, seleccionámos um *corpus* retirado de 19 crónicas de diferentes autores integradas na secção *Opinião* da revista *Visão*. Quanto à língua espanhola, o *corpus* foi extraído de 19 crónicas da secção *Opinión* do jornal *El País*.

3.2 Análise contrastiva

3.2.1 Tipos de construções reflexas detetados no *corpus*

Em primeiro lugar, procuramos caracterizar os dados recolhidos no *corpus* quanto ao tipo de estrutura reflexa em causa. Para tal, seguiremos a proposta de classificação de estruturas reflexas de Ribeiro (2011): (i) estruturas corporais, (ii) estruturas não-corporais, (iii) estruturas de fronteira e (iv) estruturas pseudo-reflexas ou inerentes. Incluiremos igualmente as reflexas opcionais (Bastidas 1972; Portilla Chaves, 2008) e as orações de interesse (González Vergara, 2006). De acordo com a tabela proposta em 2.1, detetam-se no *corpus* as seguintes construções:

Tabela 3

Reflexas corporais

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
31. <i>Dá meia-volta e dirige-se para a porta da cozinha, desistente.</i> Visão_5	35. Lávate las manos con agua y jabón durante veinte segundos (...). El País_1
32. <i>Agora que o futuro deixou de ser esse destino distante de há um ano, agora que nos estatelámos nele, é tempo de nos erguermos outros.</i> Visão_10	36. <i>Nana se acercó a mi cama y estuvimos charlando un rato sobre su familia (...).</i> El País_6
33. <i>Desse modo, voltamos também nós, humanos, a ver-nos a nós mesmos.</i> Visão_13	37. <i>Suze optó por alejarse: volvió a la Italia de sus padres.</i> El País_8
34. Penteei-me e pus um bocadinho de baton nos lábios. Visão_15	38. (...) me siento ante un convento. El País_9
	39. <i>Regreso a casa, me quito los zapatos (...).</i> El País_12
	40. <i>Por la mañana, cuando me levanto, mis zapatos rotos me esperan sobre la alfombra.</i> El País_18

Tabela 4

Reflexas não corporais

41. <i>O desafio é uma pessoa reconhecer-se e aceitar-se tal como é (...).</i> Visão_2	45. <i>Ella se llamaba Suze Rotolo (Nueva York, 1943-2011) e inspiraría algunas de las plegarias más conmovedoras del canon dylaniano.</i> El País_8
42. Apresentara-se como amiga (...). Visão_6	
43. <i>Não entendi o que ele dizia, mas declarei-me logo um chefe muitíssimo tradicional.</i> Visão_13	46. <i>Uno se pregunta qué clase de educación reciben los españoles desde hace décadas.</i> El País_9
44. <i>Mas questiono-me se não se perderá um pouco na qualidade da avaliação, pois há menos conexão humana, e terá isso algum custo?</i> Visão_14	47. <i>Dejar de escucharte habría sido negarme.</i> El País_14

Tabela 5

Reflexas de fronteira

48. <i>Os bêbedos têm medo das palavras. Magoam-se mais ainda com o silêncio, esse fundo de copo irremediavelmente vazio.</i> Visão_11	50. <i>No me conozco. Últimamente, estoy flojísima de remos y de principios.</i> El País_14
49. <i>Dona Iracema era muito surda e, se falássemos sem mover os lábios, ela não se apercebia.</i> Visão_19	

Tabela 6

Peseudo-reflexas ou inerentes

51. <i>Bebemos o chá, comemos pastéis, dali a pouco rimo-nos e tornámo-nos três mulheres (...).</i> Visão_6	53. <i>Bob sugirió entonces casarse, una propuesta que ella consideró poco sincera y que no quiso poner a prueba.</i> El País_8
52. <i>Queixava-se de um enorme e irreparável cansaço.</i> Visão_7	54. <i>En su descargo, conviene puntualizar que se ha arrepentido de aquel arrebato.</i> El País_8

Tabela 7

Reflexas opcionais

	55. <i>Ya lo dijo aquella extraordinaria niña en su defensa de la mascarilla, mejor esto que morirse.</i> El País_7
	56. <i>Te fuiste dejando una maleta con más de 3.000 documentos, fruto de la primera investigación sobre los últimos días de Lorca.</i> El País_15
	57. <i>(...) porque no volverás a dormirte.</i> El País_17
	58. <i>Te quedas mirando el reloj con el alivio de salir de un mal sueño (...).</i> El País_17

Tabela 8

Orações de interesse

	59. <i>(...) porque me lo compraría todo.</i> El País_4
	60. <i>Después de comer, me echo la siesta.</i> El País_4
	61. <i>Me he descargado una app de VTC en el móvil.</i> El País_14
	62. <i>Pronto te ganaste la confianza de los granadinos.</i> El País_15
	63. <i>(...) y no debes tomarte el siguiente hasta volver a meterte en la cama.</i> El País_17

A partir dos exemplos recolhidos no *corpus*, é possível constatar que, na sua generalidade as construções reflexas nas duas línguas podem ser categorizadas da mesma forma, tal como foi previsto na tabela 1 em 2.1. As únicas exceções dizem respeito às construções opcionais e orações de interesse, para as quais não se encontraram exemplos em língua portuguesa.

3.2.2 Caracterização morfossintática e semântica

As construções prototipicamente reflexas apresentam a mesma organização argumental em ambas as línguas. Nas frases em que o verbo é transitivo direto, o SN tem a função sintática de sujeito e o papel temático de agente. O pronome reflexo desempenha a função de complemento direto e adquire o papel temático de paciente.

64. **[Eu] Penteei-me** e pus um bocadinho de baton nos lábios. Visão_15

65. Cocino o **[yo] me ducho** o camino o lavo los pisos o lustro los muebles. El País_3

Tabela 9

Estrutura argumental subjacente aos exemplos (64) e (65)

EU/ YO	ME/ ME	PENTEEI/ DUCHO
Sujeito	Complemento Direto	Verbo Transitivo Direto
Agente	Paciente	

Fonte: Elaboração própria.

Em espanhol, a construção reflexa permite um SN com a função de complemento direto não correferente com o pronome e a forma reflexa adquire a função de complemento indireto, tal como é possível observar no seguinte exemplo. Esta construção resulta agramatical em português.

66. **Nos lavamos las manos** en veinte segundos. El País_1

67. *Lavamo-nos as mãos em vinte segundos.

68. Lavamo-nos em vinte segundos./ Lavamos as mãos em vinte segundos.

No *corpus* das duas línguas verificam-se exemplos de construções reflexas constituídas por um verbo transitivo indireto, nas quais o SN tem a função de sujeito e o papel de agente e o pronome reflexo adquire a função de complemento indireto e o papel temático de destinatário.

69. Mas **[eu] questiono-me** se não se perderá um pouco na qualidade da avaliação? Visão_14

70. **Uno se pregunta** qué clase de educación reciben los españoles desde hace décadas. El País_9

Tabela 10

Estrutura argumental subjacente aos exemplos (69) e (70)

EU/ UNO	ME/ SE	QUESTIONO/ PREGUNTA
Sujeito	Complemento Indireto	Verbo Transitivo Indireto
Agente	Destinatário	

Fonte: Elaboração própria.

É, igualmente, possível identificar alguns predicados em espanhol que não admitem a forma reflexa em português.

71. (...) porque no volverás a **dormirte**. El País_17 – O verbo equivalente a *dormirte* em português (adormecer) não admite a forma reflexa (*adormecer-te).

72. (...) mejor esto que **morirse**. El País_7 – Semanticamente, o verbo *morir* na forma reflexa é normalmente usado quando se trata de uma morte natural ou da prolongação do processo de

morrer. É também usado pragmaticamente para referir a morte de alguém próximo. No entanto, este verbo não admitiria a forma reflexa em português (*morrer-se).

Considerando os dados compilados, as expressões pronominais fortes ou de redobro e o prefixo *auto-* são usados da mesma forma nas duas línguas.

73. *Se o deixarmos descontrolado ele acaba por **virar-se** contra **si mesmo** (...).* Visão_8

74. *Resulta casi inevitable que en realidad uno **se esté escribiendo a sí mismo**.* El País_14

75. *Organizo-me, estruturo-me e **autoconsolo-me**.* Visão_18

76. *Pero incluso cuando puedo **autoabastecerme**, hago una parada para comprar lo que no tengo.* El País_4

3.2.3 Colocação dos clíticos

A colocação dos clíticos nas construções reflexas em português europeu pode ocorrer das seguintes formas: próclise (o clítico antecede o verbo), mesóclise (o clítico surge no interior do verbo) e ênclise (o clítico surge depois do verbo). No caso do espanhol, apenas ocorre nas posições proclítica e enclítica.

A ênclise em português acontece em frases simples (77), nas orações subordinantes das frases complexas (78) e nas orações coordenadas (79). No entanto, quando o verbo hospedeiro está no futuro imperfeito ou no condicional simples (80), o clítico passa para a posição mesoclítica.

77. *A mãe **senta-se** no leito, bem próximo da filha.* Visão_12

78. *A Dalila **mudara-se** lá para cima pouco depois de a Carla chegar.* Visão_6

79. *A minha irmã, de cabelo enrolado pela cabeleireira da Baixa, pintou os olhos como se fossem céus, vestiu a maxi cor de laranja sem costas e **empoleirou-se** nas socas de tacão.* Visão_10

80. *Os dois **reformular-se-iam** em breve e planeavam viver metade do ano em Portugal e a outra metade no Canadá.* Visão_6

O clítico em espanhol aparece depois do verbo no caso de orações com imperativos afirmativos (81) e infinitivos (82) e (83) ou gerúndios quando não formam parte de grupos verbais:

81. (...) **lávate** las manos con agua y jabón durante veinte segundos. El País_1

82. *Los chavales estaban impacientes por **acercarse** a las estatuas y observarlas de cerca.* El País_9

83. ***Levantarme** pronto por las mañanas. O no.* El País_4

Em português, a próclise acontece sempre em frases negativas (84) e em orações com “atratores de próclise” (Brito, Duarte & Matos, 2003, p. 853) em posição pré-verbal (85), como processos de negação, de quantificação, de focalização e ênfase.

84. *E quem quer deixar de se preocupar recebe auxílio de pessoas que, claramente, não **se preocuparam** em delinear um plano sensato e credível.* Visão_3

85. *O Luisinho é doído por aviões e anda sempre com um urso de peluche que ele diz que **se chama** Salomé.* Visão_1

A posição proclítica acontece de igual forma nas orações subordinadas (86).

86. *Eu gritava e chorava porque ele **se agredia** a si mesmo.* Visão_11

A posição proclítica é a mais comum em espanhol com verbos simples (87) ou compostos (88) do modo indicativo ou conjuntivo (89), assim como em frases imperativas negativas (90):

87. *Ella **se llamaba** Suze Rotolo.* El País_8

88. *Conviene puntualizar que **se ha arrepentido** de aquel arrebato.* El País_8

89. *Si lo consigo, ir al muelle justo después de desayunar, antes de que el despacho de la cooperativa de pescadores del pueblo **se llene** de gente.* El País_4
 90. *Por favor, no **te vayas**.* El País_13

Em espanhol, é possível eleger a posição do clítico com a forma estar/andar + gerúndio (91) e (92) e no caso de perífrase verbal (93) e (94).

91. *El año de la pandemia ha desarbolado muchos buques acorazados y ha acabado de hacer **zozobrar** a otros que ya andaban **escorándose**.* El País_17
 92. (...) *en efecto, **te estás asomando** a la vastedad del Universo, al secreto mismo de la vida, a la belleza pura.* El País_11
 93. (...) *y no debes **tomarte** el siguiente hasta volver a **meterte** en la cama (...).* El País_17
 94. *Pero en el fondo había algo más, y **se apresuró** a taponar el hueco a tiempo para evitar que escapara.* El País_5

3.2.4 Classificação semântica dos verbos reflexos

As seguintes tabelas apresentam uma classificação em termos de grandes grupos semanticamente motivados dos verbos reflexos reunidos no *corpus*. A nossa divisão dos verbos em diversas classes semânticas aproxima-se da proposta de Ribeiro (2011). Estes verbos, no geral, indicam mudanças de estado de diversos tipos.

Tabela 11

Verbos que expressam mudança física ou de postura

95. <i>Sentámo-nos à mesa da cozinha do sr. Adérito, um fervedor ao lume cheio de água para o chá de camomila (...).</i> Visão_6	101. <i>Mejor arroparse con una manta que estar condenado al bienestar casero.</i> El País_7
96. <i>Sentei-me junto dela, o anti-histamínico começava a fazer efeito.</i> Visão_8	102. <i>Me siento ante un convento.</i> El País_9
97. <i>Escangalhada no meio do passeio, tentei recompor-me, inspirei fundo pelo nariz, expirei pela boca, repeti, o ar fresco foi sossegando os canais que levavam para dentro de mim pedacinhos do mundo que me rodeava.</i> Visão_8	103. <i>El año de la pandemia ha desarbolado muchos buques acorazados y ha acabado de hacer zozobrar a otros que ya andaban escorándose.</i> El País_17
98. <i>Em cada taberna, o nosso pai ajoelhava-se e benzia-se de copo na mão, lentamente para não entornar a bebida.</i> Visão_11	104. <i>O de no despertarte nunca.</i> El País_17
99. <i>Penteei-me e pus um bocadinho de baton nos lábios.</i> Visão_15	105. <i>Y no debes tomarte el siguiente hasta volver a meterte en la cama con la esperanza de que, esta noche sí, la historia de terror que se te antoja a días tu vida, empiece más tarde.</i> El País_17
100. (...) <i>premiu o botão para parar e agarrouse ao varão, perto da porta de saída.</i> Visão_18	106. <i>Por la mañana, cuando me levanto, mis zapatos rotos me esperan sobre la alfombra.</i> El País_18
	107. <i>Me tiendo sobre la cama a leer y de vez en cuando empiezan a bailar las líneas.</i> El País_4

Tabela 12

Verbos que expressam deslocação

108. <i>Dá meia-volta e dirige-se para a porta da cozinha, desistente.</i> Visão_5	114. <i>Nana se acercó a mi cama y estuvimos charlando un rato sobre su familia.</i> El País_6
109. <i>Mudei-me para cá.</i> Visão_5	116. <i>Suze optó por alejarse: volvió a la Italia de sus padres.</i> El País_8
110. <i>Há uns anos cruzei-me com o Professor Eduardo Lourenço nos jardins da Fundação Calouste Gulbenkian.</i> Visão_5	117. <i>(...) se escabullian hacia ellas.</i> El País_9
111. <i>Mudara-me para a casa da minha mãe depois de ela me ter confessado envergonhada que não se sentia capaz de continuar a viver sozinha.</i> Visão_7	118. <i>Y de repente, en septiembre de 1956 decidiste buir con tu maleta, y no sabemos por qué, te marchaste de repente.</i> El País_15
112. <i>O de sobretudo azul afastou-se e o outro seguiu-o.</i> Visão_8	
113. <i>Eu continuava a atirar-me, já sem o mesmo entusiasmo, do pontão do Tamariz.</i> Visão_9	

Tabela 13

Verbos que expressam movimento que não implicam deslocação

119. <i>No meu último disco, rodeei-me de instrumentos de outros séculos.</i> Visão_2	124. <i>(...) y se rodeaba de una cohorte servil y agresiva.</i> El País_8
120. <i>Mantive-me especada, no meio da sala da casa da minha mãe.</i> Visão_7	125. <i>Sigo mi paseo, y en la Plaza de Oriente me topo con una joven profesora y un grupo de niños de seis o siete años, calculo.</i> El País_9
121. <i>Que fazer se um corpo se torna excessivamente reativo?, se o deixarmos descontrolado ele acaba por virar-se contra si mesmo.</i> Visão_8	126. <i>Nada me agradaría más en este Sillón de orejas —que limitarme únicamente a las buenas noticias.</i> El País_16
122. <i>Houve um setembro em que me libertei imprudente e expectante do emprego em que definhava.</i> Visão_9	
123. <i>Eu gritava e chorava porque ele se agredia a si mesmo.</i> Visão_11	

Tabela 14

Verbos que expressam percepção

127. <i>Mas questiono-me se não se perderá um pouco na qualidade da avaliação, pois há menos conexão humana, e terá isso algum custo?</i> Visão_14	130. <i>Uno puede no creerse nada, pero ¿desconocerlo?</i> El País_9
128. <i>Tinha tido três anos de enorme liberdade e, de repente, via-me numa prisão.</i> Visão_19	131. <i>Uno se pregunta qué clase de educación reciben los españoles desde hace décadas.</i> El País_9

<p>129. <i>Dona Iracema era muito surda e, se falássemos sem mover os lábios, ela não se apercebia.</i> Visão_19</p>	<p>132. <i>Dejar de escucharte habría sido negarme.</i> El País_14</p> <p>133. <i>¿Se lo imaginan?</i> El País_19</p>
--	--

Tabela 15

Verbos que expressam avaliação, alteração de estado de ânimo, emocional ou de consciência

<p>134. (...) <i>uma pessoa ainda dá por si a discriminar-se a si própria, o que é aborrecido.</i> Visão_4</p>	<p>(...) <i>el esposo se enamoró perdidamente de la mujer, porque nunca había visto una criatura igual.</i> El País_5</p>
<p>135. <i>Até porque, quando havia mais casos no norte, refugiei-me na minha qualidade de lisboeta</i> (...). Visão_4</p>	<p>139. <i>No se conforma con el caso de éxito de una joven que crece orgullosa de sus dos identidades, la europea y la sabarauí.</i> El País_6</p>
<p>136. <i>O sr. Adérito, ao contrário dos outros inquilinos, recusou-se a receber a indemnização para se ir embora.</i> Visão_6</p>	<p>140. <i>En su descargo, conviene puntualizar que se ha arrepentido de aquel arrebato.</i> El País_8</p>
<p>137. <i>De novo, coíbe-se.</i> Visão_12</p>	<p>141. <i>Uno de los riesgos de que Twitter sustituya a los medios de comunicación es convertir la esfera pública en pura estimulación emocional, por ejemplo, al alegrarnos, ufanas, de que vuelva la censura.</i> El País_10</p>
<p>138. <i>No caminho para casa regozijei-me por nunca ter encontrado a minha.</i> Visão_17</p>	<p>142. <i>La capacidad de reinventarse de los libreros y la increíble colaboración de los lectores han hecho que la catástrofe pronosticada por los agoreros no se haya consumado.</i> El País_16</p>

4. Resultados e discussão

Na presente secção do artigo sumarizam-se as principais características das construções reflexas em português e espanhol, enfatizando as semelhanças e diferenças encontradas na análise contrastiva. Começaremos pelas semelhanças.

Em primeiro lugar, a maioria dos exemplos identificados no *corpus* nas duas línguas pode ser classificada da mesma forma, quanto ao tipo de construção: *reflexas prototípicas* (corporais e não-corporais), *reflexas de fronteira* e *inerentes* ou *pseudo-reflexas*.

Em segundo lugar, em ambas as línguas, as orações reflexas são classificadas como estruturas transitivas nas quais o sujeito é agente intencional que realiza uma ação cujos resultados/consequências se manifestam em si mesmo. A referência do clítico anafórico *se*, que é correferencial, está sempre dependente do sujeito e o clítico assume a função gramatical de complemento direto ou de complemento indireto, razão pela qual estas estruturas podem ser integradas no conjunto das estruturas transitivas.

A reflexividade é expressa mediante os pronomes reflexos (*me, te, se, nos, vos, os*) e pode ser reforçada pelas expressões fortes que coincidem nas duas línguas (*si mesm-* ou *sí mism-*), bem como pelo prefixo *auto-*.

Na análise contrastiva também se observa que nas duas línguas a reflexividade se expressa mediante o uso do clítico *se*, independentemente das classes semânticas dos verbos e/ou dos

cenários extralinguísticos codificados, distinguindo-se, por isso, de línguas, como o inglês, que têm uma codificação diferente para situações associadas a grande expectativa de reflexividade (para as quais não há presença de marcador reflexivo) e situações sem expectativa de reflexividade (para as quais se usam marcadores fortes de reflexividade).

Entre as diferenças, destacam-se os exemplos de orações reflexas em espanhol que, ao contrário do português, admitem a presença de um sintagma nominal ou preposicional com função de complemento direto e sem apresentar correferência com o pronome: *Lávate las manos* (CD) *con agua y jabón durante veinte segundos*. El País_1

Em segundo lugar, o sistema de colocação do clítico varia entre as duas línguas. A língua espanhola, por exemplo, não admite a posição mesoclítica. Contudo, admite a posição proclítica com verbos conjugados no modo indicativo ou conjuntivo, ao passo que, em português, é restringida a frases negativas e orações principais afirmativas com atractores de próclise.

Tendo em conta que a crônica é um gênero que reflete o uso real de uma língua, é de igual forma possível identificar em espanhol verbos acompanhados pelo clítico *se* cujo valor não é reflexivo, mas sim enfático, expressivo ou afetivo e frequentemente utilizado na linguagem coloquial. Este clítico, conhecido como *dativo de interés* ou *dativo ético*, funciona como um complemento indireto expletivo, pois pode ser eliminado da frase sem que esta resulte agramatical ou sem que esta perca o seu sentido original. Estas ocorrências registaram-se apenas no *corpus* do espanhol, o que corrobora a ideia de que o seu uso, em português, é muito raro.

Por último, alguns verbos encontrados no *corpus* que em espanhol admitem o pronome reflexo, como *dormirse* e *morirse*, resultariam agramaticais em língua portuguesa (*adormecer-se e *morrer-se). Não foi possível identificar a situação inversa. Por sua vez, estes verbos em espanhol integram um grupo de construções que não foi possível detetar no *corpus* referente à língua portuguesa – as *construções opcionais* que abarcam verbos cujo significado varia consoante a presença ou ausência do pronome reflexo.

5. Considerações finais

Apesar de estarmos perante duas línguas estruturalmente muito próximas, a partir da análise contrastiva entre português e espanhol, foi possível identificar várias diferenças tanto a nível da classificação das estruturas reflexas (a ausência no *corpus* de construções opcionais e das orações de interesse em português), como também ao nível da sintaxe, semântica, pragmática e do sistema de colocação dos clíticos.

Acreditamos que a análise contrastiva pode potencializar a prática da tradução e também auxiliar os docentes de língua estrangeira na análise ou previsão de desvios linguísticos. Tendo em conta a complexidade da temática e a escassez de estudos comparativos entre português e espanhol no que diz respeito às construções reflexas, consideramos que seria um fator positivo prosseguir um estudo comparativo mais aprofundado sobre os diversos tipos de construções nas duas línguas, nomeadamente sobre a possível existência das construções opcionais em português, tal como acontece em espanhol. Será também relevante analisar os dados no que concerne às características das formas verbais usadas (tipos sintático-semânticos de verbos, tempos e modos verbais).

Referências

- A.A.L.E. & RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
Alcaraz Varó, E. & Martínez Linares, M.A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Aubrit, L. J. (2003). *La sintaxis de la forma se del español*. [Dissertação de Licenciatura]. Universidad Nacional de Córdoba. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11086/4927>.
- Barros, R. (2010). O dativo ético em português e em espanhol: análise contrastiva, seu tratamento em livros didáticos e outras implicações. *Leia Escola (UFCEG)*, v. 10, pp. 104-134.
- Bastidas, A. (1972). Reflexivos en Español. *Lenguaje - Revista del coloquio lingüístico de Colombia*, (2-3), pp. 44-70.
- Brito, A. M., Duarte, I. & Matos, G. (2003). Tipologia e Distribuição das Expressões Nominais. In Maria Helena Mira Mateus et al. (eds.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 795-867.
- Crato, N. (1986). *Comunicação Social – A Imprensa*. Lisboa: Presença.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1998). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Fiéis, A. & Pratas, F. (2004). A natureza do clítico de reflexividade do tipo *se*: evidência do Caboverdiano. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 591-603.
- Fonseca, P. (2010). *Os verbos pseudo-reflexos em Português Europeu*. [Dissertação de Mestrado]. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- González Vergara, C. (2006). *Las Construcciones No Reflexivas con «Se». Una propuesta desde la Gramática del Papel y Referencia*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lobo, M. (2013). Dependências Referenciais. In E. B. P. Raposo, M. F. B. D. Nascimento, M. A. C. D. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português*, pp. 2177-2227. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, A. M. (2010). Relatório do seminário de *Linguística Comparada Tópicos de Gramática do Português numa Perspectiva Comparativa*. Apresentado a provas públicas para obtenção do título académico de agregado no ramo de Linguística (Linguística Geral). Universidade de Lisboa.
- Miguel, M., Gonçalves, A. & Duarte, I. (2011). Dativos não argumentais em português. In *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 388-400, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística.
- Neves, M. H. M. (2012). As estratégias discursivas e suas implicações na relação entre oralidade e escrita? um estudo do parêntese na crônica. *Linguística*, v. 27, pp. 77-97. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124900>.
- Otero, C. P. (1999). “Pronombres reflexivos y recíprocos”. In: Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe. 1999, vol. 1, § 23.3.2.3]
- Portilla Chaves, M. (2008). Diacronía de las construcciones con pronombres reflexivos en español. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 33(1), pp. 131-149. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/rfl.v33i1.4281>.
- Ribeiro, S. (2011). *Estruturas com se anafórico, impessoal e decausativo em português*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/17893>.
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2007). Notas sobre la reflexividad y reciprocidad en español. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 10, pp. 189-206.
- Santos, F. (2016). *Uma proposta de leitura com o género textual crónica no ensino de Língua Portuguesa*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [Dissertação de Mestrado]. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22486>.

Referências dos textos usados para a constituição do *corpus* em português


- 1 Araújo, M. (2017, 9 de novembro). Carta à minha filha. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/ponto-de-vista/2017-11-09-carta-a-minha-filha/>
- 2 Araújo, M. (2018, 30 de agosto). Nova música portuguesa. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/ponto-de-vista/2018-08-30-nova-musica-portuguesa/>
- 3 Araújo Pereira, R. (2020, 12 de maio). Como evitar despreocupações. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/atualidade/2020-05-12-como-evitar-despreocupacoes/>
- 4 Araújo Pereira, R. (2020, 30 de junho). O inferno são os outros e a Covid também. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/boca-do-inferno/2020-06-30-o-inferno-sao-os-outros-e-a-covid-tambem/>
- 5 Cardoso, D. M. (2020, 15 de maio). O abismo. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/2020-05-15-o-abismo/>
- 6 Cardoso, D. M. (2020, 4 de setembro). No andar de cima. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/autobiografia-nao-autorizada/2020-09-04-no-andar-de-cima/>
- 7 Cardoso, D. M. (2020, 16 de outubro). Longos anos têm catorze dias. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/2020-10-16-longos-anos-tem-catorze-dias/>
- 8 Cardoso, D. M. (2020, 13 de novembro). O lado errado. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/autobiografia-nao-autorizada/2020-11-13-o-lado-errado/>
- 9 Cardoso, D. M. (2020, 18 de dezembro). Setembro, setembro, setembro. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/2020-09-18-setembro-setembro-setembro/>
- 10 Cardoso, D. M. (2021, 8 de janeiro). Concerto. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/autobiografia-nao-autorizada/2021-01-08-concerto/>
- 11 Couto, M. (2019, 24 de maio). O meu primeiro pai. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/a/mapeador-de-ilhas/2019-05-24-o-meu-primeiro-pai/>
- 12 Couto, M. (2019, 8 de novembro). Guaparivás. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/a/mapeador-de-ilhas/2019-11-08-guaparivas/>
- 13 Couto, M. (2021, 1 de janeiro). O observatório. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/a/mapeador-de-ilhas/2021-01-01-o-observatorio/>
- 14 Guerreiro, N. (2019, 13 de março). Entrevistas e entre vistas. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/nos-la-fora/2019-03-13-entrevistas-e-entre-vistas/>
- 15 Temudo T. (2018, 1 de setembro). Uma voz, uma alma. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/2018-09-01-uma-voz-uma-alma/>
- 16 Temudo T. (2020, 31 de janeiro). Um homem generoso. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/2020-01-31-um-homem-generoso/>
- 17 Temudo T. (2017, 13 de novembro). Almas gémeas. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/2017-11-13-almas-gemeas/>
- 18 Temudo T. (2018, 15 de novembro). Setenta e oito. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/2018-11-05-setenta-e-oito/>
- 19 Temudo, T. (2020, 27 de novembro). Lar. *Visão*. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/2020-11-27-lar/>

Referências dos textos usados para a constituição do *corpus* em espanhol

- 1 Álvarez, J. (2020, 24 de março). Lavarse las manos. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/03/23/opinion/1584922445_141201.html
- 2 Gallego-Díaz, S. (2021, 17 de janeiro). Nos veremos en el infierno. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/ideas/2021-01-16/nos-veremos-en-el-infierno.html>

- 3 Guerriero, L. (2020, 6 de agosto). Domingos. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/08/05/eps/1596620801_129150.html
- 4 Grandes, A. (2018, 17 de julho). La vida que me espera. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2018/07/16/eps/1531747200_695838.html
- 5 Grandes, A. (2020, 21 de dezembro). Esperanza. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/opinion/2020-12-20/esperanza.html>
- 6 Labari, N. (2020, 11 de dezembro). La niña del Sahara y Hannah Arendt. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/ideas/2020-12-11/la-nina-del-sahara-y-hannah-arendt.html>
- 7 Lindo, E. (2020, 27 de dezembro). Todo estará bien. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/opinion/2020-12-26/todo-estara-bien.html>
- 8 Manrique, D. A. (2020, 30 de dezembro). La musa que se rebeló. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/cultura/2020-11-29/la-musa-que-se-rebelo.html>
- 9 Marías, J. (2020, 12 de dezembro). Dos escenas didácticas. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/12/11/eps/1607679017_724531.html
- 10 Martínez-Bascuñán, M. (2021, 17 de janeiro). Internet ni contigo ni sin ti. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/opinion/2021-01-16/internet-ni-contigo-ni-sin-ti.html>
- 11 Montero, R. (2011, 6 de agosto). La grandeza de Ursula K. Le Guin. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/diario/2011/08/06/babelia/1312589541_850215.html
- 12 Montero, R. (2020, 31 de março). Estas estúpidas ganas. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/03/30/eps/1585566236_284566.html
- 13 Montero, R. (2020, 13 de dezembro). Por favor, no te vayas. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/12/11/eps/1607642981_185194.html
- 14 Ovejero, J. (2018, 20 de maio). Carta a Leonard. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2018/05/14/eps/1526316113_476810.html
- 15 Reverte, I. (2021, 15 de janeiro). A Agustín Penón. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2021/01/14/eps/1610617444_698474.html
- 16 Rivero, M. R. (2020, 19 de dezembro). Un año poco olvidable. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/babelia/2020-12-18/un-ano-poco-olvidable.html>
- 17 Sánchez-Mellado, L. (2020, 17 de dezembro). Malas noches. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/opinion/2020-12-16/malas-noches.html>
- 18 Vallejo, I. (2021, 12 de janeiro). Lluvia en los zapatos. *El País*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2021/01/11/eps/1610366421_203990.html
- 19 Yakovenko, M. (2020, 21 de dezembro). Volver a casa. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/espana/madrid/2020-12-20/volver-a-casa.html>

DOM CASMURRO AS A GRAPHIC NOVEL: A SOCIO-COGNITIVE ENHANCED TRANSLATION FOR TEACHING BRAZILIAN LITERATURE

 <https://doi.org/10.56515/PLJ32230306>

Portuguese
Language
Journal 

 **Jordan Eason**¹
Universidade de Coimbra

Resumo: As novelas gráficas têm uma forma diferente de transferir informações de uma literatura culturalmente enraizada para um estudante estrangeiro do que um livro tradicional de texto. A novela gráfica, um recurso educacional multimodal, permite a partilha de aspectos culturais que o leitor pode aprender quando são apresentados. Este artigo demonstrará a ligação inseparável entre a língua e o seu contexto cultural através de novelas gráficas, mostrando como estas modificam a percepção dos alunos. Utilizando métodos de tradução e teorias de aquisição de segunda língua, como a instrução de processamento de Van Patten (1996), é possível revelar as vantagens do uso de novelas gráficas. Além disso, esta pesquisa utiliza os métodos de Krashen (1985) para exemplificar como uma novela gráfica é uma versão modificada do texto original, que supera as diferenças de significado para o estudante estrangeiro. Também ilustra as vantagens de uma abordagem multimodal. Por fim, este artigo analisa exemplos de "Dom Casmurro" adaptado para uma novela gráfica e demonstra como as novelas gráficas aumentam o acesso dos alunos, ilustrando fatores de linguagem, temas literários e cultura.

Palavras-chave: Novelas Gráficas; Tradução; Aquisição de Segunda Língua; Recursos Educacionais Multimodais; Input Sociocognitivo; Dom Casmurro Em HQ.

Abstract: Graphic novels have a different way of transferring information from culturally entrenched literature to a foreign student than a traditional book of text. The graphic novel, a multimodal educational resource, enables the sharing of aspects of culture that the reader can learn when they are shown. This paper will demonstrate the inseparable connection between language and its cultural context through graphic novels while showing how graphic novels modify students' input. Using the methods of translation and second language acquisition theories such as and Van Patten's (1996) processing instruction one can reveal advantages of using graphic novels. Moreover, this research uses Krashen (1985) methods to exemplify how a graphic novel is a modified version of the original text which bridges the gap of different meanings for the foreign student. It also

¹ Jordan Eason is a Ph.D. Candidate at the University of Coimbra where he specializes in the teaching of literature to Portuguese as a Foreign Language students. He has experience teaching Portuguese at the US Air Force Academy and the University of Michigan. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5016-3436>

illustrates the advantages of a multimodal approach. Finally, this paper analyzes examples of Dom Casmurro adapted into a graphic novel and demonstrates how graphic novels increase access for students by illustrating factors of language, literary themes, and culture.

Keywords: Graphic Novels; Translation; Second Language Acquisition; Multimodal Educational Resources; Socio-Cognitive Input; Dom Casmurro in GN.

1. Introduction

As a teacher of Portuguese as a foreign language, one may find the gap between learning advanced grammar and interpreting literature meant for natives a big jump. Nevertheless, foreign language teachers understand the use of literature as an excellent way to push their students outside of their comfort zone and into situations which require critical thinking in their new language. Students of a foreign language sometimes lack the cultural experiences which enable them to see the finer details of literary devices in the works they read. The intertwining of culture and language is one reason that the jump from grammar books to literary works is so difficult for the student of a foreign language. Translators from one language to another often also cite cultural references as one of the more challenging parts of their duties of bringing meaning from one language to another. Assuming language is learned as suggested in VanPatten's input processing theory, one may recommend that we must include culture and the language as a single input (VanPatten 1996). Like Krashen, this paper argues that graphic novels, that is, sequential artistic narratives, provide a stepping-stone for advanced learners of foreign languages on their path to being able to successfully read literature authored for natives through techniques such as elaboration, simplification, and enhancement (Krashen 1985). Furthermore, it strives to make socio-cognitive connections to why illustrative enhancement is particularly advantageous for the teaching of literature in foreign language courses.

2. Literature Review

Syma and Weiner's book, "Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art," explores the benefits and challenges of incorporating graphic novels and comics into the classroom setting (Syma and Weiner 2013). The book is a collection of essays by various authors, each focusing on different aspects of using comics in education. The strongest argument made in the book is that graphic novels and comics serve as powerful tools for engaging reluctant readers (Syma and Weiner 2013). As the essay by Miller notes, "students who are disengaged or struggling with traditional texts may find graphic novels and comics a more appealing alternative" (Miller 2013, p. 38). This is because the combination of images and text can help make the material more accessible and easier to understand.

Another point discussed in the book is the idea that graphic novels and comics can be used to teach a wide variety of subjects beyond just English Language Arts. For example, as the essay by Duncan-Andrade and Morrell notes, "the use of comics in the classroom can serve as a tool to teach history, science, and social studies, and can also promote critical thinking and visual literacy" (Duncan-Andrade and Morrell 2013, p. 85). The study of literature in foreign language requires critical thinking. Comics that can promote critical thinking in the target language, Portuguese in this case, are tools that should not be wasted in the classroom. This paper will address how one may use a type of comics, graphic novels, as a tool for second language acquisition and taking the first steps of studying literature in that foreign language as a more advanced Portuguese Foreign Language (PFL) student.

Finally, the book highlights the importance of selecting appropriate graphic novels and comics for classroom use. As the essay by Carter notes, "teachers need to carefully consider the content and appropriateness of the graphic novels and comics they choose to use in the classroom" (Carter 2013, p. 116). This means selecting materials that are both age-appropriate and relevant to the curriculum. In the context of this work, it implies choosing the materials appropriate to introduce themes of a given genre of literature such as romance or selecting a specific type of vocabulary, such as military focused vocabulary for students in the Department of Defense (DoD).

Frey and Fisher's book, "Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills," explores the benefits and challenges of incorporating visual media, including comics and graphic novels, into the classroom setting. The book provides practical guidance for educators on how to effectively use visual media to develop students' comprehension and thinking skills. One of the strongest points made in the book is that visual media can be utilized to help students develop critical thinking skills (Frey and Fisher 2008). As the authors note, "comics and graphic novels offer unique opportunities for students to think critically about issues, such as point of view, symbolism, and metaphor" (Frey and Fisher 2008, p. 24). By analyzing the images and text in visual media, students can learn to recognize and interpret these literary elements. This paper will try to show that by interpreting literary elements in the target language in this manner, PFL students can begin to take their first steps towards comprehension of more challenging traditional literary texts from the Portuguese language.

Another argument in the book is that visual media can be used to engage students who may struggle with traditional text-based materials. As the authors note, "visual media can serve as an important bridge to literacy for struggling students, including those with learning disabilities, English language learners, and reluctant readers" (Frey and Fisher 2008, p. 7). By providing students with alternative ways to engage with the material, educators can help them to develop their literacy skills.

Equally as important, the book highlights the importance of providing students with guidance and support as they learn to interpret visual media. As the authors note, "just as with traditional texts, students need guidance in learning how to read and interpret visual media" (Frey and Fisher 2008, p. 78). This means providing students with strategies for analyzing and interpreting images, as well as providing them with opportunities to practice these skills. This is particularly true for their use in a foreign language.

3. The Advantages of Rewriting: Translation Through Adaptation into Graphic Novels

Translation studies often approach intralingual translations such as the adaptations of literature into graphic novels and other mediums. Therefore, research on graphic novel adaptation can take advantage of translation studies and what they offer. Translators work as agents and experts on the connection between two languages. As Anthony Burgess wrote, "translation is not a matter of words only: it is a matter of making intelligible a whole culture," which demonstrates the need to bring the culture with any material when it is passing cultural borders (Burgess 1965, p. 43). Contending that graphic novels adapted from literature is a translation, I argue that they can be more suitable to introducing the foreign reader. Translators often encounter untranslatable terms that belong on the margins of a given language, in which they often need an additional apparatus such as a footnote to provide detailed cultural context. This serves as strong evidence that culture cannot be differentiated from language when thinking of language as a single input for students to process. For example, cultural references, similes, and metaphors are deeply infused in language. In Brazilian Portuguese, the reference of a *fusca* may cause confusion for a foreign reader if it is understood solely as a car. Just like translators, the makers of graphic novels adapted from

canons of Brazilian literature modify the input that is given to their audience with additional apparatus. The makers of such works most notably accomplish this through illustration and footnotes.

In translation theory, the phenomenon of bringing the text closer to the target audience (TA) is domestication. Graphic novel versions of the traditional text counterparts are often domesticated for their native audiences. As a result, the complexities which may exist in the traditional text are either simplified into shorter dialogue like interactions or modified to be represented via illustration. For example, when analyzing *Dom Casmurro em Histórias em Quadrinhos (HQ)* recreated by Ivan Jaf and Rodrigo Rosa from a canon from Brazilian literature's Machado de Assis, it is difficult to miss that remediation is a recreation of a book of 77 pages that was originally 162 pages. Therefore, one can define the important text as that text that stays in the recreation versus that text that is eliminated. However, the introduction of the new sign of illustrations, or design with illustrations, shares a significant amount of information that comes from the original text which may have been eliminated. For example, the graphic novel has 132 words for the first chapter, and the first chapter of the traditional book has 334 words in the same chapter. Much of the content stays in the remediation of the comic, but the meat of the text is taken away while the script writer only leaves the bones of the original text. For example, the phrase,

Sucedeu, porém, que, como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes; tanto bastou para que ele interrompesse a leitura e metesse os versos no bolso (Machado de Assis 1899, p. 13), becomes, “*Eu estava cansado.*” (Jaf and Rosa 2012, p. 5).

Although the version remediated for comics takes advantage of the presence of images and the sequence of the story, it still loses quite a bit of information from the original text. However, what is written are the main events and themes of the story. Defining what are and are not the main events and themes of the story is troublesome because the remediation puts a lot of subjectivity in the recreation. In this way, the script writer and the artist decide what is important and what is not which introduces a limitation of such graphic novels in the teaching of Brazilian literature. For example, during a machine reading analysis of keywords by a corpus-based tool on sketchengine.eu, six of the top ten keywords were similar in a comparison of the parallel works of *Dom Casmurro*. However, students' excitement for graphic novels and perception of a simpler text of these texts will motivate foreign languages students to continue whereas the traditional text offers the opposite effects. The benefits of the modified text outweigh the limitations clearly due to the enjoyment the students gain when reading and comprehending.

For those who may argue that the text is still often complicated, one need not look further than the comparison of the two versions of *Dom Casmurro em HQ* versus the traditional *Dom Casmurro* by Machado de Assis. In the graphic novel version, the average sentence contains 7.23 words while the traditional text averages around 16.78 words. Le confirms that one of the most evident features of pre-modified text occurs by “removal of subordinate clauses to reduce sentence length and complexity” (Le 2011, p. 27). This data illustrates how the language is more direct and informing in the graphic novel in comparison to the traditional novel. Krashen demonstrates advantages and the natural appearance of such controlled input that this project aims to develop when he discusses how people naturally simplify speech to their children when teaching them how to speak or what he considers “teacher talk” or “foreigner talk” (Krashen 1985, 8). He also supports the idea of controlling input when he discusses how “all exposure does not necessarily entail comprehensible input” (Krashen 1985, p. 85). Beyond further justification, SLA studies will also offer practical approaches towards modifying the input as to promote student's intake.

Echauri discusses this phenomenon as omission and it is not limited to only text. For example, Echauri demonstrates how text elements are removed from the illustrations as well as

times in graphic novels, “Elisión: este procedimiento es contrario a la ampliación e implica la omisión de elementos presentes en el texto original” (Echauri 2020). Therefore, readers indeed encounter not only a different text from the original text, but also encounter truly different stories. The illustrations are not capable of capturing the entire story but are still capable of capturing the most important elements and even literary and cultural themes. For example, in *Dom Casmurro em HQ*, the apparatus at the end of the graphic novel illustrates how several literary themes are present in the work such as “a escravidão no context urbano, o estereótipo feminino de uma época, a modernidade dos valores burgueses, e o contraste com as antigas estruturas coloniais” (Jaf and Rosa 2012, p. 80). These themes in *Dom Casmurro em HQ* compel the teacher to believe that complex themes can be presented in graphic novels.

Le claims there are three basic ways to modify input which are pre-modified input along with interactionally modified input (Le 2011, p. 27). Graphic novels leverage pre-modified input techniques such as simplification, elaboration, and enhancement. (2011). Le defines simplification as “changes to the input so that there is less syntactical and lexical complexity while elaboration refers to changes in which unfamiliar linguistic items are paraphrased with redundancy and explicitness” (Le 2011, p. 27). Despite utilizing some of the SLA principles established in Le, the research also brings significant challenges to its application to graphic novels such as the expansion of sentence length that typically results from elaboration processes, presenting a challenge due to special limitations on page sizes (Le 2011). However, elaboration via graphic novels can transform once difficult to interpret text into complex illustrations that show the reader the concepts that they may not yet be able to comprehend such as indifference or sarcasm in the voice of a particular character. These often difficult to interpret subtleties can be rendered more directly to the reader through illustrations of the characters’ body language and posture.

Although graphic novels’ illustrations may be viewed as elaboration via illustration, they may also be interpreted as a different form of simplification. Le has coined the term enhancement for such modifications (Le 2011). Le demonstrates how illustrations and images can even be used to help a reader understand a simile where one describes a tornado as a funnel-like appearance with the image of a funnel beside the text to help them understand (Le 2011). In the context of graphic novels, for example, instead of the reader having to comprehend the term *camisa branca*, an illustration showing that could be used in its place to describe a character. This substitution via illustration is often even more comprehensible than a synonym that would be used in a graded reader. Therefore, one could argue that simplification occurs alongside elaboration enforcement of the text present in graphic novels via enhancement. In the analysis of two experiments conducted by Yano, Long and Ross, they demonstrated that the simplified versions of passages would lead to more comprehension in a follow up multiple-choice test. Additionally, the same study displayed findings that lead to the advantage of elaboration of semantic details for foreign language learners (Yano, Long, Ross 1994, p. 215). In graphic novels, enhancement most notably appears as illustrated reinforcement of the dialogue that is present on the same page. For example, an exchange between two characters and their speech bubbles or sequential framing may reinforce the grammar and the formality used between the characters illustrated in each scene by revealing social cues such as body posture, or even societal status. In *Dom Casmurro em HQ*, priests are often show in a condescending posture when talking with Bento as shown in Attachment A below.



Attachment A: *Dom Casmurro em HQ* (Jaf, Rosa, and Machado, 2012)

The use of simplification and elaboration side-by-side is also common among graded readers and they are often difficult to differentiate. For example, Le contends that simplification may be “repetitions of words and phrases” and “restriction of lexis to familiar items” while he also declares elaboration is “learning through paraphrases, synonyms and restatements” (Le 2011, p. 27). The research mentioned above demonstrates how both simplification, elaboration and enhancement are helpful techniques when attempting to find pre-modified input for foreign readers and how they are both present in the intralingual translation of a canon into a graphic novel.

Another limitation that graphic novels naturally face, as do many language learning resources, is what Ellis depicts as the inability to reciprocate discourse. Therefore, the graphic novel adapted from literature is still very much like that of a normal novel because of its delivery in the context of non-reciprocal discourse (Ellis 1994, p. 26). However, most language developing resources, outside that of an instructor or social interaction, will possess this limitation. Therefore, language instructors should not allow this to become a limiting force for the use of the resource. Additionally, language instruction and discussion should be used alongside resources such as graphic novels in the context of this paper. One may argue that despite the differences from the traditional novel, comics and graphic novels designed for native readers still share the limitation of often needing the presence of an instructor to fully understand. Therefore, comics and graphic novels should be used just as frequently as traditional novels. This leads to a critical factor in the use of graphic novels while teaching foreign language students’ literature which is the presence of a teacher while interpreting. Again, this is often parallel during the teaching of literature in traditional text as well, and consequently should not have any disadvantageous connotation.

As the teacher guides the interpretations of literature, one may return to the importance of the presence of bias in any translation. Schleiermacher demonstrates that a domesticated translation is one that involves “an ethnocentric translating in a transparent, fluent, ‘invisible’ style to minimize the foreignness of the traditional text” (Schleiermacher 1813/2012). Graphic novels can serve as a form of domesticated intralingual translation for foreign language learners and should be leveraged as a tool of instruction due to their ability to deliver meaning in a multimodal way. Since graphic novels may already be considered as a language themselves, one may argue that they are an effective intermediate language to connect the foreign language student to its new language’s literatures. This is similar to those who “baby talk” to their children while teaching them their first language, in that it is a natural phenomenon to bridge the gap between those with experience and those without.

Translation theories on form may also provide insight to the elaboration techniques that occur during the adaptation of a novel into a graphic novel and why these techniques may be helpful to the foreign reader. For example, the structure of *Dom Casmurro em HQ* offers details about underlying literary themes and an analysis on the novel itself at the end of the story. This structure presents the art in a way to aid in the teaching of Brazilian literature, thereby assisting the reader by directly emphasizing often difficult to recognize themes. Throughout the novel, there are often footnotes that also elucidate difficult to understand words and concepts from a different era. One limitation of this style of delivering the text is a lack of what translators consider dynamic equivalence, which Nida defines as “the relationship between receptor and message should be substantially the same as that which existed between the original receptors and the message (Nida 1964, p. 159). This challenge is unreachable in this paper’s context due to the foreign reader simply not being a native speaker. The only way that one may achieve dynamic equivalence would be to force the foreign reader to read the authentic novel which they often cannot understand. Therefore, the readability of the graphic novel lends itself to the foreign reader due to its multimodal delivery of meaning and simplified scripts.

4. Multimodality: Multiple Opportunities for Comprehension

Although translation studies prove that remediated or rewritten canons can be more helpful for foreign language students, it does not demonstrate why graphic novels are better than traditional graded readers. The language of graphic novels can communicate significantly better than someone who may not be intimately in contact with the culture of the language they read due to the illustration’s ability to show the reader detailed meaning. When discussing graphic novels, Kress may agree with the implication that graphic novels are a distinct language in the context of second language acquisition (SLA) due to the ability to show the reader that which they may not be able to interpret via traditional text (Kress 2010). Kress discusses this phenomenon in his research on native speakers such as secondary students explaining to their teacher a biological cell via illustration rather than traditional text on an exam (Kress 2010). Hence, Kress demonstrates that, even among speakers of the same language, some concepts are better explained through means of illustration than text (Kress 2010). Combined with some individuals favoring their visual learning capacity, this presents an advantage for the teaching of literature of a foreign language via graphic novels. In the example of *Dom Casmurro em HQ*, one such occurrence is a sequence of events shown in the division of frames within the same page. Due to this, the chronological storyboard of the narrative is simplified in a more concrete way. Like quotation marks for English texts, speech bubbles in the graphic novel version also help the reader distinguish between what is said in the narrative versus what may be otherwise present. In the traditional Brazilian Portuguese version of *Dom Casmurro*, as many texts in Brazilian Portuguese, the quotation marks are not always present. This can confuse readers not accustomed to this standard. Therefore, one may



Attachment C: *Dom Casmurro em HQ* (Jaf, Rosa, and Machado, 2012)

Other abstract concepts can also be rendered via illustration such as reflection and foreshadowing. For example, in *Dom Casmurro em HQ*, the protagonist, Bento, is often portrayed twice in the room. Once in full color to show the moment he is remembering as a young man, and the other as a ghost-like figure that demonstrates he is now a man remembering these occurrences. One such example occurs on page 28 of the work when Bento interacts with his mother. This play with the illustrations to show meaning in terms of time allows the reader another avenue of understanding time throughout the graphic novel and its direct relationship with the literature.

The often-shortened modified texts from graphic novels discussed earlier in this paper, combine with the illustrations in ways that also clarify grammatical rules for foreign readers. In her work, Felix explains how deixis, or expressions with meanings that depend greatly on the context of situations (for example the word: here, you...) is leveraged in graphic novels because the writers create scripts that depend on the context of the situation which is often provided by the illustrations (Felix 2012). Kress demonstrates how “in communication several modes are always used together,” and how emissors and receptors of a language encounter languages in the real world normally to communicate, the graphic novels obligate the readers to understand the situation and its context in a more realistic mode than a traditional book without images (Kress 2010, 28). For example, on page 12 of *Dom Casmurro em HQ*, the term *ai* is used in a way that reinforces the natural usage of the term, often confused by native English speakers, in its natural context when Bento asks Capitu about what she wrote on the wall. Instead of using the term for wall, the term *ai* is used which reveals how readers of graphic novels receive input confirmed with deictic weight such

as situations they encounter. This comprehension reinforcement ultimately leads to a more detailed understanding of the work which will lead to increased capacity to understand literary themes.

Additionally, Felix describes how deixis display the “imperfections of language” that require a greater understanding at the cultural level and the situational context where signs are being interpreted (Felix 2010). In a world that is full of meaning that easily allows the cultural influences in the signs to exist, the deixis in graphic novels can be taken advantage of to teach how the language interacts with its cultural context. Such imperfections can be shown from the script of *Dom Casmurro em HQ*, with the use of discourse markers such as those in the following example from page 68: “*Ab! Pois nem os defuntos escapam aos seus ciúmes!*” (Jaf and Rosa 2012, p. 68). This sentence illustrates how short and concise messages that fit in speech balloon can still carry the natural imperfections of language that carry great meaning such as the term *Ab* and *Pois*.

Speech balloons, among other specific graphic novel apparatus such as footnotes, also give graphic novels a strong sense of a text enhanced or elaborated. Graphic novels are multimodal educational resources. Jewitt describes how both images and changes to typography can affect the meaning that is delivered to a student in an English class (Jewitt 2005). Graphic novels, through the emphasis of their own languages such as speech bubbles, or thought bubbles, and sequential framing, can communicate meaning in a different codified way that may be more effective than the foreign language in a traditional text style for a non-native reader. For example, onomatopoeia is a literary device that is often enhanced by the illustration and typography in graphic novels. Furthermore, Jewitt discusses recent work in technological advances in literary adaptation when he reviews what Chaplin and Elkins call the permeable presence of images and text (Chaplin 1994 and Elkins 1999). The permeable nature delivers, Jewitt claims, “designed meaning” and not “decoration” (Jewitt 2005, p. 321). Jewitt’s multimodal research displays how graphic novels may reveal a permeable mode which mimics a more realistic modern world. The three-dimensional possibilities of meaning in both image and textual form gives students a chance to critically think in both realistic contextual settings and abstract symbolic settings.

Likewise, the same concept can reinforce grammatical understandings in the foreign language. The text from the script of *Dom Casmurro em HQ* also illustrates the complexity of Portuguese grammar with just a few words from the dialogue and confirms grammar such as subject verb agreement through the illustrations of characters. From the differences between *ser* and *estar* already present in the third balloon when Bento says, “*Não. Eu não sou seu pai!*”, the use of the past perfect with the irregular verb “*disse*”, the use of indirect object pronouns like “*lhe*”, and even, the use of the present conjunctive like “*vá*” (Jaf and Rosa 2012, p. 68). This provides enhanced material for the foreign language teacher to instruct their students on the structures in Portuguese. There are various levels of instruction that the students learn from on the same page, and for those who are already at the level to read such a book, it is good use of the saturation of information about Portuguese grammar that allows the reader to have an experience closer to immersion where they must decipher language with context.

Even difficult to understand metaphors can be elaborated via illustration in graphic novels. According to Pierce, metaphors “represent the representative character of a representamen by representing a parallelism in something else” (Pierce 1931/1558: 2777). Johansen and Larsen share that metaphors work by using two types of signals, the first has a representative character that is expressed by the second (Johansen and Larsen 2002). The interesting part about the study of metaphors or images in semiotic context is that metaphors demonstrate how complex and interconnected signs naturally exist. The interaction with human beings and signs rarely is isolated, as human beings normally are confronting various signs at the same time. Graphic novels, just like a film, make the reader encounter various signs like the script, images, among others at the same time. Therefore, graphic novels create an almost virtual perspective, like cinematography, that results in something more “semiotically” real than a traditional text. Although literature does not

function in this way, this difference in graphic novel semiotic fundamentals should be seen as an advantage. Further, graphic novels can be better than films for the foreign student because it freezes the language and allows the student to truly study the text and its interaction with its cultural context in a slower and more consumable fashion. One example of an illustration of metaphor such as in *Dom Casmurro em HQ* when Bento is shown swimming in a sea of waves, struggling, which represented him drowning in passion for Capitu as shown in Attachment D below.



Attachment D: *Dom Casmurro em HQ* (Jaf, Rosa, and Machado, 2012)

In the explanation of the text-illustration dynamic, Echauri discusses the meaning that can come from both text and illustration presentations, “Cuando esto ocurre a un nivel más significativo y uno de los dos elementos aporta información verdaderamente relevante y diferente al otro, nos encontramos ante un caso de *complementariedad*” (Echauri 2020). This complementary impact also accolades the text in a more natural way in terms of understanding the language in real contexts. For example, instead of using the subject directing via text, the reader is often given an illustration of a third person with a speech bubble which removes one layer of signs to consume for the reader. The direct illustration of the context often complements the reader by removing additional layers of comprehension. For example, the reader does not have to decipher through the additional text in the foreign language that they may not understand. Instead, the reader is provided an illustration it will understand in a more direct nature. Understanding the limitation of opportunity to learn is also considerable, but that is why this paper does not suggest that graphic novels are the only tool to teach literature. In this way, it aims to show that it is a useful tool in the path of leading students in the understanding more challenging literature.

Although Echaury elaborates about how illustrations and texts do not always complement one another, this text argues that illustrations that are contradictory are much rarer than those that are complementary in graphic novels (Echaury 2020). One may also argue that in the context of graphic novels adapted from literature, they may only occur as often as they occur in the text. These are usually present in situations of sarcasm. Although sometimes confusing, the reader is afforded an opportunity to understand and interpret a more complex situation that is also quite natural. Due to the context of this research comparing adapted graphic novels from canons to the traditional canons themselves, there is no doubt that the graphic novels may provide more confusion than their traditional counterpart. The socially loaded input of graphic novels leads to more real experiences that render meaning for their foreign readers.

5. The Theoretical Why Behind the Use of Dom Casmurro in the PFL Classroom

Recognizing the opportunities multimodalities offer for understanding still doesn't close the gap of why graphic novels are better to introduce foreign readers to than the canons. One may look to socio-cognitive linguistic studies for further closure. As Voloshinov claimed, language and ideology are inseparable, and hence one may argue that language and culture are inseparable. This is largely due to how Voloshinov defines the psychic experience (Voloshinov 1973). Voloshinov declares, "Psychic experience is the semiotic expression of the contact between the organism and the outside environment. That is why the inner psyche is not analyzable as a thing but can only be understood and interpreted as a sign" (Voloshinov 1973, p. 26). Thus, studies of SLA input, taking the stance of VanPatten that SLA should not be divorced from pedagogical issues, must consider the fact that the subjective psyche resides somewhere between the person and the outside world (VanPatten 1996). With the outside world of a given language being largely dominated by the culture from the people who speak that language, one must consider culture and social influence as a critical piece of input when processing it to produce the output of meaning. In graphic novels, it is arguable that the so-called outside world is put in a more directly understandable language via illustration for the foreign reader, thus acting like a pre-modified input like what one would find in a graded reader. Graded readers, as put by Albay, "are particularly designed to enable learners practice reading skills and provide an opportunity to reinforce known vocabulary" (Albay 2017, p. 177). Therefore, one must consider the Input Hypothesis theory which has supported cognitive studies for quite some time. Krashen stated that students can only acquire language in one way, via "comprehensible input" (Krashen 1985, p. 2). The illustrations present in graphic novels are often more comprehensible than those in the traditional text due to the context of this study dealing with only advanced learners of the target language.

Dilthey had a different approach to the same issue when separating language from culture (Dilthey 1973). In his article, Dilthey confirmed that "what makes a word a word is its meaning" alongside the parallel of "what makes an experience an experience is also its meaning" (Dilthey 1973, p. 26). Graphic novels substitute words as input in their usage of teaching literature in a foreign language with a more useful socio-cognitive input. Socio-cognitive input should be defined as traditional words and text presented with non-textual social context. Therefore, socio-cognitive input is modified to represent something closer to an experience than traditional text due to the consumable and direct social influence in its presentation. Graphic novels adapted from literature bring meaning to their readers in a more effective way due to the foreign readers' lack of the linguistic knowledge or cultural experience often needed to recreate the situation or idea in their minds as would a native. Instead, the graphic novel transforms meaning originating from words into an experience. Graphic novels close the gap of meaning for foreign readers by injecting the input that teachers use with social and cultural themes present in the literature. These modified

signs are more consumable intake because of the increased opportunity for understanding due to the multiplied entry for comprehension.

Johansen and Larsen declare that iconic signs use logical relationships to take advantage of creativity and human experimentation (Johansen and Larsen 2002). They confirm it is possible to present generalization and abstraction for a fictional object. For example, iconic signals have fewer concrete characteristics than others. Images, and consequently illustrations, are enriched with more meaning than the word itself and require more interpretation from the reader. This helps the foreign reader move towards critically thinking in the context of their foreign language. Johansen and Larsen declare that signs are made from smaller elements (Johansen and Larsen 2002). If one considers the smaller elements contained in an illustration in comparison to verbal text, one may better understand the foundational argument that the illustrations may incite more critical thinking than the traditional novels, based on the semiotic understanding that all signs are made up of smaller elements. Likewise, VanPatten demonstrates that all input is not processed (VanPatten 1996, p. 8). Therefore, a processed illustration is more powerful than traditional text that is not completely processed. This paper argues that the illustrations in graphic novels such as *Dom Casmurro em HQ* contains many more comprehensible smaller elements than its traditional counterpart which only uses verbal text in a linear structure.

Based on Universal Grammar (UG), one may contend that all languages have components within them that can be determined to be subjects, verbs and objects (Chomsky 1965). Likewise, the language of illustration also contains subjects, verbs, and objects. Therefore, one may consider the stimuli in graphic novels a language that can provide additional meaning alongside that of the traditional text it contains. Another interesting insight to language and our psychological processes can be revealed by those who have studied UG. For example, Towell and Hawkins highlight that UG cannot account for the order of the elements of language such as pronouns (Towell and Hawkins 1994). This would lead one to believe that the order of the language elements, such as the order of subjects, verbs and objects, or adjectives and nouns, is not universal. Illustrations from graphic novels are more abstract than traditional text and often have no linear order at all between the elements of language. Therefore, one may argue that illustrations can connect with our psyche in a more direct way without remediation and ordering required by most languages. The very essence of having no order in the meaning makes the signs in the graphic novels natural for the foreign reader and closer to a true UG without order influence. Both illustrations and traditional text are limited digital representations of analogue situations and concepts. However, the use of both allows more pathways for comprehension. This reinforces the notion that socio-cognitive input incorporates another avenue for introducing foreign readers to their new language's literature because it transforms meaning into a UG while also eliminating issues of order.

UG demonstrates what humans may find natural or unnecessary for instruction. However, another important concept of the human mind when it comes to comprehension is that the input it receives is analogical. Humans naturally use analogies and generalizations for comprehension. Illustrations aid this natural process by connecting the reader to a raw concept that it can then quickly correspond to something else the reader already partially comprehends. Therefore, illustrations offer more analogical representations of the traditional text. Consequently, the illustrations of graphic novels enhance their stories alongside the modified traditional text in an analogical way which makes it easier for the brain to consume. Wu et al. discusses generalization concepts in their work on Visually grounded Language Acquisition (VLA) (Wu et al. 2020). The research demonstrates how observing a set of compositions can aid language learners generalize and recognize new compositions in new contexts. This confirms that the generalizations that students make with graphic novels may be used to recognize similar patterns discovered in traditional literature represented by only traditional linear text.

6. Further considerations and limitations

Translation theories again encourage the power of images. Lefevere claimed that rewriting is like translation in its most obvious form and claimed, "...it is potentially the most influential because it is able to project the image of an author and/or those works beyond the boundaries of their culture of origin" (Lefevere 1992, p. 9). The very essence of the idea that translators recreate images in their target language demonstrates to us how reproduced images via illustration may help guide foreign readers to success in comprehension. In this same light, translation theories do still maintain an ideological, economic and status component as any form of rewriting may, which can influence the result of what the reader may read. Ideologically, one may argue that the literary themes presented in the graphic novel are a watered-down version of those that may exist in the novel. The so-called mainstream ideas and interpretations of literary themes are present, but maybe not some of those that may be outliers. However, the revealing of even these basic or *en masse* interpretations of the literary themes present in the novel help one that might not have been able to retrieve it otherwise. Furthermore, graphic novels are not the complete answer or substitute for studying literature in a foreign language, but instead they should be used as a compliment in the initial stages of instruction.

The economic component also limits the novels that a foreign language instructor can use in the SLA context. Due to economic reasons, many of the canons of Brazilian literature for example, have not been adapted or translated into graphic novels. On the contrary, one may argue that the canons of Brazilian literature largely are present due to the attention they naturally pull. Publishers such as Cambridge Readers, Oxford Bookworms, Macmillan Guided Readers, and Penguin Readers have long lauded the use of rewriting the canons because of their timeless nature. Claridge shows that in the transformation of remediated texts into graded readers, canons are often chosen because of their tried-and-true nature (Claridge 2012, p. 111). From a foreign language teaching standpoint, the canons are useful due to their cultural relevance. Therefore, the students can gain access to the same novels that most secondary school students encounter in the native culture. For example, foreign language students can gain access to *Dom Casmurro*, which is a common text throughout Brazilian education.

Due to the academic status of graphic novels, the proposal for foreign language teachers to use them in their classrooms may face some conflicts. However, the excitement and other motivational factors on behalf of the student such as their interest in the illustrations and their perception of a simpler text outweighs the common misperception that graphic novels are for children. As a graduate of the Air Force Academy, I thoroughly remember the lessons in my world literature class that focused on another graphic novel, *Persepolis*. If graphic novels are used at universities such as the US Military Academy and the Air Force Academy in English classes for native students in their third year of university, why should we not use them in our foreign language classrooms as we make the jump from elementary instruction to literature?

Practitioners from the field of SLA often debate perspectives when attempting to comprehend language. Some argue for the cognitive perspective while others argue for the social perspective. These two perspectives are brought together in graphic novels and present yet another advantage of using them in the foreign language classroom. For example, Norton and Block have shown via applied linguistics that linguistic forms and modifications are often highlighted in the foreign language classroom (Norton 2000 and Block 2003). These factors lend themselves to the cognitive perspective. Meanwhile, social processes, relationships and the like have often been marginalized in the foreign language classroom. Many foreign language instructors agree that understanding both types of perspectives on language is necessary for complete comprehension. Graphic novels help bring the social perspective to light via illustrations via socio-cognitive input.

These often subtle and difficult to extract cues in traditional texts are emphasized in their graphic novel adaptations.

For example, in *Dom Casmurro em HQ*, Bento's body language and gestures often demonstrate his relationship with the other character in the dialogue. This body language, which is critical to completely understanding the various scenes from the novel, is maximized, and elaborated on in a much more obvious way for the reader. Confusion, indifference, and defensive body language are just some cues the reader can comprehend from the illustrations in the graphic novel. These cues are easily understood by means of illustration than in the tone of a traditional verbal text. Similarly, these factors are often the differentiating factors questioned in formalized fluency reading tests such as the Defense Language Proficiency Test (DLPT), the test used by the United States Department of Defense to determine whether an individual can read in a given language at an intermediate level or an advanced level.

Although socio-cultural examples of meaning such as a cross, clothing and setting, among others can be highlighted in many graphic novels, one should not overlook what cultural factors such as body language can provide to wrestle the comprehension of meaning prowess to be considered fluent in a foreign language. Graphic novels present the target language to foreign language students in a more direct way. Harris explains the phenomenon that “human beings do *not* [italics in original] live in a communicational world that is neatly and permanently compartmentalized into language and non-language” (Harris 2003). Graphic novels pause such realities with the use of their illustrations and take more real scenes and make them consumable for the reader via socio-cognitive input.

Along with the common perception that graphic novels are meant for children and not academia, one may also perceive the capacity of the simplification and elaboration techniques to only help readers in the low proficiency levels. However, studies of pre-modified texts, such as Oh have revealed that reading comprehension was improved by input elaboration for both high and low levels of proficiency (Oh 2001 and Le 2011, p. 28). This would also suggest that elaboration could extend into the realm of literary studies since the understanding of literary themes and devices is just another level of comprehension of language itself. Pound has confirmed the correlation between language and literature when claiming “Great literature is simply language charged with meaning to the utmost possible degree” (Pound 1934, p. 28). Consequently, modifications such as pre-modified elaborations can and should be used in the first stages of learning literature just as it is used in SLA.

Perhaps the most influential meaning deliverance from illustrations in graphic novels is revealed through the power of redundancy. Redundancy as Le establishes, is a powerful way to deliver pre-modified elaboration. Illustrations can enhance grammar and lexical phenomena with the context they provide (Le 2011). However, thematical representations can also be demonstrated via illustration according to Le (Le 2011). The example of thematical representations via illustration confirm that critical thinking through literature can be viewed from graphic novels. The presentation of themes in literature help confirm that critical thinking is accelerated in the study of graphic novels via illustrations. According to Le, “Redundancies served to separate the theme from the rest of the sentence (presentative) and include left-dislocation, anaphoric demonstrative noun phrases, and generic noun phrase” (Le 2011, p. 280). Therefore, redundancy via illustration of those subjects normally existing in noun phrases is a useful technique to teach literary themes.

7. Conclusion

Intralingual translations, like interlingual translations, help readers understand a text and culture that was previously inaccessible through the transfer of meaning into other forms of media

which gives students other windows from comprehension. Multimodal educational resources increase opportunity for comprehension just as simply as two is greater than one. Therefore, foreign language readers need multimodal educational resources, like comics or graphic novels, when they begin reading literature for the first time in their new language. Foreign language instructors should conclude that graphic novels are an effective way to introduce literature in a foreign language because of their ability to incite critical thinking by elaboration or domestication of the traditional text via socio-cognitive input by presenting the text in a more complex and real social context. In Voloshinov and Bakhtin's article, they contend that they favor "the methodological precedence of psychology over ideology" (Voloshinov and Bakhtin 1986, p. 27). Furthermore, they go on to discuss on "experience exists even for the person undergoing it only in the material of signs." (Voloshinov and Bakhtin 1986, p. 28). This demonstrates that even illustrations are no more pure than verbal text. However, the variation of the stimuli and signs and the perceived lack of adequate understanding in the reading and comprehension of the verbal text for some foreign readers may suggest that the illustration provides multiple alternate avenues for comprehension. Thus, the chances of the reader to both comprehend and critique the text are higher than that of a traditional verbal text.

Furthermore, the use of graphic novels insists on the student's understanding of language at a critical level in a complex world of blurred lines of language and non-language. Pre-modified canons not only help students understand literature in a new language, they also inject cultural catalysts in foreign language students that are usually reserved for people who have a native speaker's educational experience. As our students encounter literature in the Portuguese language for the first time often in an overwhelming manner, graphic novels provide an interesting way for teachers to introduce a consumable part of that literature that enhances their ability to see literary themes and meaning through reading before they are able to receive them in a mastery or native-like way.

References


- Albay, Mustafa. (2017). "The Benefits of Graded Readers." *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, vol. 3, no. 4, pp. 177-180.
- Block, David. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Burgess, Anthony. (1965). Re Joyce. New York and London: Norton & Company (published in England as *Here Comes Everybody: An Introduction to James Joyce for the Ordinary Reader*).
- Carter, J. B. (2013). Graphic novels in the classroom: A review and discussion of research literature. In A. Syma & R. Weiner (Eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art* (pp. 115-126). McFarland & Company.
- Chaplin, Elizabeth. (1994). *Sociological and visual representation*, London: Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Claridge, Gillian. (2012). "Graded readers: How the publishers make the grade." pp. 106-119.
- Dilthey, Wilhelm. (1973) "Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883)." *Gesammelte Schriften* 1.
- Duncan-Andrade, J. M. R., & Morrell, E. (2013). The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools. In A. Syma & R. Weiner (Eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art* (pp. 80-97). McFarland & Company.
- Echauri (2020). "Transmutación texto-ilustración." *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura* 25(1):173-187.

- Elkins, James. (1999). *The domain of images*, New York: Cornell University Press.
- Ellis, Nick C. (1994). "Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition."
- Felix, Mayalu Moreira. (2012). *A referência e a dêixis: um estudo do signo verbal e do não-verbal em histórias em quadrinhos*. Diss. UFF.
- Frey, N., & Fisher, D. (2008). *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Corwin Press.
- Harris, Roy. (2003). *Necessity of artspeak: The language of arts in the western tradition*. A&C Black.
- Jaf, Ivan, Rodrigo Rosa, and de A. Machado. (2012). *Dom Casmurro*. Sao Paulo, SP: Editora Atica, Print.
- Jewitt, Carey (2005) Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26:3, 315-331, DOI: 10.1080/01596300500200011
- Johansen, Jørgen Dines, and Svend Erik Larsen. (2002). *Signs in use: an introduction to semiotics*. Routledge.
- Krashen, Stephen. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kress, Gunther. (2005). Sociolinguistics and social semiotics. In *The Routledge companion to semiotics and linguistics*, pp. 82-98. Routledge.
- (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Le, Hong Thi Xuan. (2011). Pre-modified Input in Second Language Learning. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series 9*, vol. 1, no. 2. pp. 27-31. Disponível em http://www.brittanifaulkes.com/research-publications/tesol-working-papers/2011/9_1-2_LeHong.pdf
- Lefevere, Andre. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Routledge.
- Nida, E. A. (1964) *Toward a Science of Translating*, Leiden: E. J. Brill.
- (1964a) 'Linguistics and Ethnology in Translation Problems', in Dell Hymes (ed.) *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*, New York: Harper & Row, 90-100.
- Norton, Bonny. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, Harlow, Longman.
- Miller, J. B. (2013). "Oh, you teach comic books?" Using graphic novels to motivate, inspire, and teach. In A. Syma & R. Weiner (Eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art* (pp. 32-43). McFarland & Company.
- Oh, Sun-Young. (2001). Two Types of Input Modification and EFL Reading Comprehension: implication versus Elaboration. *TESOL Quarterly*, vol. 35, pp. 69-96
- Pierce, Charles S. (1931-1958) "The Collected Papers of Charles Sanders Peirce."
- Schleiermacher, Friedrich. (1813/2012) 'On the different methods of translating', in L. Venuti (ed.) pp. 43-63.
- Syma, A., & Weiner, R. (Eds.). (2013). *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art*. McFarland & Company.
- Towell, Richard, and Roger D. Hawkins. (1994) *Approaches to second language acquisition*. Multilingual Matters.
- VanPatten, Bill. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Voloshinov, Valentin Nikolaevich, and Michail M. Bakhtin. (1986) *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard University Press.

Wu, Bo, et al. "Analogical reasoning for visually grounded language acquisition." *arXiv preprint arXiv:2007.11668* (2020).

Yano, Yasukata, Michael H. Long, and Steven Ross. (1994) "The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension." *Language learning* 44.2 pp. 189-219.

VETORES DE DIFUSÃO DO PLH: O ESPAÇO PEDAGÓGICO E OS FH

 <https://doi.org/10.56515/PLJ322303012>

Portuguese
Language
Journal 

 **Tânia Gastão Saliés¹**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

 **Cláudia de Andrade Spitz²**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Muitos são os vetores de difusão do Português brasileiro no mundo. Suas ações voltam-se para comportamentos e costumes cotidianamente nutridos pelas culturas brasileiras, dentre eles, o mais significativo é a língua, já que congrega em si não só um conjunto de signos linguísticos, mas também práticas socioculturais e a cognição social (Barsalou 1987), de modo indissociável (Saliés et al. 2022). Neste artigo, voltamo-nos, especialmente, para dois vetores associados ao Português como Língua de Herança (PLH), em sua vertente brasileira: a prática pedagógica de ensino-aprendizagem de PLH e os Falantes de Herança (FH). Com esse propósito, recrutamos a literatura em desenvolvimento linguístico e manutenção de línguas minoritárias à luz da socialização da linguagem (Duff 2017; He 2017) e da abordagem sociocognitiva (Wittgenstein 2009 [1953]; Lakoff 1987). Segundo ela, a manutenção da língua vincula-se ao letramento e à institucionalização de seu ensino em espaços de socialização e atravessamento (Spitz et al. 2021) que permitam aos FH significar essa “herança” por e no uso da língua na construção e transformação de conhecimento. Embora o conhecimento leigo considere o processo de fácil equação, a teoria nos mostra ser ele multifacetado e complexo. Dentre as questões que abordamos encontram-se “Por que não basta assistir filmes ou ouvir música para alavancar o desenvolvimento linguístico?” e “Como agir no espaço pedagógico em prol do desenvolvimento, manutenção e difusão do PLH? Ao abordá-las, delineamos um rol de ações na forma de uma unidade pedagógica, passível de inspirar professores na área de PLH e alavancar o desenvolvimento linguístico, a manutenção da língua e a participação dos FH na difusão do português brasileiro.

¹ Tânia Gastão Saliés é Professora Titular de Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde atua no Programa de Pós-graduação em Linguística. Obteve seu Ph.D e mestrado em Linguística pela Oklahoma State University e é especializada em Linguística Cognitiva, ensino-aprendizagem de línguas adicionais e análise de discurso sob a ótica sociocognitiva em contextos profissionais. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7564-7912>

² Cláudia de Andrade Spitz é doutora e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde se especializou na área de Português como Língua de Herança. Atua como consultora pedagógica e na formação de professores em educação bilíngue e publicou artigos, capítulos de livros e livros nessas áreas, em revistas brasileiras e internacionais. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7314-8098>

Palavras-chave: PLH; letramento; socialização da linguagem; transformação de conhecimento; prática pedagógica.

Abstract: There are many vectors in the dissemination of Brazilian Portuguese throughout the world. Their actions focus on behaviors and customs nourished daily by Brazilian cultures, among them, the most significant is language, as it brings together not only a set of linguistic signs, but also sociocultural practices and social cognition (Barsalou 1987), in an inseparable way (Saliés et al. 2022). In this article, we primarily focus on two vectors associated with Brazilian Portuguese as a Heritage Language (PHL): pedagogical practice in the teaching and learning of PHL and the Heritage Speakers (HS). For this purpose, we resorted to the literature on linguistic development and maintenance of minority languages in the light of language socialization (Duff 2016; He 2015) and the sociocognitive approach to language (Wittgenstein 2009 [1953]; Lakoff 1987). According to this literature, language maintenance is linked to literacy and the institutionalization of its teaching in spaces of socialization and crossing (Spitz et al. 2021) that allow HS to signify this “heritage” through and in the use of language as they construct and transform knowledge. Although lay knowledge considers the process an easy equation, theory shows us that it is multifaceted and complex. Among the questions we address are “Why isn’t it enough to watch movies or listen to music to boost linguistic development?” and “How to act in the pedagogical space in favor of the development, maintenance, and dissemination of PHL? As we answer them, we outline a list of actions in the form of a pedagogical unit, capable of inspiring PHL teachers and leveraging linguistic development, language maintenance, and the participation of HS in the dissemination of Brazilian Portuguese.

Keywords: PHL; literacy; language socialization; knowledge transformation; pedagogical practice.

1. Panorama geral

Muitos são os vetores de difusão da língua portuguesa no mundo. Parcerias e interlocuções promovidas pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, via seu Departamento Cultural e Educacional, os leitorados, artistas, escritores, poetas, acadêmicos, as iniciativas da sociedade civil, como as associações e escolas comunitárias formadas por nativos da língua portuguesa no exterior e celebrações que a colocam em foco, como as promovidas pelo Instituto Camões e pelos consulados gerais de Portugal e do Brasil mundo afora. Volto-me, especialmente, para os vetores associados ao Português como Língua de Herança (PLH) em sua vertente brasileira. As ações por eles desenvolvidas sublinham os comportamentos e costumes cotidianamente nutridos pelas culturas brasileiras, dentre eles, o mais significativo é a língua, já que congrega em si não só um conjunto de signos linguísticos, mas também a cognição e as práticas socioculturais, de modo indissociável (Saliés et al. 2022).

O PLH é a língua de gerações de brasileiros que mantêm para com o português uma ligação afetiva, cultural e de ancestralidade por meio das relações familiares e das relações com as comunidades brasileiras no exterior. Mesmo quando é a primeira língua a qual a criança é exposta, o contato com ela tende a diminuir paulatinamente com o processo de escolarização na língua dominante e a exposição restrita ao registro oral e doméstico, como acontece com todas as línguas

de herança (Montrul 2016; Flores; Melo-Pfeifer 2014; Guardado 2018). Consequentemente, falantes do PLH nem sempre são fluentes ou proficientes em português, já que outra língua, a do país de acolhimento, torna-se a língua dominante. Em geral, eles compreendem a língua de herança e não possuem habilidades orais ou de letramento desenvolvidas (Saliés et al. 2022; Caldeira 2021). Muitos a esquecem e procuram a sala de ensino e aprendizagem de PLH movidos pela relação afetiva para com a mesma, conforme nos mostram os dados de Caldeira, em um estudo que teve como participantes falantes de PLNM, dentre eles, vários de PLH.

Com o crescimento da diáspora brasileira³ cresceu igualmente o uso do Português como Língua de Herança. Dados do MRE (2022) indicam haver cerca de 4.5 milhões de brasileiros vivendo em espaços multilíngues e, só no Canadá, como aponta Spitz (2023), houve um crescimento de 550% no número de brasileiros com residência permanente desde 2015. Ou seja, a circulação de bens culturais constituídos no e pelo uso da língua portuguesa por gerações de brasileiros que vivem no exterior é marca significativa da relevância do PLH na difusão da língua e culturas brasileiras no exterior. A relação cultural e afetiva para com o Brasil nutrida pela família assim como a política linguística em práticas familiares influenciam diretamente o processo de desenvolvimento linguístico assim como o uso da língua no seio da família e em espaços sociais fora dela (Montrul 2016; Jennings-Winterle; Hernandez 2015; Caldeira 2021). Além disso, famílias cujas mães são brasileiras tendem a sustentar com maior sucesso o desejo de manter o português nas interações diárias (Spitz 2023). Fato é que as relações familiares têm protagonismo no desenvolvimento da LH (Moroni 2015; Spitz 2018; 2023). São elas que socializam em maior volume e tempo os falantes de herança (FH) no uso da língua (Spitz et al. 2021). Por outro lado, as relações familiares não são suficientes para possibilitar a manutenção da língua. É necessário contato com outros espaços de socialização e com outros registros (Duff 2017; 2008; He 2015; Carreira 2016; Caldeira; Saliés 2021; Saliés et al. 2022).

Contrapondo-se ao conhecimento advindo da pesquisa na área, o conhecimento leigo sobre o processo leva muitas famílias a considerarem, por exemplo, que basta assistir filmes ou cantar músicas para que o desenvolvimento linguístico aconteça ou a pensarem que a criança falará português com a mesma proficiência dos pais ou que não irá esquecê-lo. A pesquisa em aquisição de língua adicional nos mostra que se não houver socialização no uso da linguagem e transformação do conhecimento de modo a registrar memórias, o desenvolvimento linguístico não é alavancado (Saliés et al. 2022). Do mesmo modo, como já ilustrado por Valdés (2001), Polinsky (2014), Polinsky e Scontras (2020), Scontras et al. (2015), haverá falantes de herança em muitos pontos do continuum do bilinguismo, variando da ligação meramente afetiva e cultural com a língua à sua compreensão e produção fluente. Tal variação independe dos esforços empreendidos (ou não) pela família para que essas crianças obtenham maior proficiência na LH. “As línguas de herança (LH) e os falantes de herança (FH)”, como teorizado por Scontras et al., “são verdadeiros laboratórios para o entendimento de questões relativas à aquisição, manutenção e transferência na teoria linguística” (3, tradução das autoras)⁴, dado o volume de variação entre um FH e outro, desde a trajetória de desenvolvimento linguístico até as habilidades dela resultante. Trata-se de um universo multicultural, multifacetado e consequentemente complexo. Essa complexidade ganha proporções exponenciadas por entrelaçar uma miríade de fatores em um processo desafiador que

³ O termo “diáspora” refere-se à ideia de “comunidade de expatriados [brasileiros], dispersos de um centro original, que mantém uma memória, visão, mito sobre a sua pátria [o Brasil] ou que possui uma identidade coletiva definida por aquela relação” (Noivo 2000: 161). No original: “Expatriate communities, dispersed from an original “centre”, that maintain a memory, vision, myth about their homeland, or hold a collective identity defined by that relationship”.

Esse entendimento da expressão alinha-se ao crescente movimento migratório no mundo e se afasta daquele que via a diáspora como um deslocamento forçado, provocado pelas guerras ou por motivos políticos, religiosos ou étnicos.

⁴ No original: “Heritage speakers present a unique testbed for issues of acquisition, maintenance, and transfer within linguistic theory”.

é o desenvolvimento e a manutenção de uma língua. Só os destringendo podemos significar essa “herança”.

Nos últimos anos, muitos esforços vêm sendo empreendidos para melhor entender como o processo acontece e divulgar ações junto às famílias, aos falantes de herança, aos professores e outras instâncias ligadas ao PLH visando o desenvolvimento e a manutenção da língua (Saliés et al. 2022; Spitz et al. 2021; Spitz 2018; Caldeira 2021; Spitz et al. 2021; dentre outros). O propósito é fomentar a presença do PLH nas comunidades brasileiras que vivem no exterior sempre que desejado pelas famílias e possibilitar que ajam como vetores de difusão da língua e culturas brasileiras. O presente artigo abraça esse propósito ao olhar para o espaço pedagógico e ilustrar ações que possam ir ao encontro da difusão da língua e a significação dessa “herança”. Em específico, responde a três questões: por que não basta assistir filmes ou ouvir música para alavancar o desenvolvimento linguístico? O que esperar de um FH no quesito proficiência? Como agir no espaço pedagógico em prol da difusão e manutenção do PLH?

Vários estudos na área destacam que sem uma educação bilíngue formal, a erosão linguística tende a ser comum a despeito da participação desses “herdeiros” em programas não institucionalizados, promovidos por iniciativas e associações comunitárias empenhadas nesse esforço (Bylund; Díaz 2012; Montrul; Potowsky 2007; Montrul 2008; dentre outros). Por mais que mantenham a circulação de bens culturais e da língua vivos, o fazem por tempo limitado, pois a manutenção da língua a longo prazo depende de ações que ampliem o rol de atividades e registros em que ela é usada e promovam o letramento e uso continuado em qualquer espaço social (Saliés et al. 2022). “Não podemos nos furtar a refletir criticamente sobre o papel do letramento na manutenção e no desenvolvimento do PLH” (28), pois conforme reza a literatura em educação bilíngue (Minkov 2019), a institucionalização do ensino da língua de herança desde a pré-escola correlaciona-se positivamente com a sua manutenção.

Embora ainda em franco desenvolvimento, a atuação das universidades brasileiras e do MRE no que é chamado de diplomacia da educação, historicamente vinculada à diplomacia cultural (Mark 2009) ou ao *soft power* (Nye 2005) na área de PLH, principalmente no que tange a sua pedagogia de ensino-aprendizagem, vem agindo de modo proativo nos últimos anos. Nesse sentido, o MRE, por meio do seu Departamento Cultural e Educacional (DCE), publicou recentemente a “*Coleção de Propostas Curriculares para o ensino de português no exterior*” (Pilati; Viana 2021). Nela, há um documento especialmente dedicado ao PLH, avançando princípios estruturantes e sugestões pedagógicas que visam inspirar aqueles que agem nas escolas e iniciativas comunitárias e outros espaços dedicados à divulgação e manutenção da língua portuguesa, assim como atender suas necessidades práticas no que tange ao planejamento e elaboração de materiais para o ensino-aprendizagem da língua. Assumindo uma abordagem não prescritivista, o *Guia* sugere temas transversais, pontos gramaticais e gêneros textuais a serem explorados em cada nível de proficiência (à luz do QECR – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas) e apresenta exemplos. A lacuna que essa coleção veio a preencher é claramente visualizável pelo número de descarregamentos do documento – o mais alto dentre aqueles que fazem parte do “*Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*”, volume chancelado pelo MRE e publicado pela FUNAG (Pilati; Viana 2021). Ser esse o documento mais descarregado dentre inúmeros outros do volume indica a proporção em que a difusão do PLH vem crescendo e a necessidade de ações que fomentem o letramento.

Do mesmo modo, o MRE, via Instituto Guimarães Rosa, vem promovendo cursos de PLH para crianças alfabetizadas de seis a dez anos e, por meio de seus consulados, tem chancelado publicações como o “*Almanaque de heranças de um Brasil independente*” (Amalfi et al. 2022), um *e-book* que homenageia doze brasileiros, escolhidos pelas comunidades diaspóricas, como personagens de sua ancestralidade e identidade cultural. Publicado em colaboração entre o Consulado Geral do Brasil em Houston e uma iniciativa da sociedade civil, o *Nosso Canto*, congrega histórias sobre esses personagens, jogos, atividades lúdicas e sugestões pedagógicas passíveis de serem usadas pelas famílias brasileiras e por educadores que atuam na área de PLH. Ainda vindo ao encontro das necessidades daqueles envolvidos com o PLH, famílias e educadores, há o volume “*Como manter e desenvolver o PLH: Sugestões para quem mora fora do Brasil*”, publicado pelo Consulado Geral do Brasil em Miami em colaboração com a Universidade de Miami em 2015 (Boruchowski; Lico 2015). Esses são apenas alguns exemplos de ações que, apesar de avançarem no que tange ao ensino-aprendizagem do PLH, ainda são tímidas, frente à significativa presença do português brasileiro no mundo e o crescente número de pesquisas na área⁵. Citamos aqui Gilvan de Oliveira, “a responsabilidade do Estado no ensino do português e da organização dos espaços e da circulação da língua é uma peça fundamental para o crescimento da língua” (2019: on-line) e acrescentamos, acima de tudo, para a sua manutenção.

A timidez de ações por parte do Estado é contraposta pelo grande número de iniciativas comunitárias e associações que se dedicam a marcar a força, a riqueza e a diversidade das culturas brasileiras na diáspora. Durante seu trabalho de mestrado, Spitz (2018) registrou a existência de sessenta e quatro delas, a maioria na Europa, mesmo que o número de brasileiros nos EUA seja muito maior (1.9 milhões, 43% do total). Constituídas em sua grande parte por voluntárias sem formação na área de ensino de língua de herança, essas iniciativas e associações respondem aos anseios das famílias por manter a língua viva (e marquei o feminino por serem as mulheres-mães as guardiãs da língua, conforme temos visto com a pesquisa de Spitz (2018; 2023). São espaços que celebram o capital cultural e afetivo que é o português do Brasil por meio da amizade, da contação de histórias, da música, da literatura, da culinária e de outras manifestações culturais brasileiras, em encontros geralmente semanais.

2. Por que não basta assistir filmes e ouvir música?

⁵ Ver Saliés et al. (2022) para maior aprofundamento sobre o ensino institucionalizado do português brasileiro e a atuação das universidades brasileiras na difusão da língua.

Por ser a língua algo tão inevitável e inerente a quem nós somos e a como nos comunicamos com o outro no dia a dia, nem sempre refletimos sobre o conceito ou o seu papel. São múltiplos esses papéis, pois a função da “língua” vai muito além de ser um conjunto de símbolos que articulamos para nos comunicar com o outro ou um mero repositório de significados. É por meio da língua que sinalizamos o que sentimos, nossas crenças e posicionamentos sociais, morais e ideológicos. É por meio dela que projetamos quem nós somos, de tal modo que essa identidade se liga a um determinado espaço ou situação, a um conjunto de hábitos e valores culturais típicos de uma comunidade de fala. É por meio dela que categorizamos o mundo e nele agimos. Ou seja, a língua tem componentes sociais, psicológicos, afetivos, culturais e cognitivos. Desenvolvê-la é um processo desafiador e complexo porque une indissociavelmente a cognição à linguagem e à sociedade (Lakoff 1987; Littlemore 2009; Lantolf; Thorne 2007; Caldeira, Saliés 2021; Saliés et al. 2022). Se aprendemos apenas algumas palavras por ouvi-las, nos tornamos meros observadores, meros ouvintes, sem poder de ação social. Essa só decorre de um desenvolvimento linguístico que recruta nossa atenção, nossa memória, nosso afeto e habilite a nossa agência no mundo. Juntos, esses são mecanismos que nos ajudam a transformar o conhecimento ao qual somos expostos em algo novo, só nosso, que fica disponível na memória e pode ser acionado sempre que necessário.

Como então provocar essa transformação de conhecimento? Com base na literatura na área (Duff 2019; He 2017; Caldeira; Saliés 2021; Spitz et al. 2021), teorizamos ser ela advinda de rotinas interacionais que oportunizam a socialização do respeito, da polidez, da indiretividade, da empatia, do afeto filial, da vergonha, da reciprocidade e de outros sentimentos e crenças à luz dos padrões morais e éticos que caracterizam as comunidades de fala que usam a língua, no nosso caso, o português brasileiro. É nessas rotinas que aprendemos a nos postar em relação às expectativas socioculturais no que tange a sociabilidade humana.

Em outras palavras, à luz da abordagem sociocognitiva, a língua é significada nas interações sociais que mobilizam o nosso corpo e suas relações com o outro, o conhecimento e tudo o que nos cerca. No contexto de “herança”, desenvolvê-la implica em oportunizar interações que conjuguem gestos, corpo, afeto e que posicionem o falante de herança como agente transformador de saberes, seja no exercício da sua subjetividade, seja no exercício da intersubjetividade. Se os FH forem meros “receptores”, memórias mais estáveis e permanentes dificilmente são criadas, e o esquecimento torna-se uma sombra que acompanha o uso ou resgate dessa herança.

Refletir sobre o nosso dia a dia talvez venha ao encontro do argumento. Nós nos referimos às coisas enquanto FAZEMOS outras coisas com os nossos proferimentos. A compreensão não é oculta, mas manifesta em nossos comportamentos, nas múltiplas atividades nas quais participamos (Wittgenstein 2009 [1953]). Isso implica dizer que não basta só ouvir música ou só assistir filmes para alavancar o desenvolvimento linguístico. Temos que tornar manifesta a compreensão desses filmes e músicas, seja por meio de uma conversa entre amigos seja por meio da participação em algum jogo de linguagem que os ressignifique para nós mesmos e nos permita agir como sujeitos do discurso. Ou seja, para transformar o conhecimento precisamos, por meio da língua, significar o mundo para nós mesmos e nós mesmos para o mundo. Ao fazê-lo, permitimos que a língua funcione como mediadora do pensamento, da cultura e de nossa ação social em múltiplos espaços da vida.

3. O que esperar de um FH no quesito proficiência?

A LH, por definição, reflete histórias de vida interlinguísticas e interculturais e a tentativa dos FH de darem continuidade e imporem coerência a esses múltiplos mundos. Caberia então pensar ou esperar que um falante de língua de herança fale português como um nativo? Pensamos que não. Esse falante nativo idealizado não dá conta da heterogeneidade que caracteriza o

bilinguismo e as sociedades plurilíngues. A troca constante de registro, o sotaque, os prováveis erros gramaticais ou a ausência de palavras fazem parte dessa realidade (Montrul 2016). Não podem ser tomados como falta de conhecimento. Refletem quem esse falante é. Refletem igualmente os distintos níveis de conhecimento sobre a cultura, os rituais sociais, a gramática e a fonologia da LH. Mesmo os FH com alto grau de fluência esbarram em dificuldades no que tange a alguns usos já arraigados nas nossas práticas sociais. Por exemplo, os provérbios e expressões idiomáticas, correntes em nossa fala (Spitz 2020; Alvarez 2000). A descrição de um diálogo recontado pela mãe de um FH à Spitz (2020), em um grupo de *Facebook*, ilustra não só a questão pragmática das expressões idiomáticas, mas também a ligação da pragmática com nossos processos de categorização ou organização do conhecimento, que só se dão com a vivência em contextos de uso (Littlemore 2009) — ou seja, diálogos como o que se segue escancaram a natureza sociocognitiva do conhecimento linguístico:

Um dia falei para um dos filhos que estava parado, olhando pro tempo: “para de pensar na morte da bezerra e termina logo seu café!”. E ele perguntou: “**mãe, que bezerra é esta? E ela morreu de que?**”KKKKK. Morri de rir! Adoro usar essas expressões com as crianças. Só um nativo as conhece bem em qualquer língua” (Spitz 2020: 188).

Ou seja, só no convívio social, nas vivências, que a dimensão pragmática é significada. Trata-se da dimensão linguística que maior desafio apresenta aos FH e às práticas pedagógicas (Montrul 2016; Saliés et al. 2022), exatamente por estarem eles afastados dessas vivências. Como então dar conta dessa “herança” e fazer dos espaços pedagógicos e dos FH vetores de difusão da língua? Essa herança só pode ser significada e desenvolvida se abarcar múltiplos espaços de vida. No caso do falante de herança, abarca a família, as iniciativas, os amigos, as comunidades brasileiras na diáspora, as comunidades brasileiras nas redes sociais e espaços de letramento que sejam espaços de socialização e de atravessamento entre línguas e culturas no e pelo uso da língua de herança (Spitz 2018). Um dos objetivos deste artigo é compartilhar uma unidade pedagógica que ilustre essas características.

4. Como oportunizar a construção e transformação de conhecimento em espaços de ensino-aprendizagem de PLH?

A construção e transformação de conhecimento pode ser oportunizada quando há a combinação e a integração de várias camadas de conhecimento, em múltiplas modalidades de linguagem, inclusive na escrita. Por exemplo, Caldeira (2021) instituiu, nos dois cursos em que ministrava PLNM na Universidade de Rennes 2, o uso de histórias em quadrinho que recrutam personagens de nossa cultura, tal qual representados por Maurício de Souza, Antônio Cedraz, dentre outros. As várias camadas de conhecimento evocadas pelos quadrinhos abrem espaço para uma miríade de atividades que integram manifestações culturais na pintura, na música, no cinema, na literatura e na poesia, assim como práticas socioculturais no uso oral e escrito da língua. Ou seja, oportunizam a exposição intensiva e situada à língua e às culturas brasileiras assim como o seu uso e vivência respectivamente.

Uma das unidades temáticas desenvolvidas pela autora foi o da imigração. Voltada para FH com proficiência avançada, a unidade desenvolvida por Caldeira (2021) apoiou-se na migração nordestina para o sudeste do Brasil. Com esse intuito, trouxe ao foro de discussão pinturas que retratam os retirantes por Tarsila do Amaral, Portinari, José Miguel; o poema de João Cabral de Melo Neto, “*Morte e Vida Severina*”, e sua adaptação para o cinema (os alunos assistiram a um trecho do filme); artigos e estatísticas que retratam a vida nos grandes centros brasileiros e no

nordeste, em tempos de seca e pobreza e em tempos de chuva e abundância. Os FH transformaram esse conhecimento em algo inédito, ao recriarem histórias de imigrantes usando a própria imaginação. Seis meses após a prática pedagógica, em entrevista com a autora, conseguiram recuperar da memória expressões típicas desse cenário, o que nos parece demonstrar a relação entre a exposição linguística que articula várias camadas de conhecimento e a sua transformação em algo singular produzido pelos FH. Nesse fazer, há igualmente a construção de memórias, muitas delas afetivas.

Naturalmente, sabemos que por mais que os espaços pedagógicos tentem se aproximar do que é a vida por meio de múltiplas histórias interculturais e interlinguísticas, constroem apenas aproximações. No entanto, são elas que, com o apoio contínuo da família e da comunidade brasileira na diáspora, poderão propiciar a base sociocognitiva que permitirá ao FH ligar a sua raiz sócio-histórica ao seu presente e ao que o futuro lhe reserva. Na unidade que se segue, ilustramos possíveis ações voltadas para a transformação de conhecimento. Ao compartilhá-la, esperamos inspirar a prática pedagógica no âmbito do PLH enquanto vetor da difusão do português brasileiro na diáspora.

5. A prática pedagógica como vetor de difusão do português

Esta unidade foi planejada para durar aproximadamente seis encontros de duas horas cada ou o equivalente. Orientada por projetos, é constituída por três grandes etapas: *briefing* (ativação de esquemas de conhecimento), atividade linguístico-cultural central e *debriefing* (atividades metacognitivas). Cada encontro espelha a organização da unidade como um todo e consiste em planos de aula com as mesmas três etapas, que denominamos pré-atividades, atividade e pós-atividades. Em todas as etapas, as quatro habilidades linguísticas encontram-se integradas e foram planejadas para preparar os FH a desenvolver o tema “Sete maravilhas do mundo” com a mediação do PLH.

O tópico foi selecionado para ir ao encontro das necessidades de diferentes públicos e contextos, na esperança de facilitar a adaptação do material para diferentes idades, níveis de proficiência e contextos (Saliés 2002: 137). Resulta do nosso entendimento de língua e do ensino-aprendizagem de PLH como um cenário complexo que congrega fatores sociocognitivos, culturais e linguísticos, amalgamados na experiência e nos entrelugares (Bhabba 1990; 1994) que caracterizam a vida na diáspora. Ao mesmo tempo, engaja afetiva e sociocognitivamente os FH em práticas de linguagem voltadas para a socialização (Ochs; Schieffelin 2008; 2011; Duff 2008; He 2007); transformam o conhecimento; e propiciam oportunidades de tornar a compreensão manifesta por meio da língua (Wittgenstein 2009 [1953]), em um exercício de significação do mundo para si e para os outros.

Conjecturamos que propiciará *affordances* ou oportunidades de aprendizagem (Van Lier 2000) tanto no domínio da socialização da linguagem quanto no domínio atitudinal, no que concerne à cultura/língua de herança. O modo em que as atividades se encontram organizadas e o tempo para realizá-las refletem nossa observação de campo no que tange às iniciativas de PLH, conforme descrito em Spitz (2018) e Spitz et al. (2021). Se for necessário, há de se dar aos FH mais tempo para que expressem suas ideias, interajam e construam conhecimento com a mediação do PLH. Por fim, posto que há subtemas relacionados aos tópicos da unidade (“viagem pelo mundo” e “família”), adaptações para diferentes níveis de desenvolvimento linguístico e de interesse por um público diverso são possíveis. Para tal, sugerimos flexibilizar o que é esperado do aluno em todas as fases da unidade.

Público-alvo: na presente configuração, a unidade dirige-se especialmente para FH na faixa etária de sete a dez anos, que demonstrem ter nível intermediário de proficiência oral (ver

Kagan; Polinsky 2007 para uma descrição detalhada desse perfil de FH). No entanto, reforçamos a possibilidade de adaptação para outras faixas etárias e de proficiência como acima mencionado.

Objetivos: são três os objetivos – (1) Propiciar oportunidades de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento do PLH em um ambiente de aprendizagem psicologicamente real, que reflita vivências do cotidiano. Nele, as funções da linguagem e o funcionamento da língua são percebidos indutivamente na e pela socialização da linguagem. (2) Propiciar oportunidades de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa (Bachman 1990) nas quatro habilidades, de modo integrado, como o é a língua em contextos de vida. De acordo com Bachman, a competência comunicativa abarca as competências linguística, sociocultural, pragmática, discursiva e estratégica. (3) Propiciar oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento de várias funções da linguagem, tais como expressar uma opinião, concordar, discordar, argumentar, persuadir, sustentar o turno, resumir, comparar, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Abordagem: a unidade resulta da visão de linguagem que a integra à cognição e à sociedade (Lakoff; Johnson 1999; Lakoff 1987; Littlemore 2009), assim como do entendimento que o processo se dá na Socialização da Linguagem (Duff 2008; 2017; He 2007; Ochs; Schieffelin 2008; 2011). Para cumprir seus objetivos, recruta também princípios da abordagem macro de ensino-aprendizagem de línguas de herança (Kagan; Dillon 2001; Kagan; Carreira 2018; Carreira 2016) e da abordagem orientada por conteúdo (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*), conforme exemplificada por Swain e Lapkin (1982), Lantolf (2000) e outros autores que se dedicam ao bilinguismo. A abordagem macro de ensino-aprendizagem parte da experiência dos aprendizes e vai ao encontro da base experiencial da linguagem advogada por Lakoff e Johnson, Littlemore e outros. Além disso, apadrinha, em potencial, espaços de letramento com senso de “relevância, imediaticidade e autenticidade”, pinçando a emoção e o afeto como fatores do processo de aprendizagem (Carreira 2016: 123-124) já que fazem parte da cognição situada (Barsalou 1987). O objetivo é propiciar oportunidades de desenvolvimento linguístico, sociocultural, pragmático e de letramento, conforme diagramamos no quadro 1. Embora a expressão “de ... para” possa dar a impressão de que se está separando a linguagem em partes, não é o caso. Em nossa concepção, “de” representa a base experiencial de onde se inicia o processo nos espaços pedagógicos e “para” o destino almejado; a trajetória representa as inúmeras oportunidades de aprendizagem propiciadas na socialização da linguagem, em que todas as habilidades se encontram integradas. As vivências em sala de aula são baseadas em projetos, enfocam temas específicos e, portanto, usam o PLH como um meio para se construir conhecimento – a língua passa a ser um meio para se chegar a um fim, e não um fim em si mesma (Saliés 2002). É a TRAJETÓRIA que assume o protagonismo.

De	Para
Oral	Leitura
Fala	Escrita
Registros domésticos	Registros variados
Atividades do cotidiano	Atividades de ensino-aprendizagem
Motivações, identidades e pertencimento a diferentes grupos pelo FH	Conteúdo/Temas

Quadro 1 - Princípios DE-PARA, adaptado de Carreira (2016: 130)

BRIEFING

A identidade étnica e o pertencimento a grupos sociais tendem a propiciar oportunidades de aprendizagem já que possibilitam o sentido de comunidade (He 2006; TSE 2000). Por essa razão, incluímos as seguintes atividades nesta etapa da unidade: interação oral sobre a origem da família e hábitos de viagem; atividades com mapas geográficos; leitura, escrita e ilustrações sobre as sete maravilhas do mundo. A etapa culmina com um vídeo, “As Sete maravilhas do mundo”⁶. Para tal, conjuga múltiplas modalidades (visual, oral, cinésica) e dinâmicas de interação com o conteúdo (trabalho individual, em pares, com todo o grupo de FH etc.). Os três encontros que se seguem dedicam-se a cumprir o *briefing* e cada um deles terá pré-atividades, atividade e pós-atividades.

Encontro 1

Este encontro prepara o terreno para a unidade temática **As Sete Maravilhas do Mundo**. O objetivo é ativar o conhecimento enciclopédico dos FH sobre viagens assim como suas impressões sobre lugares do mundo que tenham conhecido e o vocabulário relacionado.

Pré-atividades

Quebra-gelo: espera-se que os aprendizes interajam em pares, compartilhem entre si as origens de suas famílias e hábitos de viagem. Na sequência, espera-se que os professores os orientem a usar alfinetes coloridos para anexar o nome/fotos de sua família em um mapa-múndi disponibilizado na sala de aula. O local em que se encontram os alfinetes indica a ancestralidade da família de cada um e prepara o terreno para uma conversa sobre a razão de se encontrarem neste espaço de ensino-aprendizagem: a língua de herança. Espera-se que os professores mediem o encadeamento da conversa.

Mapa de hábitos de viagem: individualmente, os FH devem anexar seus primeiros nomes a um outro mapa-múndi disponibilizado pela professora. Os alfinetes identificam os lugares que já visitaram e preparam o terreno para uma conversa sobre eles. Os professores poderão usar o *data show* para mostrar imagens de alguns desses lugares (randomicamente escolhidos ou com base na conversa com os FH). Ambos os mapas (da ancestralidade e dos hábitos de viagem) devem ser mantidos em destaque, visando a exibição de trabalhos que ocorrerá durante a etapa de *Debriefing*. O *Mapa de hábitos de viagem* os prepara para as duas atividades centrais deste encontro: participar de uma enquete e escrever/ilustrar um cartão postal.

Encontro 2

Este encontro prepara os FH para assistirem ao vídeo “As Sete Maravilhas do Mundo”. Os FH respondem a uma enquete, escrevem cartões postais e os afixam a um quadro de cortiça visando sua exibição. Também são encorajados a expressar oralmente e por escrito o que acham dos cartões postais.

⁶ “As Sete Maravilhas do Mundo Moderno | MGF História”. *YouTube*, enviado por O Mundo de Gelo e Fogo, 1 maio 2019, <<https://youtu.be/E8WZD6-y6XY?si=0cCJd-b12pomMHpC>>. Acesso em 04 de out. 2023.

Pré-atividade

Enquete: consiste em um exercício de múltipla escolha a ser feito *on-line*. A pergunta que os FH devem responder é: “qual o melhor lugar do mundo para se visitar?”. Dentre as escolhas, encontram-se as sete maravilhas do mundo. A enquete é implementada por meio do *Google forms* de modo a permitir que os resultados possam ser imediatamente compartilhados⁷. A concordância e discordância entre os alunos, perante os resultados, deve ser encorajada, pois são práticas de linguagem cotidianas. A professora pode ainda pedir a alguns voluntários que expressem suas opiniões sobre o monumento vencedor. Aqueles que discordarem poderão manifestar suas opiniões em um outro cartão postal. Reproduzimos no quadro 2 o formulário utilizado para a enquete. Os professores poderão recorrer ao *link*⁸ ou usar ilustrações caso recursos digitais não estejam disponíveis.

Qual o melhor lugar do mundo para se visitar?	
No final de 2005, as sete maravilhas do mundo moderno foram escolhidas por votação de pessoas do mundo todo. A lista inicial de monumentos inscritos contava com 200 integrantes e foi reduzida aos 77 mais votados pelo público através da internet ou por ligação telefônica. Um grupo de arquitetos elegeu os 21 monumentos finalistas com base em critérios de beleza, complexidade, valor histórico, relevância cultural e significado arquitetônico.	
Abaixo, há 14 monumentos que figuraram na enquete mundial. Na sua opinião, qual seria o melhor lugar para você e a sua família visitarem? Escolha um.	
<input type="checkbox"/> Taj Mahal, Índia	<input type="checkbox"/> Acrópole de Atenas
<input type="checkbox"/> Cristo Redentor, Brasil	<input type="checkbox"/> Torre Eiffel, França
<input type="checkbox"/> Castelo de Neuschwanstein, Alemanha	<input type="checkbox"/> Stonehenge, Reino Unido
<input type="checkbox"/> Machu Picchu, Peru	<input type="checkbox"/> Chichén Itzá, México
<input type="checkbox"/> Coliseu, Itália	<input type="checkbox"/> Petra, Jordânia
<input type="checkbox"/> Grande Muralha da China	<input type="checkbox"/> Moais da Ilha de Páscoa, Chile
<input type="checkbox"/> Sidney Opera House, Austrália	<input type="checkbox"/> Kiyomizu-dera, Japão

Quadro 2 – Formulário Google

Atividade

Fazendo um cartão postal: após a enquete, os FH são convidados a fazer um cartão postal a ser enviado para um amigo ou familiar em que figure a maravilha escolhida. Poderão ilustrar o cartão por meio de desenhos, colagens, imagens tracejadas ou aquarelas. Deverão escrever suas impressões/opiniões sobre o lugar escolhido, usando as próprias palavras. Se precisarem de ajuda no uso do português, podem interagir com os amigos ou os professores. Essa atividade pode também ser feita *on-line*, utilizando-se *templates* de cartões postais disponibilizados na rede, sem custos.

Pós-atividade

Exposição de cartões postais: os FH deverão afixar os cartões por eles autorados em um quadro de cortiça ou material similar. Se houver tempo, poderão visitar a exposição, atividade que poderá ser continuada no Encontro 3.

⁷ Caso não haja computadores/internet disponível, a atividade pode acontecer oralmente, ficando os professores encarregados de assinalar a pontuação para cada uma das maravilhas, conforme a votação dos FH.

⁸ Ver link <<https://forms.gle/YQed8mMCuHyCxXLV9>> para enquete.

Encontro 3

O conjunto de atividades que aciona esquemas cognitivos visando a compreensão do vídeo “As Sete Maravilhas do Mundo” recruta múltiplas formas e dinâmicas interacionais, assim como modalidades para propiciar aos FH oportunidades de usar as funções da linguagem, o vocabulário e a gramática do PLH. Ao mesmo tempo, deixa no plano central atividades que desenvolvem consciência sobre as ancestralidades, atitudes em relação ao PLH/cultura e habilidades de letramento. Neste encontro, portanto, os FH visitarão a exposição de cartões postais, interagirão oralmente, assistirão a um trailer do filme “Rio” (Saldanha 2011) e participarão de um jogo orientado para a conscientização sobre os estereótipos culturais relacionados ao Brasil. O Cristo Redentor, uma das maravilhas do mundo, é o quebra-gelo para o referido jogo.

Pré-atividade

Visita à exposição de cartões postais: este encontro abre com um quebra-gelo que retoma a visita à *exposição de cartões postais*. Espera-se que os professores motivem e provoquem os FH a ler, a comentar e a fazer perguntas aos “remetentes” dos cartões. Caso haja dificuldade com o uso do PLH, os professores deverão auxiliá-los, dando as pistas necessárias para que, nas pós-atividades, possam jogar o “*Jogo das Palavras – Scattergories*”.

Cristo Redentor e seu valor simbólico: o encontro continua com a projeção da imagem (ou um cartaz) do Cristo Redentor. Os professores iniciam a conversa sobre o tema, situando-o no universo da experiência pessoal. A ideia é criar um estado de conversa e fomentar o raciocínio crítico, parte integrante do processo de letramento. Por exemplo, poderiam iniciar expondo que “esta é a minha maravilha do mundo favorita. A que eu mais gosto. Sabem onde ela fica? Ou o que representa? Já estiveram lá? Como é o Cristo pessoalmente? Já estive lá várias vezes. E vocês? Será que há outros monumentos como o Cristo na cidade natal de suas famílias? Quais? Contem pra gente. O que elas representam? Porque não são usadas para representar o Brasil (como é o caso do monumento a *Padre Cícero* em Fortaleza, por exemplo)?”.

O estilo de vida brasileiro - tempestade de ideias: as duas atividades que dão início ao Encontro 3 visam destacar uma das maravilhas do mundo e preparam os FH para a tempestade de ideias sobre o estilo de vida brasileiro: “o que os FH entendem como estilo de vida brasileiro? O que primeiro vem à mente quando pensam no Brasil?”. As ideias que forem surgindo deverão ser escritas no quadro ou no *smartboard*, se disponível, e a rede de palavras geradas pela turma pode vir a se tornar uma lembrança dessa atividade. O objetivo primário dessas pré-atividades é preparar os FH para assistir ao trailer do filme “Rio”. Trata-se de um filme voltado para famílias em que a dura realidade do espaço urbano é apagada diante da exuberância da natureza e dos personagens que dançam ao ritmo do samba. De modo discutível, o filme também alimenta estereótipos do Brasil, tais como ser a terra do sorriso, do carnaval, do samba e do futebol, categorias a serem exploradas no *Jogo das Palavras*. Com isso em mente, os professores poderão mediar a conversa antes de iniciar a atividade central deste encontro – assistir ao *trailer* do filme.

Atividade

Assistindo ao trailer do filme “Rio” (2:31 minutos): o trailer do filme “Rio” (Saldanha 2011) encontra-se disponível no *YouTube*⁹, em português, na sua versão dublada. Antes de iniciá-lo, sugere-se que os professores distribuam *handouts* com perguntas para reflexão individual: “você já viu esse filme? O que achou? Caso não, do que você acha que se trata?”

Na sequência das ações pedagógicas, mostra-se o *trailer* pelo menos duas vezes e pede-se aos FH que respondam individualmente, na mesma folha previamente distribuída: “como será que o filme continua? Como acham que a história termina? Como aquilo que vêm no *trailer* se relaciona com a vida cotidiana no Brasil?”. Solicita-se aos FH que escrevam o máximo que puderem, sejam palavras soltas, frases ou parágrafos. Qualquer pensamento que seja parte de suas ideias pode ser representado no papel, na forma de um parágrafo, uma rede de ideias ou uma lista de palavras. Os produtos gerados deverão ser recolhidos pelos professores.

Pós-atividade

Jogando o Scattergories: as pré-atividades, atividade e pós-atividades deste encontro preparam os FH para jogar um jogo de palavras no qual as palavras pertencentes a qualquer categoria presente no *trailer* do filme “Rio” deverão ser recuperadas da memória e enunciadas. Em grupos de quatro, os FH se juntam e jogam essa adaptação do *Scattergories*, jogo elaborado para incrementar o pensamento criativo e o processo de categorização. Dada a indicação de uma categoria, os jogadores de cada grupo deverão enunciar quantas palavras são possíveis dentro daquela categoria, no menor tempo possível. Aos professores cabe escolher a categoria e controlar o tempo (esse controle pode ser por meio da ampulheta, como a usada no jogo original). Dentre as categorias possíveis, sugere-se animais, lugares, cores, música, comida, festividades, esportes. Os grupos escreverão as palavras em cartões distribuídos pelos professores a cada rodada do jogo. Quando o tempo se esgotar, cada grupo enuncia suas palavras oralmente e as escreve no quadro. Computadores também podem ser usados para esse fim se houver estações de trabalho conectadas em rede e a um *data show*. O grupo que reunir o maior número de palavras para cada categoria é o vencedor.

Encontro 4

Este encontro fecha o conjunto de atividades do *Briefing*, visando acionar os esquemas de conhecimento necessários à compreensão do vídeo “As Sete Maravilhas do Mundo”. Os FH preparam uma exposição de arte na qual constam todos os trabalhos por eles produzidos ao longo dos encontros anteriores (cartões postais, redes de palavras, parágrafos, ilustrações, arte com barro etc.). Combina diferentes modalidades (oral, visual, cinésica) e leva os FH a usar o PLH para FAZER coisas por meio dele enquanto se socializam.

Artistas em ação: neste encontro, inspirado pelo jogo *Scattergories* e pelo trabalho de Lia Mittarkis (Figura 1), uma representante da arte *naïf* brasileira, os professores disponibilizam argila e tinta para a turma (ou outro material, papel e tinta de aquarela, massinha etc.) e solicitam que os

⁹ Ver link <<https://www.youtube.com/watch?v=kPuT0WbMevQ>> para *trailer*.

FH criem uma obra-prima própria, que represente uma maravilha do mundo, suas ancestralidades ou qualquer outra das categorias presentes no *trailer* do filme “Rio”, previamente discutidas. Os produtos serão parte de uma exposição em que as esculturas em barro ou pinturas, a rede de palavras do *Scattergories* e os cartões postais são apresentados.



Figura 1: Arte Naïf de Lia Mitarakis – Jardim de Afetos, Paquetá (1972)¹⁰

Preparando a exposição: os FH ficarão responsáveis pelos convites, que deverão conter o título da exposição, um catálogo das peças e uma breve descrição de suas principais qualidades (os professores podem guiá-los a escrever expressões com três/quatro palavras, tais como “textura, luz e sombras” ou “cor, energia e vida” ou ainda “ousadia, espontaneidade e arte” etc.). Suas famílias e amigos devem ser convidados para a exposição.

Encontro 5

Este encontro é o somatório de todas as práticas anteriores. Os FH convidam suas famílias e amigos a visitar a *exposição de arte* e descrevem/explicam oralmente os seus trabalhos. Não só exercitam a habilidade de resumir, mas também experienciam um momento de sucesso ao compartilhar algo que eles mesmos criaram. O desejo é que a exposição permita que se sintam parte de ou afetivamente ligados a uma comunidade que tem o PLH como meio de expressão. Em última instância, trata-se de uma oportunidade de fortalecer ou recuperar o elo afetivo-cultural com o português brasileiro e sua sociocultura. No ensejo de reforçar a realidade psicológica da prática, sugere-se que música ambiente, comida e bebida, assim como um livro de visitas sejam disponibilizados.

¹⁰ Mitarakis, Lia. *Jardim De Afetos – Paquetá*, 1972. Verbete da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra21373/jardim-de-afetos-paqueta>>. Acesso em 09 de out. 2023.

Encontro 6 - DEBRIEFING

Este encontro traz a lume as necessidades ainda não atendidas em encontros anteriores por meio de uma tempestade de ideias sobre o que os FH entenderam, o que ainda precisam entender, qual foi a atividade ou prática preferida, quais as que menos gostaram, ideias que teriam vontade de expressar em relação à temática, mas que não sabiam dizer em português etc. Durante as atividades de *debriefing*, os professores assumem um papel chave: devem se sensibilizar para com as necessidades linguístico-emocionais dos FH. O uso da língua de acolhimento, portanto, é natural e não deve ser censurada. Dá autonomia cognitiva aos FH. O *debriefing* fecha com o vídeo “As Sete Maravilhas do Mundo” seguido de atividades metacognitivas a serem realizadas em casa e trazidas no encontro subsequente para comentário e revisão pelos professores.

Pré-atividades

Tempestade de ideias: os professores deverão avaliar as necessidades e impressões dos alunos em relação à unidade, habilidade de usar o PLH nas atividades propostas, tópicos, materiais etc. Perguntas que podem ir ao encontro desses propósitos incluem: “o que vocês não entenderam ou ainda precisam compreender em relação às nossas últimas atividades? De que atividade vocês mais gostaram? Qual foi a que menos gostaram? Vocês se sentiram à vontade fazendo as atividades propostas? Haveria alguma atividade que os deixou intimidados ou pouco à vontade? O que vocês sugeririam que fosse mudado e o que gostariam que permanecesse em experiências semelhantes no futuro?”.

Exercício metacognitivo: o que vocês aprenderam? Individualmente, escrevam o que descobriram de novo sobre o PLH, a cultura e as práticas sociais do Brasil, ou no âmbito do conhecimento geral. Se possível, indiquem o que mais os surpreendeu em qualquer desses domínios.

Atividade

As Sete Maravilhas do Mundo: assistir ao vídeo (11:19 minutos).¹¹

Pós-atividade

Exercício metacognitivo para fazer em casa: espera-se que os FH possam responder às seguintes perguntas em PLH escrito após assistirem ao filme referenciado: (1) Como o filme se relaciona com os seus hábitos de viagem e preferências? (2) Classifique as sete maravilhas do mundo de acordo com a sua própria avaliação. Qual é a mais bonita e qual é a que menos lhe atrai? (3) Liste aspectos positivos e negativos das três primeiras da sua lista, segundo sua própria avaliação.

¹¹ Ver link <<https://youtu.be/E8WZD6-y6XY>> para vídeo.

Leitura e compreensão oral: espera-se que os FH possam, em silêncio, ler e compreender o texto disponível no *site* do *Brasil Escola* (Pinto 2020)¹².

Após lê-lo, deverão refletir e responder às seguintes questões: como o que diz o *Brasil Escola* se compara ao que diz o vídeo que vocês assistiram sobre as sete maravilhas do mundo? Escreva um parágrafo ou desenhe uma rede de palavras que represente as semelhanças e as diferenças entre os dois relatos.

6. Reflexões finais

As práticas de linguagem aqui ensejadas visam a transformação do conhecimento ao qual os FH são expostos, permitindo que construam memórias cognitivo-afetivas e se socializem no uso do PLH. O Anexo A as resume assim como as remete aos princípios e abordagem que as inspiraram. São práticas que habilitam a agência dos FH, já que em todos os encontros há o uso manifesto da linguagem e a construção de algo inédito por cada um dos participantes. Produziram cartões postais e pinturas, participaram de jogos, usaram todas as modalidades de linguagem de modo integrado à medida que artefatos culturais autorados por eles próprios foram gerados na socialização da linguagem (Duff 2017; He 2015). À luz da literatura resenhada, são experiências com e no uso da língua com poder de se transformar em conhecimento arquivado na memória de longo prazo, acessível em qualquer espaço ou tempo (Minkov 2019; Caldeira; Saliés 2021). Em última instância, possibilitam que os FH sejam vetores da difusão do português brasileiro.

A difusão de uma língua minoritária como é o português na diáspora brasileira depende tanto do conhecimento da língua em si quanto da disponibilização de espaços em que ela possa mediar a transformação do conhecimento e assim, como diz Dolowy-Rybińska (2016), possa funcionar como um marco entre identidades que emergem do trânsito livre entre fronteiras culturais e linguísticas. Práticas pedagógicas munidas dessa inspiração proporcionam oportunidades para que os FH cruzem essas fronteiras, reflitam sobre sua ancestralidade, sejam *insiders* e *outsiders* tanto no país de acolhimento quanto no Brasil ao usar competências socioculturais e de letramento ao longo de suas trajetórias de vida. Elas *per se* já funcionam como vetores da difusão do português.

A unidade temática aqui compartilhada intencionou inspirar o desenvolvimento e implementação de ideias que visem o mesmo propósito, sem querer diminuir com isso o impacto que outras ou outros vetores possam ter no desenvolvimento, manutenção e difusão da língua portuguesa. Mesmo que mensurar o impacto de nossas ações sobre o comportamento linguístico e cultural dos FH seja tarefa pouco tangível, há conhecimento acumulado (Wittgenstein 1959; Bylund; Díaz 2012; Montrul; Potowsky 2007; Montrul 2008; Minkov 2019; Saliés et al. 2022 etc.) que as chancela. A difusão da língua depende da sua manutenção. Essa, por sua vez, relaciona-se diretamente com o letramento, a conscientização da família sobre a complexidade do desenvolvimento linguístico, a formação de uma rede de profissionais conhecedores do processo, de ações pedagógicas que o traduzam em fazeres e da institucionalização do ensino-aprendizagem.

¹² Ver link < <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/candidatas-as-sete-maravilhas-mundo-contemporaneo.htm> > para artigo.

Referências

- Amalfi, Claudia et al. *Almanaque de Heranças de um Brasil Independente: 12 histórias para contar para todas as gerações*. Consulado Geral Do Brasil Em Houston; Nosso Canto, 2022, <<https://www.gov.br/mre/pt-br/consulado-houston/herancas-do-brasil-independente>>. Acesso em 03 de abr. 2023.
- Bachman, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990.
- Barsalou, L. “Grounded cognition”. *Annual Review of Psychology*, vol. 59, 2008, pp. 617-645. <<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>>. Acesso em 15 de set. 2021.
- Bhabba, Homi K. “The third space: interview with Homi Bhabba.” In: Rutherford, Jonathan (ed.). *Identity: community, culture, difference*. Lawrence Wishart, 1990, pp. 207-221.
- Bhabba, Homi K. *The location of culture*. Routledge, 1994.
- Boruchowski, Ivian D.; Lico, Ana Lúcia. *Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil*. Consulado Geral do Brasil em Miami; MUST University, 2015, <<https://sistemas.mere.gov.br/kitweb/datafiles/Montreal/pt-br/file/lingua%20de%20heranca.pdf>>. Acesso em 03 de abr. 2023.
- Bylund, Emanuel; Díaz, Manuel. “The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguistics perspective”. *International Journal of Bilingual Education And Bilingualism*, vol. 15, no. 5, 2012, pp. 593-609.
- Caldeira, B. *Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança*. 2021. Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Tese de Doutorado. <<http://www.btdt.uerj.br/handle/1/16731>>. Acesso em 04 de abr. 2023.
- Caldeira, B.; Saliés, T. “Socialização da linguagem e construção do conhecimento em PLH: a prática pedagógica com quadrinhos no contexto universitário”. *Veredas*, vol. 25, n.2, 2021, pp. 2-23 <<https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.35804>>. Acesso em 18 de dez. 2023.
- Carreira, M. “Supporting heritage language learners through macrobased teaching: foundations principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes”. In: Fairclough, M.; Beaudrie, S.M. (eds.) *Innovative strategies for heritage language teaching: a practical guide for the classroom*. Georgetown University Press, 2016, pp. 125-142.
- Dolowy-Rybińska, Nicole. “Language Attitudes and Community Engagement: Diwan–The Breton Immersion High School Through the Eyes of Its Pupils”. *Journal Of Language, Identity & Education*, vol. 15, no. 5, 2016, pp. 280-292. <Doi: 10.1080/15348458.2016.1213134>, Acesso em 03 de Out. 2023.
- Duff, P. “Introduction”. In: P. A. Duff; N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed., vol. 8: Language socialization, Springer, 2008, pp. xiii–xix.
- Duff, P. “Introduction”. In: P. Duff; S. May (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 3rd ed., vol. 8: Language socialization, Springer, 2017, pp. ix–xvii.
- Flores, C.; Melo-Pfeifer, S. “O conceito “Língua De Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso-descendentes na Alemanha”. *Domínios De Lingu@Gem*, vol. 8, no. 3, 2014, pp. 16-45.

- Guardado, Martin. *Discourse, ideology and heritage language socialization: micro and macro perspectives*. Walter De Gruyter, 2018.
- He A.W. “Heritage language learning and socialization”. In: Duff, P.; May, S. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd ed., vol. 8: Language socialization, Springer, 2017, pp. 183-194.
- He, A. W. “Toward an Identity Theory of the Development of Chinese as a Heritage Language”. *Heritage Language Journal*, vol. 4, no. 1, 2006, pp. 1-28. <[https://Doi.Org/10.46538/hlj.4.1.1](https://doi.org/10.46538/hlj.4.1.1)>. Acesso em 03 de out. 2023.
- Jennings-Winterle, F.; Lima-Hernandes, M. C. (org.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente, 2015.
- Kagan, O.; Dillon, K. “A new perspective on teaching Russian: focus on the heritage learner”. *The Slavic and East European Journal*, vol. 45, no. 3, 2001, pp. 507-518.
- Kagan, Olga; Carreira, Maria. “Heritage language education: a proposal for the next 50 years”. *Foreign Language Annals*, vol. 51, no. 1, 2018, pp. 152-168. <[https://Doi.Org/10.1111/Flan.12331](https://doi.org/10.1111/Flan.12331)>. Acesso em 03 de set. 2023.
- Lakoff, G. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago University Press, 1987.
- Lakoff, G.; Johnson, M. *Philosophy in the flesh*. University Of Chicago Press, 1999.
- Lantolf, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000.
- Lantolf, James; Thorne, Steven. “Sociocultural theory and second language learning”. In: Van Patten, Bill; Williams, Jessica (orgs.). *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction*. Lawrence Erlbaum, 2007, pp. 201-224.
- Littlemore, J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan, 2009.
- Margolis, M. L. *Goodbye, Brazil: Emigrantes Brasileiros no Mundo*. Contexto, 2013.
- Mark, Simon. *A greater role for cultural diplomacy*. The Netherlands Institute of International Relations, 2009.
- Ministério das Relações Exteriores. *A Comunidade Brasileira No Exterior – Estatísticas 2022*. 03 de ago. 2023. <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2022>>. Acesso em 03 de set. 2023.
- Minkov, M. et al. “Towards a better understanding of a continuum of Heritage Language proficiency: the case of adolescent Russian heritage speakers”. *Heritage Language Journal*, vol. 16, no. 2, 2019, pp. 211-237. <[https://Doi.Org/10.46538/Hlj.16.2.5](https://doi.org/10.46538/Hlj.16.2.5)>. Acesso em 03 de abr. 2023.
- Montrul, S. *Incomplete acquisition in bilingualism: re-examining the age factor*. John Benjamins, 2008.
- Montrul, S.; Potowski, Kim. “Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children”. *International Journal of Bilingualism*, vol. 1, no. 2, 2007, pp. 201-328.
- Montrul, Silvina. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press, 2016.
- Moroni, A. “O Português como Língua De Herança: o começo de um movimento”. In: Jennings-Winterle, F.; Lima-Hernandes, M. C. (orgs.) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente, 2015, pp. 28-55.
- Noivo, Edite. “Diasporic identities at century's end”, In: Teixeira, Carlos; Da Rosa, Victor M. P. (orgs.), *The Portuguese in Canada*. University Of Toronto Press, 2000, p. 161.
- Nye, Joseph. *Soft power: the means to success in world politics*. Public Affairs, 2005.

- Ochs, E.; Schieffelin, B. “Language socialization: a historical overview”. In: P. Duff; N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd. ed., vol. 8: Language socialization, Springer, 2008, pp. 3–15.
- Ochs, E.; Schieffelin, B. “The theory of language socialization”. In: Duranti, A. et al. (orgs.), *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell, 2011, pp. 1–21.
- Oliveira, Gilvan Muller De. “Português Deve Aproveitar Fenômeno Do Multilinguismo Para Crescer”. *Blog Do Ilp*. 27 de set. 2019. <<https://iilp.wordpress.com/2019/09/27/portugues-deve-aproveitar-fenomeno-do-multilinguismo-para-crescer/>>. Acesso em 12 de set. 2022.
- Pilati, Alexandre; Viana, Nelson (orgs.). *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Ministério Das Relações Exteriores, Departamento Cultural e Educacional; Funag, 2021.
- Pinto, Tales. “As Sete Maravilhas Do Mundo Moderno”. *Brasil Escola*. 2020. <<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/candidatas-as-sete-maravilhas-mundo-contemporaneo.htm>>. Acesso em 10 de maio. 2020.
- Polinsky, M.; Scontras, G. “Understanding languages”. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 23, no. 1, 2020, pp. 4-20. < Doi:10.1017/S1366728919000245>. Acesso em 03 set. 2023.
- Polinsky, Maria. “Heritage Language”. *Serious Science*. 30 de jan. 2014. <<https://Serious-Science.Org/Heritage-Language-416>>. Acesso em 03 de out. 2023.
- Saldanha, Carlos, diretor. *Rio*. Blue Sky Studios; Twentieth Century Animation, 2011.
- Saliés, T. “Linguística Cognitiva Aplicada: o que é?”. In: Saliés, Tânia. (Ed.), *Linguística Cognitiva Aplicada*. LetraCapital, 2020, pp. 7-23.
- Saliés, T. “Promoting strategic competence? What simulations can do for you”. *Simulation & Gaming*, vol. 33, n. 3, 2002, < <https://doi.org/10.1177/104687810203300303>> Acesso em 18 dez., 2023.
- Saliés, Tânia et al. *Retratos do PLH no mundo: por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança*. Eduerj, 2022.
- Scontras, Gregory et al. “Heritage language and linguistic theory”. *Frontiers in Psychology*, vol. 6., article 1545, 2015. <<https://Doi.Org/10.3389/Fpsyg.2015.01545>>. Acesso em 03 de out. 2023.
- Spitz, C. 2023. *A feminização do PLH: histórias de agência, pertencimento e manutenção do português como língua de herança*. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.
- Spitz, C. *Crenças no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança: problematizações acerca da “aula de PLH” como espaço de letramento, atravessamento e constituição social*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018, <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/6988/1/Claudia%20de%20Andrade%20Spitz%20-%20Dissertacao.pdf>. Acesso em 18 de dez. 2023.
- Spitz, Claudia et al. “Schooling as the new site of heritage language transmission: from Breton’s past experience to implications for PHL pedagogy”. In: Marques-Schäffer.; Stanke, R. (Eds.), *DaF e Aprendizagem Intercultural/ DaF und interkulturelles Lernen*. Giessener fremdsprachendidaktik online: 17. University Library Publications, pp.156-173, 2021 <<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2021/15982/>>. Acesso em 17 de nov. 2023.

- Spitz, C. “A motivação metafórica das expressões idiomáticas entre falantes de PLH: processos de mesclagem”. In: Saliés, Tânia. *Linguística Cognitiva Aplicada*. LetraCapital, 2020, pp. 177-194.
- Swain, M; Lapkin, S. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Multilingual Matters, 1982.
- Tse, Lucy. “The effects of ethnic identity formation on bilingual maintenance and development: an analysis of Asian American narratives”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 3, no. 3, 2000, pp. 185–200. <<https://doi.org/10.1080/13670050008667706>>. Acesso em 03 de out. 2023.
- Valdés, G. “Heritage language students: profiles and possibilities”. In: Peyton, J. K et al. (eds.) *Heritage languages in America: preserving a national resource*. Delta Systems Inc., 2001, pp. 37-77.
- Van Lier, L. “From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective”. In: Lantolf, J.P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*. Oxford University Press, 2000, pp. 245-259.
- Wittgenstein, Ludwig. *Philosophical investigations*. Tradutores: G.E.M., Anscombe et al. Wiley-Blackwell, 2009 [1953].

Anexo A

Unidade pedagógica orientada por projetos e elaborada para aprendizes de PLH

Tema: As sete maravilhas do mundo			
Subtemas: origens familiares, hábitos de viagem, estilo de vida dos brasileiros, estereótipos, Cristo Redentor			
Objetivos: Propiciar oportunidades de aprendizagem orientadas para o desenvolvimento do PLH por meio de um ambiente significativo, dinâmico e alegre, no qual a língua seja um meio para se chegar a um fim. • Propiciar aprendizagem de conteúdo. • Propiciar aos FH oportunidades de alargar suas competências comunicativas. • Propiciar aos FH oportunidades de desenvolver o letramento e o conhecimento do léxico a ele relacionado. • Propiciar aos FH oportunidades de estar em uma sala de aula que conjuga o letramento ao social e ao entrelugar que os caracteriza identitariamente.			
Faixa etária: 7 a 10 anos.			
Duração: 6 encontros de 2 horas ou o equivalente.			
Materiais: Mapa-múndi • Fotos da família • Cartões com os nomes dos FH • Vídeo: As Sete Maravilhas do Mundo em português • Vídeo: <i>trailer</i> do filme “Rio” • Imagens do trabalho de Lia Mitteraki • Enquete no Formulário Google • Cartões para o Jogo de Palavras das Categorias (<i>Scattergory</i>) • Convites • Quadro de cortiça ou equivalente • <i>Data show</i> ou cartazes do Cristo Redentor.			
Encontro	Práticas Sociais/ Linguagem	Procedimentos	Princípios “de ... para”
1 BRIEFING		<i>Pré-atividades</i>	
	Mapa: origem família da	Pergunta-se aos FH de onde são seus pais e solicita-se que afixem fotos da família no local de origem de seus ancestrais, no mapa disponibilizado pela professora.	Vida real/ Atividades em sala de aula
	Mapa: Hábitos de viagem	Solicita-se aos FH que afixem seus nomes aos lugares que já visitaram no mapa-múndi disponibilizado pela professora.	Motivação, identidade e pertencimento a uma comunidade/ Conteúdo
	Cartão postal: escrita e ilustração	Convida-se os FH a escolher uma das sete maravilhas e a escrever/ilustrar um cartão postal.	Atividade de sala de aula. Atividade da vida real e pertencimento a uma comunidade.
2 BRIEFING		<i>Atividade central</i>	
	ENQUETE	Solicita-se que os FH participem de uma enquete via formulário do Google, com perguntas de múltipla escolha voltadas para conscientização crítica: Qual o melhor lugar do mundo para se visitar?	Motivação, identidade, pertencimento a uma comunidade/ Conteúdo

	Práticas Sociais/ Linguagem	Procedimentos	Princípios “de ... para”
	Escrever um cartão postal	Convida-se os FH a expressar suas opiniões por escrito: Os FH devem escrever e ilustrar um cartão postal a ser enviado a um amigo ou membro da família.	Leitura, atividades interacionais/ conscientização crítica
		Espera-se que os FH afixem seus cartões postais a um quadro de cortiça.	Atividades cinésica, oral, visual/ competências de letramento
		<i>Pós-atividades</i>	
	Exposição de cartões postais	Os FH se preparam para a exposição de cartões postais no encontro 3.	Motivação, identidade, pertencimento a uma comunidade/ Competências de letramento
3 BRIEFING	Práticas Sociais/ Linguagem	Procedimentos	Princípios “de ... para”
		<i>Pré-atividades</i>	
	Visitando a exposição de cartões postais	Convida-se os FH a ler, a comentar e a fazer perguntas aos remetentes dos cartões postais expostos.	Atividade de sala de aula/ atividade da vida real - socialização no uso da linguagem
	Valor simbólico do Cristo Redentor: conscientização o cultural e crítica	Espera-se que os professores mostrem a imagem do Cristo Redentor e mediem uma conversa sobre os símbolos e os valores culturais a eles indexados. Espera-se que os FH respondam a perguntas, façam perguntas e comentários e ofereçam explicações.	Conteúdo/ vocabulário e funções da linguagem Conteúdo/ conscientização cultural e crítica.
	Estilo de vida dos brasileiros: conscientização cultural e crítica	Tempestade de ideias: o que fazem quando visitam o Brasil? Vocês vão ao Cristo Redentor? Que outros monumentos como o Cristo existem no Brasil? Por que não são tão conhecidos?	Conteúdo/ vocabulário e funções da linguagem Vida real/ atividades de sala de aula;


		Qual o valor cultural que possuem?	conscientização sobre estereótipos.
	Práticas Sociais/ Linguagem	Procedimentos	Princípios “de ... para”
		<i>Atividade central</i>	
	Trailer do filme “Rio”	Os FH assistem ao <i>trailer</i> Espera-se que reflitam criticamente e predigam o enredo do filme: o que acontece depois? Como o <i>trailer</i> se relaciona com a vida real no Brasil? Ou, caso já o tenham assistido, relatem o enredo.	Conteúdo/ habilidades cognitivas superiores tais como comparar, predizer e exercitar a imaginação na socialização da linguagem.
		<i>Pós-atividade</i>	
	Jogo das Palavras: Scattergories	Em grupos, espera-se que os FH escrevam tantas palavras quanto possível para cada uma das categorias enunciadas pela(o) docente (ou pelo computador, caso haja o recurso).	Conteúdo/ vocabulário e organização conceptual em PLH
	Práticas Sociais/ Linguagem	Procedimentos	Princípios “de ... para”
		<i>Atividade Central</i>	
	Artistas em ação	Espera-se que os professores mostrem o trabalho de Lia Mitrarakis.	
		Convida-se os FH a observar as pinturas e a enunciar suas impressões.	Atividade oral, afetivo-emocional, visual/ competências de letramento
		Em grupos, os FH fazem uma tempestade de ideias sobre o que veem. Os professores devem mediar o uso do PLH visando a expressão de sentimentos e de conteúdo.	Conteúdo/ funções da linguagem e competências de letramento em PLH
4	BRIEFING		

		Convida-se os FH a esculpir ou a pintar suas próprias obras primas, inspirados por uma das categorias do <i>trailer</i> do filme “Rio” e/ou pelo trabalho de Lia Mitterakis.	Atividades de sala de aula/ atividades da vida real Atividades de sala de aula/ pertencimento a uma comunidade linguístico-cultural.	
5	BRIEFING	Práticas Sociais/ Linguagem	Procedimentos	Princípios “de ... para”
			<i>Pós-atividades</i>	
		Exposição de Obras de Arte	Os FH convidam familiares e amigos para a exposição de suas obras de arte com base na Unidade “As sete maravilhas do mundo”.	Atividades de sala de aula/ atividades de vida real Atividades de sala de aula/ pertencimento a uma comunidade linguístico-cultural.
6	DEBRIEFING		<i>Pré-atividade</i>	
		Conscientização Metacognitiva	Espera-se que os professores propiciem pistas que acionem uma discussão sobre o que os FH aprenderam na Unidade, o que eles gostariam de ter dito em PLH, mas que não conseguiram, se houve momentos em que se sentiram intimidados ou pouco à vontade, etc. Oralmente, os FH são convidados a compartilhar o que gostaram e o que não gostaram e a explicar cada caso.	Atividades de sala de aula/ metacognição sobre o uso da língua, o conteúdo, aspectos culturais e o processo de desenvolvimento linguístico em PLH.
			<i>Atividade Central</i>	
		Assistir ao vídeo “As Sete Maravilhas do Mundo”	Espera-se que os FH assistam ao vídeo	Integração das habilidades/ competências de letramento em PLH Atividades de sala de aula/ conteúdo e emoção

		<i>Pós-atividades</i>	
		Solicita-se aos FH que classifiquem as sete maravilhas do mundo segundo suas próprias preferências, oralmente e por escrito.	Integração das habilidades/competências de letramento em PLH
	Trabalho de casa	Espera-se que os FH respondam às seguintes questões organizadas em um <i>bandout</i> : (1) Como o vídeo relaciona-se com os seus hábitos de viagem e preferências? (2) Classifiquem as sete maravilhas do mundo segundo a sua avaliação. Qual é a mais bonita e qual é a menos bonita? (3) Listem aspectos positivos e negativos das três primeiras, de acordo com a sua avaliação.	Integração das habilidades/competências de letramento em PLH Atividades de sala de aula/ metacognição Atividades de sala de aula/ práticas de linguagem da vida real
	Leitura e compreensão oral	Espera-se que os FH possam ler e compreender o texto disponibilizado no site do <i>Brasil Escola</i> (Pinto 2020; disponível em < https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/candidatas-as-sete-maravilhas-mundo-contemporaneo.htm >). Após lê-lo e ouvi-lo, espera-se que os FH possam refletir sobre a unidade e responder: Como o texto do <i>Brasil Escola</i> se compara ao relato do vídeo das <i>Sete Maravilhas do Mundo</i> ? Escreva um parágrafo ou represente graficamente, em uma rede, as semelhanças e as diferenças entre os dois relatos.	Integração das habilidades/competências de letramento em PLH Atividade de sala de aula/ Práticas de linguagem na vida real Atividades de sala de aula/ Habilidades cognitivas superiores mediadas pela e na socialização no uso da linguagem.

Fonte: as autoras.

MULTIMODALITIES AND HYBRID TEXTS

 <https://doi.org/10.56515/PLJ322303015>



 **Darcilia Simões¹**

Universidade Estadual de Goiás

Abstract: We intend to address the issue of multimodality as a characteristic of contemporary texts, especially due to the popularization of the Internet. Although verbal texts have always presented multimodal characteristics - in writing, for example (diagramming, diacritics, upper and lower case, and so forth); - in orality (prosody, cadence, voice timbre, intonation, and the rest), it was from hybrid texts (produced with more than one code), made possible by digital media, that multimodality gained the interest of researchers and teachers. Therefore, as our aim has always been to improve the quality of teaching, we would like to take this opportunity to highlight some characteristics of multimodal texts that need to be observed when teaching reading. Semiotically speaking, shapes, colors, positions, dimensions, the presence or absence of speech balloons, the combination of codes (verbal, sound, still and moving images, etc.), whose articulation builds the potential meanings of texts, need to be demonstrated so that readers learn to decipher them. Our multimodal approach will be in dialog with Charles S. Peirce, Lucia Santaella, Gunther Kress, Teun Van Leeuwen, and Bergen. On iconicity, Sebeok and Simões will be present at the session. We will also bring Howard Gardner and his theory of multiple intelligences, which is very relevant to the approach of multiple codes, into the conversation.

Keywords: Multimodality; Hybrid texts; Semiotics; Iconicity; Reading.

Resumo: Pretendemos abordar a questão da multimodalidade como uma característica dos textos contemporâneos, especialmente em virtude da popularização da Internet. Embora os textos verbais sempre tenham apresentado características multimodais – na escrita, por exemplo (diagramação, diacríticos, caixas alta e baixa etc.); – na oralidade (prosódia, cadência, timbre da voz, entonação etc.), foi a partir dos textos híbridos

¹ Darcilia Simões é Professora Titular de Língua Portuguesa do ILE-UERJ- DEPTO LIPO - (Aposentada). Membro da Assoc. Intern. de Linguística do Português - AILP. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu POSLLI - UEG - Campus Cora Coralina. Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), Mestre em Letras (UFF, 1985). Líder do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2799-6584>

(produzidos com mais de um código), viabilizados pelos meios digitais, que a multimodalidade conquistou o interesse dos pesquisadores e dos docentes. Portanto, como nosso alvo sempre foi a melhoria da qualidade do ensino, aproveitamos este momento para destacar algumas características dos textos multimodais que precisam ser observadas quando do ensino da leitura, em especial. Semioticamente falando, formas, cores, posições, dimensões, presença ou não de balões de fala, combinação de códigos (verbal, sonoro, imagem fixa e em movimento etc.), cuja articulação constrói os significados potenciais dos textos precisam ser demonstrados, para que os leitores aprendam a decifrá-los. Nossa abordagem multimodal estará em diálogo com Charles S. Peirce, Lucia Santaella, Gunther Kress, Teun Van Leeuwen, Bergen. Sobre iconicidade, Sebeok e Simões estarão presentes na sessão. Traremos ainda para a conversa Howard Gardner e sua teoria das inteligências múltiplas, o que é muito relevante na abordagem dos múltiplos códigos.

Palavras-chave: Multimodalidade; Textos híbridos; Semiótica; Iconicidade; Leitura;

1. Initial words

A revolution is underway in our understanding of what it means to be a human being. What is at stake is nothing less than the nature of the human mind. (George Lakoff, 2012, ix.) [Free translation]

The revolution mentioned by Lakoff is what prompted the choice of the theme Multimodalities and hybrid texts, since the expansion of digital media is promoting a dive into the ways in which human beings relate to other things in the world; how they perceive them, how they capture them and how they interpret them, thus discovering/producing meanings: this is the process of semiosis.

Kress and Van Leeuwen (2001, p. 1), reiterating the idea of this revolution, state:

More recently the dominance of monomodality has begun to reverse. Not only the media, magazine pages, and comics, for example but also documents produced by companies, universities, government departments, etc., have acquired colorful illustrations and sophisticated layouts and typography. And not only cinema and the semiotically exuberant performances and videos of popular music, but also the avant-garde arts of "high culture" have begun to use an increasing variety of materials and cross the boundaries between the various arts, design, and performance disciplines, towards (Gesamtkunstwerke²) complete works of art, multimodal events etc. The desire to cross borders inspired the semiotics of the 20th century. [Emphasis added]

² A Gesamtkunstwerke (German: [ɡəˈzamt kʊnstvɛrk], literally 'total artwork', translated as 'total work of art',[1] 'ideal work of art',[2] 'universal artwork',[3] 'synthesis of the arts', 'comprehensive artwork', or 'all-embracing art form') is a work of art that makes use of all or many art forms or strives to do so. The term is a German loanword accepted in English as a term in aesthetics. In <https://en.wikipedia.org/wiki/Gesamtkunstwerk> (Accessed on August 6, 2023).

The words of the author of the Handbook of Semiotics reaffirm what we mean by a pedagogical practice supported by semiotic studies. We start from the premise that human communication, since its inception, has been carried out by means of codes, which consist of sets of elements - signs and signals - whose combination makes it possible to structure messages. Regardless of the nature of the code, which is defined as such by the dictionary - "8. ling, *semio* system of simple or complex signs, organized and agreed upon in such a way as to enable the construction and transmission of messages" (HOUAISS, s.u.) - it will be how messages are produced.

One of the paths followed was the evolution of human communication. The production of reading materials has become more exuberant every day. Why exuberant? Because the reading pieces are increasingly rich in terms of using more than one communication code. As a researcher into the importance of Semiotics in pedagogical practices, we have been interested in investigating the work that has been carried out based on the exploration of multimodal or hybrid texts, those whose message is elaborated from the combination/articulation of various codes or languages. Before discussing some operational concepts of semiotics, we will dialogue with Nöth about semiotics and teaching.

The semiotics of teaching and the teaching of semiotics are two areas of research that intersect in the broader domain of semiotics and education. (...) The semiotics of education studies educational interactions as processes of semiosis. Research into this communicative process belongs to the foundations of pedagogy. The results of this research are relevant to the choice of teaching methods and media. (Nöth, 1995, p. 221) [Free translation].

Once the code has been defined, we will pass to the variety of types of codes available to speakers.

Originally, cave dwellers used gestures, drawings and grunts to convey their messages to other members of the group. However, with the advent of civilizations, man set about producing sophisticated codes to record his discoveries, command and organizations, as can be seen in the Ancient Ages, when the Sumerians (in Mesopotamia, now Iraq) and the Egyptians created cuneiform writing and hieroglyphs, respectively, around 5500 years ago. It should be remembered that hieroglyphs were made up of hybrid figures: animals, people, objects, etc.

Cuneiform writing, invented by the Sumerians, was adopted by the Acadians, Babylonians, Elamites, Hittites, and Assyrians and adapted to write in their own languages. It was used extensively in Mesopotamia for approximately 3,000 years, and the name cuneiform was derived from the production of a writing based on wedges.

According to the dictionary,

wedge is a metal or wooden tool, shaped like an acute prism on one side, which is inserted into the apex of a cut to better split some material, as well as to wedge, level or adjust any part. The wedge was created by the Sumerians, mainly in cuneiform writing 3,500 BC" (HOUAISS, s.u.).

See the illustrations below:

Figure 1 - Hieroglyphs



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/--MyRP3V07gQ/U-FLYUGXj3I/AAAAAAAAA1E/-cRiZAJ3RYY/s1600/hieroglifos+Egito+Antigo.jpg>
Accessed on July 28, 2023

Figure 2 - Cuneiform writing

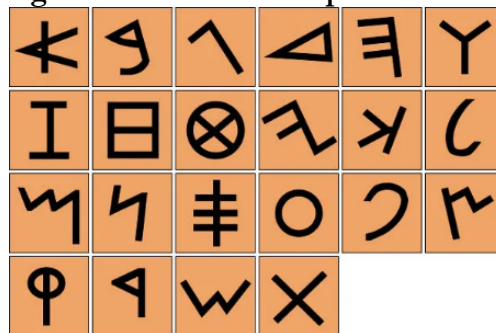


Fonte: http://www.tipografos.net/escrita/Keilschrift_2.jpg
Accessed on July 28, 2023

Moving on to information about the production of writing codes, we come to the Phoenicians. According to the website World History (História do Mundo)³,

Due to the various commercial contacts, they maintained with different peoples, the Phoenicians felt the need for a practical means of facilitating communication. Pressed by this need, the Phoenicians developed one of the most fabulous inventions in human history: the alphabet. The Phoenician alphabet consisted of 22 signs and later it was perfected by the Greeks, who added other letters. The Greek alphabet gave rise to the Latin alphabet, which is the most widely used today.

Figure 3 - Phoenician alphabet



Fonte: <https://static.historiadomundo.com.br/conteudo/images/2017/11/alfabeto-fenicio.jpg>
Accessed on July 28, 2023

Readers may be wondering why I am going into so much detail about the origins of writing. The answer is simple: as the theme of this article is multimodality and hybrid texts, we need to remember the paths taken by man to build his codes; and writing stands out in this context because its origins already include different forms of what we call letters and diacritics, since these writing systems initially brought together figures (therefore icons and indexes), until they reached alphabetic writing, which is eminently symbolic. Thus, the first codes were born hybrids, contrary to what common sense assumes about the history of communication codes.

³ In <https://www.historiadomundo.com.br/fenicia/alfabeto-fenicio.htm> (Accessed July 28, 2023)

According to Jota (1981, p. 67), a code is a system of conventional symbols intended to represent a message. Cunha adds that:

From this perspective, the symbol contains verbal language, and this contains indicative and iconic signs, in other words, the symbol is seen as "a set-in which verbal language is contained and therefore capable of containing other signs without these being annulled in the verbal". In the everyday use of verbal language, for example, in its oral or written manifestation, symbols acquire an indicial anchoring, which links the sign to objects and factual situations in the world.

At this point, we need to observe the Peircean triad of icon, index and symbol. These sign categories will be present in almost all the codes used to record human experience.

2. Codes and preparation for reading

It is important to reiterate that multimodal (or hybrid) texts are constructed by the interaction between codes of a different nature. Thus, we have the material circulating on the Internet, in which we see verbal and non-verbal texts in dialogue. Non-verbal texts are visual (colors, positions, dimensions, relationships, etc.), audible (voices, music, noises, etc.), with movement (videos in general). Based on this structuring of signs from a variety of codes, hybrid texts enrich the reading experience, but also require specific/special skills and competences to grasp the potential meanings inscribed in the signs presented there.

Initially, there was a predominance of monomodality, so texts were produced under the primacy of a single code. Hence the historical predominance of verbal texts, which were inadvertently considered monomodal. However, with the advancement of the semiotic perspective, we began to realize that verbal texts are also multimodal, because when they are oral, they are subject to variations in voice timbre, intonation, dialect etc.; when they are written, they have a particular design that identifies them as, for example, a letter, a petition, a report, a dissertation, a thesis and so on. The distribution of signs in written texts includes letters, diacritics, punctuation, paragraphing, etc., which organize the reading and comprehension process, since these elements manage reading.

Thus, it is not possible to disregard what is needed in the field of preparing readers. Speakers in general and students in particular must be equipped to deal with multimodal texts, so that reading with at least satisfactory comprehension becomes possible.

According to Bergen (2012, p. 49), like animals, we have a strong tendency to gather information about the world through our eyes. Dogs follow their sense of smell and bats are guided by sound; but we humans, more like birds of prey and bees, prioritize the sense of sight. Hence, sight is the main way we gather information from the world, as it is the sense we most associate with the inner life of our mind, encoding experience directly into our language. Vision is connected to understanding.

Santaella (2012, p. 63) teaches that "In order to understand the informational stimulus, we must first take into account the difference between the eye as a receptor and the retina as a perceptive organ." And so, in this case, the retina acts as a data processor from which the image is constructed and, consequently, semiosis is conducted, i.e., the production of meaning.

It is, therefore, essential to educate our vision so that we can grasp all the information contained in the signs used in texts. For example, in a written text, the paragraph change can indicate the entry of a new core idea or the unfolding of a complex one. In the same way, diacritics are indices of the prosody of words, proposing open, closed or nasal sounds; punctuation controls pauses and intonation. Thus, training for multimodal reading begins with dealing with verbal texts.

Hence, learning to decipher non-verbal codes shouldn't imply invincible difficulties since verbal texts already bear marks that we know to decipher from an early age.

We must emphasize that visual and verbal structures express meanings drawn from a cultural source; they are not simply alternative means of representing the same thing. It is easy to overemphasize either the similarities or the differences between the two modes. Only a detailed comparison can bring out how, in some respects, they accomplish similar types of meaning, albeit in different ways, while in other attributes, perhaps most of their singularities, they represent the world quite differently, allowing for the development of different epistemologies (cf. Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 76).

Returning to the notion of sign, Peirce teaches us that.

313. A simple presentation can be a sign. When the traditional blind man said that he thought scarlet must be something like the sound of a trumpet, he had caught its flagrance very well; and the sound is certainly a presentiment, whether the color †P1 is so or not. Some colors are called happy, others sad. (...) Now, in the emptiness of this world, there is nothing to obstruct the suggestions of association. It is one way, namely contiguous association, in which smells are particularly apt to act as signals. But they also have a remarkable power to call mental and spiritual qualities to mind. This must be a process of association by resemblance if we include in it all natural associations of different ideas. (Peirce, CP, 1.313 §8)

Consequently, a sign is something that presents itself to our mind, as soon as it is captured by one of our sensory antennae (sense organs) and is capable of evoking ideas or even images that, according to Calvino (1989, p. 99), are projected onto our mental cinema (or screen), from which we construct meaning, that is, semiosis.

Simões (2004, p. 9) explains that.

It doesn't matter which sensory organs are activated during the decoding exercise, because there are codes constructed by signs of various kinds: visual, auditory, gustatory, olfactory and tactile, as well as 'synesthetic' such as the cinematographic code that acts on vision and hearing at the same time.

Simões adds: "It should be noted that communication takes place through 'sensory antennae'. The sense organs read and interpret, each in their own way". (Simões, 2012, p. 7)

When discussing the differentiation and efficiency between language and image, Santaella and Nöth (2001, p. 44) make the following contribution:

images act more strongly in an effective-relational way, while language presents more strongly cognitive-conceptual effects (Janney & Arendt, 1994). Images foster attention and motivation, are more appropriate for presenting spatial information and facilitate, to a certain degree, certain learning processes (Weidenmann, 1988: 135-138). The emotional effectiveness of images increases with the degree of their iconicity (Reimund, 1993).

At this point in our article, Thomas A. Sebeok must be mentioned. A scholar of signs, Sebeok paid great attention to iconicity. He stated that "In many ways, iconicity is a much more fundamental form of semiosis than indexicality" (Sebeok, 2001, p.103). In Sebeok's words,

The icon and the index embody sign relations that are in the natural mode - respectively of resemblance and of existential connection - as opposed to the symbol, which is in the conventional mode, or which reflects a relation that is characterized by "an imputed quality", to quote Peirce's incomparable precision of expression (1:588) (SEBEOK, 2001, p.104). [Free translation]

Among the factors of iconicity pointed out by Sebeok (cf. Bouissac et al. 1986), we highlight: a) iconicity plays a decisive role in shaping everyday life in all cultures. Iconic signs permeate humanity's communication codes, both verbal and non-verbal; b) Iconic signs are found throughout the phylogenetic series, in all the modalities circumscribed by the sense organs through which members of a given species can inform themselves about their environment. A "falsified" sign (i.e., the phenomenon of mimicry), indeed all the deceptive maneuvers of plants, animals, as well as human beings, often depend crucially on iconicity. (cf. Sebeok, 2001, p. 110). [Emphasis added.]

Let us move on to iconicity. This is a semiotic phenomenon that consists of the creation of a mental image of something, which is presented in our mind through its representation by a second icon (hypoicon, degenerate icon), which seeks to represent and present the object through the object thought of by a sound (in speech), visual (by image) or graphic (in writing) material sign. "The iconism of the image is based on relations of analogy or similarity with its referent (idea-object represented). According to visual semiotics, the image is a self-sufficient manifestation, it is a text because it communicates a message" (Simões, 2009, p. 48).

We tested and verified the efficiency of exploring textual iconicity as a strategy for analyzing the components of the textual plot. For this reason, understanding the text as an image (visual object), we have developed work in which we have been able to demonstrate the plastic design of the text, regardless of the code in which it was constructed.

3. Exemplifying the analysis of multimodal elements

To demonstrate the possibilities of analysis, below we present some examples of the identification of iconic elements in hybrid texts, so that our reader can see which way to go in preparing readers.

First analysis: verbal text

A quem interessar possa

Abriu a janela no exato momento em que **a garrafa com a mensagem** passava, **levada pelo vento. Pegou-a pelo gargalo e, sem tirar a rolha,** examinou-a **cuidadosamente. Não tinha endereço, não tinha remetente.**

Certamente, **pensou, não era para ele.** Então, **com toda delicadeza, devolveu-a ao vento.** (Colasanti, 1986, p. 33) [Emphasis added].

English version:

To whom it may concern

He opened the window just as **the bottle with the message** was being **carried by the wind. He picked it up by the neck** and, **without removing the cork,** examined it **carefully.** It had no address, no sender.

Surely, **he thought, it wasn't for him.** Then, **with all delicacy, he handed it back to the wind** (Colasanti, 1986, p. 33) [Emphasis added].

From our point of view, the highlighted elements build the iconicity of this text, from the perspective of lexical selection. The words and expressions were strategically chosen and updated in the text. The bottle and the message are two noun structures marked with the determinative definite article. This option promotes the understanding that this is already known data, already mentioned somewhere. However, the reader will only become aware of this bottle and this message in the "Conto em letras garrafais" (Tale in big letters) (Colasanti, 1986, p. 95), thus allowing the reader to construct the image of someone who effectively rescues a bottle that was passing by. The expression caught by the neck may suggest another image (outside the text), of someone holding a third party by the neck (**gargalo**) and (**sem tirar a rolha - without removing the cork**) trying to guess, because the adverb carefully (**cuidadosamente**) is an icon of the way the bottle was analyzed by the character in the story.

The repeated presence of the adverb of negation **não** (does not) construct an isotopic clue (a sub-theme of the text) regarding the failure to discover what the bottle contained, where it came from, and who it was intended for. After careful examination, he thought about it and concluded (**pensou**) that it wasn't for him (**não era para ele**). He then decided on the fate of the incognito object: with all delicacy (**com toda delicadeza**), he returned it to the wind (**devolveu-a ao vento**).

It should be noted that messages in bottles evoke the image of the castaway trying to communicate with someone. However, in this text, the bottle was carried by the wind (**pelo vento**). The iconicity of this expression is very strong, as it allows for the construction of a somewhat extravagant idea, as it is not expected to see bottles carried by the wind. At first, the character's attitude is both quick (so that the bottle doesn't get away from him) and violent (grabbing it by the neck, like grabbing an opponent by the neck). The desire to discover the origin and destination of the alleged message is, however, pursued through a process of guesswork, because without removing the cork (**sem tirar a rolha**), it would be impossible to recover anything inside the bottle. Even so, the examination was carefully carried out, but without success.

It is worth noting that the iconicity of the mini-story's title "To whom it may concern" acts as a lure to hook readers. However, the impossibility of unraveling the supposed message makes the title evolve into an index in reverse, that is: a sign that leads the reader nowhere. In the case of the short story, instead of satisfying the reader's curiosity, it leaves him facing a double possibility: 1) the message has been lost - carried away by the wind (**levada pelo vento**); 2) the message doesn't matter - he thought, it wasn't for him (**não era para ele**).

The outcome is perfectly mundane: what does not interest us, we discard. Having discovered nothing about the supposed message, he **delicately** (as if to rid himself of the burden of curiosity) **returned it to the wind** (this was the messenger), which should take its course.

Second analysis: the cartoon

Figure 4: Mafalda and her preoccupation with politics



Mafalda (Foto: Reprodução/Quino)

Fonte: <https://s2.glbimg.com/lpCVLfNtnHJlguPLXu6ivTZKHCU=/e.glbimg.com/og/ed/f/original/2020/09/30/mafalda.jpg>
Accessed on July 30, 2023

Text of the poster: **Be careful. Irresponsible people at work.**

Like the “charge”⁴, the cartoon is presented in just one frame. A group of cartoons form a comic strip, which has an introduction, development and ending. In this case, the illustration would be classified as a cartoon, which is a journalistic genre considered opinionated or analytical that criticizes, satirizes, and exposes situations through graphics and humour.

In the text in comment, the character Mafalda suggests that she has fulfilled her task of denouncing negative attitudes towards the world. Her **position**, indicating departure, **moving away from the target object**, **the pencil in her hand**, are iconic elements of the character's political action. And the illustration is complemented by the text hung by Mafalda on the world map. Note that the choice of **black and white** (colors) is an iconic representation of the destruction of the world through the loss of its color.

Third analysis: the comic strip

Figure 5: Mafalda and politics as a dirty word



Fonte:

https://s2.elbimg.com/ZFSyJpSyLn15KTU0_CH6MGX6iE=/e.elbimg.com/og/ed/f/original/2020/09/30/mafalda34511.jpg

Accessed on July 30, 2023

Balloon texts in English translation:
Let's see Manolito a word that starts with "P".
Chi... You'll see he's going to say that swear word.
"POLITICS".
And he did.

Comic strips are a narrative genre characterized by short stories, usually made up of three or four comics. They make use of humor to tell a short story, but generally bring to light a social critique.

Unlike figure 4, this comic strip is colorful and **its yellow background** (cf. <https://www.significados.com.br/?s=cores> Accessed on July 30, 2023) is already a suggestion of **warmth and light**, as well as providing **concentration and attention**, as is the case with this comic strip: Mafalda concentrates on waiting for her classmate's response to the teacher's command.

⁴ “Charge” - The word **charge** is in quotation marks because it doesn't exist in English. The form **cartoon**, on the other hand, has different meanings: **cartoon, TV cartoon, comic strip and cartoon**, thus encompassing what in Portuguese is called charge.

The blackboard behind the teacher is an icon of a classroom. The teacher's gesture is an icon of her commanding position. The **thought balloon** (connected by dots) represents Mafalda's **silent concern** about her classmate's possible response. The other balloons are typical speech balloons.

The balloon that represents the boy's answer has the word politics in **quotation marks**, which could signify **the boy's indecision** or **the emphasis of the answer**. Next, frame 4 contains Mafalda thinking aloud, with her realization that her colleague has spoken the "dirty word" she feared: politics.

In this comic strip, the iconicity of the characters' eye positions and certain attitudes should also be noted:

- a) **Frame 1:** the teacher's direct gaze and half-open mouth represent command.
- b) **Frame 2:** Mafalda's oblique gaze, suggesting concern.
- c) **Frame 3:** The boy's frightened look and wide-open mouth, indicating that he had said something and was unsure of his answer; and
- d) **Frame 4:** Mafalda's wide-open, fixed eyes, combined with her hand under her chin, represent her disappointment when she realizes that her classmate's answer was, in fact, the one she had assumed.

The green color of the teacher's outfit may suggest her assured right to command. Mafalda's bow tie and red outfit represent her strength. The purple color of the boy's shirt and socks may suggest a certain depression and melancholy, since the boy was unsure of his answer.

Fourth analysis: the “charge”

Figure 6: charge



Fonte: https://midias.correiobraziliense.com.br/midias/jpg/2021/06/26/675x450/1_w_pri_2706_charge-6729840.jpg
Accessed on July 30, 2023

The word in the big stone: OBSCURANTISM (translated into English.)

The “charge”, which is a style of illustration, aims to satirize someone, some situation or current event, which is why it is always related to a certain social, historical, cultural or political context.

The “charge” chosen for analysis brings to the scene the personified image of the world chained to the weight of obscurantism, which the dictionary defines as follows: "1. attitude,

The advertisement (or simply advertisement) is a textual genre that promotes a product or an idea and is broadcast by the mass media: newspapers, magazines, television, radio and the internet. You can also find them on billboards, flyers, banners or posters in the street, on the bus, in the subway, etc.

As this article is linked to a presentation at the **Multimodality and Reading**, a round table at the 7th SELEPROT Conference (September 28, 2023), it is necessary to conclude the text, given the time available. There is much more to explore when it comes to multimodality and hybrid texts.

4. Final words

The history of human communication is multimodal. The hybrid text began in the cave with the drawing of images on the walls, associated with gestures and grunts, with the intention of informing the other members of the group about the adventures experienced outside the cave. So, there is no reason to be surprised at the boom in multimodal texts today.

That is why we call Peirce into dialog in this article, because "the semiotic foundations of Charles Sanders Peirce (1839-1914) operate on the basis of the functioning of the human brain, so sensations and emotions are constitutive elements of reasoning and act in the construction of learning." (Simões, 2021, p. 16)


Thus, let us wrap up this pedagogical proposal by inviting our listeners and readers to seek out semiotic studies, especially applied studies such as this article, so that they can develop work with even more productive analyses than those presented here.

References

- Bergen, Benjamin K. (2012) *Louder tha words*. Nova York: Basic Books.
- Colasanti, Marina. (1986) *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Cunha, Maria Zilda. (2010) *Na tessitura dos signos contemporâneos*. São Paulo: Humanitas/ Paulinas
- Fontoura, Antonio. (2017) *Hieróglifos egípcios: Um curso de introdução à leitura e escrita do Antigo Egito*. . E-Book Kindle.
- Houaiss, A. E. A. (2001) *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 2001*. . Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Jota, Zélio dos Santos. (1981) *Dicionário de Linguística*. Rio de Janeiro: Presença.
- Kress, Gunther e T. Van LEEUWEN. (2001) *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London/UK: Hodder Arnold.
- Kress, Gunther e Theo van LEEUWEN. (2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2 nd*. London: Routledge.
- Nöth, Winfried. (1995) *Handbook of Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Nöth, Winfried. (1995a) *Panorama da Semiótica no Século XX. De Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume.
- Peirce, Charles S. (1958) *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vols. I-VI ed. Charles Hartsborne and Paul Weiss*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Santaella, Lucia e Winfried NÖTH. (2001) *Imagem. Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.
- Santaella, Lucia. (2012) *Percepção. Fenomenologia, ecologia, semiótica*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sebeok, Thomas Albert. (2001) *SIGNS. An introduction to Semiotics . 2. . Toronto/Canada:: University of Toronto Press, (First edition 1994).*
- Simões, Darcilia. (2004) *Estudos semióticos. Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

- Simões, Darcília. (2021) “Semiótica e multimodalidade: novas perspectivas para o ensino.” *Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos. Vol. 2.* São Carlos: Pedro & João Editores. P. 14-25.
- Simões, Darcília. (2012) *Apostila do Curso "Introdução à semiótica: teorias e aplicações na leitura e produção textual".* *Semiótica & Tecnologia.* Volta Redonda: Centro Universitário Geraldo Di Biase.
- Simões, Darcília. (2009) *Semiótica & Ensino - uma Proposta. Alfabetização pela imagem.* Rio de Janeiro: Dialogarts.

ENTÃO EM PRODUÇÕES ORAIS DE APRENDENTES HISPANOFALANTES DE PLNM

 <https://doi.org/10.56515/PLJ322303018>

Portuguese
Language
Journal



 **Telma Duarte**¹

Universidade de Salamanca, Espanha
Universidade do Porto, Portugal

Resumo: O presente trabalho investiga o uso da expressão *então* num *corpus* de produções orais de aprendentes de português europeu como língua não materna em contexto de imersão em Portugal, o COral-Co. O objetivo é, em primeiro lugar, comprovar o uso de *então* neste *corpus*, assim como detetar eventuais padrões de uso, tendo em conta a língua materna e o nível de proficiência dos informantes. Pretende-se ainda descrever e analisar as ocorrências encontradas, as quais, posteriormente, se comparam com as ocorrências observadas em dois *corpora* de falantes nativos de português europeu contemporâneo, a saber, o *corpus* do trabalho de Lanović e Nigoević, de 2011, e o *corpus* analisado por Lopes na sua investigação de 1997. Os dados observados permitem concluir que *então* é uma expressão usada com alguma frequência neste *corpus* de aprendentes de PLNM, destacando o seu uso por aprendentes cuja LM é o espanhol e em níveis de proficiência intermédios (B1 e B2). De igual modo, é possível notar que, no *subcorpus* de aprendentes hispanofalantes, *então* é usado, sobretudo, com valor textual, seguido do seu uso como marcador conversacional e, por último, de forma bastante mais residual, com valor temporal. Denota-se, assim, uma tendência comum com os falantes nativos no que diz respeito ao baixo uso da expressão com valor temporal. O *corpus* observado diverge, contudo, dos dois *corpora* de falantes nativos investigados por mostrar um uso ligeiramente superior de *então* com valor textual, o que contrasta com o uso prevalente de *então* com valor interacional, por parte dos falantes nativos.

Palavras-chave: Português língua não materna; Marcadores discursivos; Marcadores conversacionais; *Então*; Gramaticalização.

¹ Professora Substituta no departamento de *Filologia Moderna* da Universidade de Salamanca, Espanha. Doutoranda em Ciências da Linguagem na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, e em *Lenguas Modernas* na Universidade de Salamanca. É mestre em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda pela Universidade de Coimbra, Portugal, e possui ampla experiência no ensino de português como língua estrangeira e língua de herança. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3099-4934>

Abstract: This paper investigates the use of the expression *então* in a *corpus* of oral productions by learners of European Portuguese as a non-native language in an immersion context in Portugal, the COral-Co. The aim is, firstly, to prove the use of *então* in this *corpus*, as well as to detect possible patterns of use, taking into account the mother tongue and the level of proficiency of the informants. The aim is also to describe and analyse the occurrences found, which are then compared with the occurrences observed in two *corpora* of native speakers of contemporary European Portuguese, namely the *corpus* of Lanović and Nigoević's 2011 work and the *corpus* analysed by Lopes in her 1997 investigation. The observed data allows us to conclude that *então* is an expression used with some frequency in this *corpus* of PLNM learners, highlighting its use by learners whose mother tongue is Spanish and at intermediate proficiency levels (B1 and B2). Similarly, it can be seen that, in the *subcorpus* of Spanish-speaking learners, *então* is used mainly with textual value, followed by its use as a conversational marker and, lastly, in a much more residual way, with temporal value. This shows a common trend with native speakers in terms of the low use of the expression with temporal value. The observed *corpus* differs, however, from the two *corpora* of native speakers investigated by showing a slightly higher use of *então* with textual value, which contrasts with the prevalent use of the expression with interactional value by native speakers.

Keywords: Portuguese as a non-native language, Discourse markers, Conversational markers, *Então*, Grammaticalization.

1. Introdução

Este trabalho pretende investigar a aquisição/aprendizagem de *então*, uma expressão de alta frequência na interação oral quotidiana do português europeu contemporâneo (veja-se, a título de exemplo, o trabalho de Lanović e Nigoević, de 2011, e o trabalho de Lopes, de 1997), por parte de aprendentes de português como língua não materna (PLNM) em contexto de imersão linguística e cultural em Portugal e, particularmente, de aprendentes de PLNM cuja língua materna (LM) é o espanhol. Assim, usando, essencialmente, o trabalho de Lopes (1997) como referência no que diz respeito aos valores semântico-pragmáticos exibidos por *então*, procuramos responder às seguintes perguntas de investigação:

- (i) Estes aprendentes de PLNM usam *então*?
- (ii) É possível detetar padrões de uso no *corpus*, tendo em conta a LM e o nível de proficiência dos aprendentes que usam a expressão?
- (iii) Com que valor(es) é que este grupo de aprendentes usa *então*?
- (iv) O uso que estes aprendentes fazem de *então* coincide com os usos atestados nos trabalhos de Lopes (1997) e de Lanović e Nigoević (2011) que versam sobre o uso de *então* por falantes nativos de português europeu contemporâneo (PEC)?

O trabalho divide-se, essencialmente, em três secções: enquadramento teórico, *corpus* e metodologia, e dados e análise. Proceda-se, no enquadramento teórico, a uma descrição dos valores de *então* em PEC. Apresentamos, em seguida, o *corpus* que constitui o objeto de estudo do trabalho e a metodologia posta em prática, e realizamos, posteriormente, uma análise relativamente exaustiva dos dados observados no *corpus*. O estudo termina com algumas reflexões finais acerca do trabalho desenvolvido (sem menosprezar as limitações subjacentes ao mesmo), e com a indicação delinhas de investigação que poderão ser tidas em conta em futuros trabalhos.

2. Enquadramento teórico: os valores de *então* em Português Europeu

Num trabalho de referência de 1997 (no qual se apoiam, aliás, todas as outras investigações acerca de *então* consultadas e para o qual inclusive a Gramática da Língua Portuguesa de 2003 remete), que tem por objetivo estudar *então* como marcador de estruturação conversacional num corpus oral autêntico², Lopes considera a existência de três valores semântico-pragmáticos de *então*: um valor temporal, o seu valor primário, um valor argumentativo e um valor como marcador de estruturação conversacional.

Em conjunto com Amaral, em 2006, a autora reformula um pouco a sua proposta no que diz respeito às designações que atribui a estes valores da expressão. Nesse trabalho, Lopes e Amaral (2006) consideram que *então* pode manifestar dois grandes valores: o valor de advérbio temporal e o valor de marcador discursivo, subdividindo este segundo valor em dois subvalores: um valor conclusivo inferencial e um valor de marcador de continuidade discursiva. Estes dois últimos valores coincidem com os dois subgrupos que, em 2020, Lopes propõe, ao defender que a designação *marcador discursivo* engloba, essencialmente, dois subconjuntos de expressões:

por um lado expressões que indexam o discurso aos seus participantes, aos interlocutores, viabilizando uma gestão conjunta da interação; por outro, expressões que articulam diferentes segmentos discursivos, sinalizando relações semânticas e pragmáticas entre eles e guiando o processo interpretativo no sentido de otimização da coerência textual/discursiva. (122)

Atendendo a esta subdivisão, o valor conclusivo inferencial seria expresso por *então* enquanto conetor discursivo ou textual (o segundo subconjunto que propõe nesta citação) e o valor de marcador de continuidade discursiva seria expresso por *então* enquanto marcador conversacional (o primeiro subconjunto referido pela autora).

De forma semelhante, embora atribuindo-lhe designações distintas, Lanović e Nigoević (2011) sugerem que *então* pode assumir a função de advérbio temporal, funções textuais ou funções interacionais e Morleo (2020) considera que, para além do seu valor de advérbio temporal, *então* pode exibir um valor argumental (como conetivo discursivo) e um valor como marcador interacional.

Relativamente à frequência de uso de *então* com os valores supramencionados, o já referido estudo de referência de Lopes (1997) revela a existência muito residual de 2% de ocorrências de *então* com valor temporal, 15% com valor argumentativo e aproximadamente 80%, um valor considerável, com valor de marcador de estruturação conversacional. Embora a autora não o refira no artigo, podemos pensar que os restantes 3% poderão constituir casos duvidosos (tal como os que surgem no nosso estudo e os quais trataremos na secção dedicada aos dados e análise).

Por sua vez, Lanović e Nigoević, no estudo que realizam, em 2011, com o objetivo de aferir o grau de gramaticalização (questão que abordaremos a seguir) de *então*, utilizando, como *corpus*, um romance de uma autora portuguesa (escrito, na sua grande maioria, em forma dialogal e, portanto, com tendência para reproduzir a oralidade coloquial), observam um 10,9% de ocorrências de *então* com função de advérbio temporal, 29,2% com função textual e 59,7% com função discursiva. Ambas as investigações (de Lopes, 1997, e de Lanović e Nigoević, 2011) coincidem, embora os números não sejam propriamente semelhantes, numa prevalência do uso de *então* como marcador conversacional, seguido do seu uso com valor textual/conetivo e um uso

² Constituído por entrevistas transcritas do Português Fundamental, um *corpus* que pode ser consultado em <https://www.clul.ulisboa.pt/recurso/corpus-portugues-fundamental>.

menor com valor temporal. Estes resultados evidenciam, de acordo com Lanović e Nigoević, que *então* evidencia um “uso discursivo cada vez mais generalizado” (2011, 38).

Uma questão incontornável no estudo de *então* é o processo de gramaticalização a que a expressão tem vindo a ser sujeita. Na esteira de Tabor e Traugott (1998), Lopes e Amaral (2006) identificam, como características da gramaticalização, a reclassificação sintática e semântica da expressão, assim como um aumento da sua abstração. Deste modo, o valor semântico temporal original de *então* dá lugar a um significado procedimental, não perdendo, contudo, nunca a sua natureza anafórica³, aquela que conduz a que, por vezes, encontremos, num mesmo enunciado, uma sobreposição de valores. Trata-se, refere Lopes (2020) de “um fenómeno de “layering” ou coexistência de usos” que “ilustra o facto de a emergência de novos significados e funções poder conviver com significados e funções existentes em estados anteriores de língua, refletindo um processo de gramaticalização em curso” (126).

Então pode, pois, assumir valores semântico-pragmáticos diferentes, os quais serão mais ou menos evidentes de acordo com os seus contextos de uso. O contexto é, pois, determinante para poder avaliar o seu valor. Como resumem Lopes e Amaral,

when it operates within the content domain, *então* picks up a time interval identified by some discourse antecedent and fixes the reference point in relation to which the described situation will be located. When it operates in the epistemic domain, *então* picks up the contextually established conditions and invites the hearer to interpret them as a premise from which a conclusion will be drawn. When it operates in the textual domain, *então* simply signals a connection with the previous discourse (or with previous exchanges). (2006, 15)

2.1 *Então* com valor temporal

Então com valor temporal retoma, anaforicamente, um antecedente temporal (futuro ou passado) identificado num contexto linguístico prévio, podendo exibir um valor temporal quer de sequencialidade quer de co-temporalidade ou sobreposição. Como mencionado previamente, com este valor temporal, *então* opera no domínio do conteúdo, “fixing the essential reference point for the temporal location of the described situations” (Lopes e Amaral 2006, 11).

2.2 *Então* com valor de marcador /conetor discursivo

O valor de *então* como marcador/conetor⁴ discursivo constitui, como indica Morleo, uma primeira extensão do uso de *então*, passando, este novo valor da expressão, a coexistir com o valor temporal previamente descrito. Assim, apesar de “uma parcial perda de valor temporal”, conserva-se “o valor processual de referência fórica para um elemento discursivo precedente” (Morleo 2020, 174).

³ Morleo defende igualmente que se verifica “uma dessemantização parcial na qual o valor temporal de advérbio se perde, mas o valor processual de referência a um elemento discursivo anterior é conservado” (2020, 175).

⁴ Estamos cientes de que há autores que consideram que os termos são sinónimos e de que há outros autores que pensam que se trata de duas realidades distintas. Este trabalho não pretende, todavia, problematizar a distinção. Os dois termos serão, neste trabalho, utilizados como sinónimos.

Com valor de marcador/conetor discursivo, *então* assinala que a proposição que introduz deve ser interpretada, pelo interlocutor, como uma consequência ou conclusão das premissas ou dos argumentos apresentados previamente. Como referem Lopes e Amaral, “in these usages, *então* always marks an inferential connection: the proposition it prefaces must be interpreted as a conclusion (or a logical consequence) deduced from a contextual premise. Hence, *então* operates in the epistemic domain” (2006, 13). Como exemplo prototípico deste valor consequencial ou conclusivo, Lopes (1997) indica as construções condicionais típicas do tipo “se p, então q”.

Como apontam Lanović e Nigoević (2011), *então* com este valor de consequência ou de conclusão contribui para organizar o conteúdo textual, operando a nível da coesão e, como tal, funciona como os restantes marcadores/conectores discursivos que “pertencem ao próprio texto, apesar de não contribuírem para o seu sentido proposicional nem fazerem parte da estrutura sintática” (25).

2.3 *Então* com valor de marcador conversacional

Como marcador conversacional, *então* funciona como “marker of discourse structuring” (Lopes e Amaral 2006, 13). Trata-se de um uso bastante frequente (sobretudo no registo informal e pressupondo uma certa proximidade entre os interlocutores) no PEC.

No seu estudo de 1997, Lopes encontra de modo recorrente *então* com este valor de marcador de estruturação discursiva conversacional, observando de forma sistemática as seguintes tendências:

1. no início de uma intervenção (seja ela uma asserção, uma pergunta ou uma injunção);
2. em conjunto com a conjunção *e* como “operador discursivo de ligação, no interior de uma mesma intervenção, regra geral de índole narrativa” ou “como forma de retoma discursiva de um relato momentaneamente interrompido por um comentário parentético” (Lopes 1997, 186). De igual modo, *e então* ocorre frequentemente para iniciar perguntas que surgem ao longo da interação;
3. precedido pela conjunção *ou*, como reforço da expressão de uma conjunção disjuntiva;
4. “articulado com uma estrutura sintática de marcação de foco, com uma função de reforço textual da proeminência informativa de um determinado constituinte, por vezes em contexto contrastivo” (Lopes 1997, 186).

Lanović e Nigoević (2011) encontram, de igual modo, uma alta frequência de *então* (muitas vezes com a conjunção *e*) em início de intervenção, observando também o uso de *mas então* com função de intensificação da força argumentativa de uma parte ou, até mesmo, de todo um enunciado, e o uso de *ou então* exprimindo alternativa, ao intensificar “a articulação disjuntiva das orações que exprimem duas opções, excluindo em princípio uma delas” (35). A sua polifuncionalidade é evidente.

Relativamente a este último valor de *então*, Morleo (2020) ressalta a sua dificuldade de análise, avançando a possibilidade de diferenciar o seu valor de conetivo discursivo do seu valor de marcador interacional com base numa distinção orientada ao interlocutor. Assim, enquanto que, defende o autor, *então* com valor de marcador conversacional (ou marcador interacional, como o designa) evidenciará uma disposição, por parte do falante, para estabelecer contacto com o seu interlocutor, essa intenção não estaria presente no *então* com valor de conetor discursivo (ou conetivo discursivo, para Morleo). O próprio autor reconhece, no entanto, ao refletir sobre o processo de gramaticalização da expressão e sobre a dificuldade de distinção entre os seus diferentes valores, que se pode falar desta divisão só em termos de “prototipicamente mais próximos dum nível ou do outro, porque as duas funções, consoante o contexto, podem não ser subdivisíveis de modo claro e unânime” (Morleo 2020, 181). Referindo-se Morleo, nesta citação, especificamente à distinção entre o valor de marcador/conetor discursivo e o valor de marcador

conversacional, parece-nos que a mesma é, no entanto, extrapolável a uma possível diferenciação dos três valores.

Também Lopes, já em 1997, reconhece esta dificuldade de classificação, apontando que *então* como marcador conversacional parece constituir uma “réplica, ao nível estritamente pragmático-enunciativo, da função de continuidade semântica assegurada, ao nível textual/discursivo, pelo *então* temporal e argumentativo” (187).

Esta dificuldade de distinção de valores terá, como veremos na secção 3 deste trabalho, implicações na análise realizada.

3. *Corpus* e metodologia

As produções orais que constituem o *corpus* deste trabalho pertencem ao *Corpus* Oral de Português L2-Coimbra (COral-Co)⁵, composto por um conjunto de produções orais de aprendentes de PLNM adultos (com mais de 16 anos), que combinam a aprendizagem em contexto formal com experiências de imersão/inserção. Estes aprendentes, 128 informantes com diferentes LM e níveis de proficiência, encontravam-se, no momento da recolha de dados (2014 e 2015), a frequentar cursos ou unidades curriculares da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a saber, o Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros, o curso de férias, também de Língua e Cultura Portuguesas, ou as unidades curriculares de Língua Portuguesa para Erasmus.

Dada a natureza dos estímulos apresentados aos informantes⁶, nem todas as produções do *corpus* oferecem dados que se possam usar neste trabalho de investigação. O nosso estudo centrou-se, deste modo, nas tarefas um, dois e três, a saber, entrevista semiestruturada⁷, elicitación de atos ilocutórios⁸ e construção de um texto narrativo a partir de uma sequência de imagens⁹.

No que concerne à metodologia utilizada, recorreremos essencialmente a uma metodologia quantitativa, que nos permitiu quantificar o número de ocorrências consoante as nossas perguntas de investigação, mas também qualitativa, no que diz respeito à análise dos usos da expressão no *corpus*. Procedemos, em primeiro lugar, ao levantamento de todas as ocorrências de *então* no *corpus*, as quais agrupámos por LM e nível de proficiência. Tendo em conta os dados obtidos, decidimos, então, isolar as ocorrências dos aprendentes com LM espanhol, aqueles que mais utilizam a expressão *então* no COral-Co. O nosso *corpus* final, exclusivamente de hispanofalantes, é, pois, composto, por 103 ocorrências de *então* (das 288 ocorrências presentes em todo o *corpus*, ou seja, 36% das ocorrências totais) encontradas em 22 do total de 29 informantes que identificaram o espanhol como LM¹⁰ (*então* é usado por 76% dos aprendentes hispanofalantes). A seguir, estas 103 ocorrências foram organizadas por nível de proficiência e, posteriormente, analisadas, de modo a identificar e descrever os seus valores, tendo em conta os seus contextos e cotextos de ocorrência. Por último, comparámos os resultados alcançados com os usos de falantes nativos atestados nos trabalhos de Lopes (1997) e de Lanović e Nigoević (2011).

4. Dados e análise

⁵ Um *corpus* de acesso aberto disponível em <https://teitok2.iltec.pt/COral-Co/index.php?action=home>.

⁶ Para conhecer os estímulos propostos, veja-se a tabela disponível em <https://teitok2.iltec.pt/coralco/index.php?action=estimulos>.

⁷ As questões orientadoras podem consultar-se em <https://teitok2.iltec.pt/COral-Co/index.php?action=tarefa1>.

⁸ Consultável em <https://teitok2.iltec.pt/COral-Co/index.php?action=tarefa2>.

⁹ Disponível em <https://teitok2.iltec.pt/COral-Co/index.php?action=tarefa3>.

¹⁰ Usámos como único critério a LM, sem ter em conta a nacionalidade do informante.

A pesquisa realizada no COral-Co (1.^a etapa da metodologia seguida) revelou a existência, na totalidade do *corpus*, de 288 ocorrências da expressão *então*¹¹ produzidas pelos aprendentes. Dentro destas, encontramos 33 ocorrências de *e então*, uma ocorrência de *ou então* e uma ocorrência de *mas então*. A expressão *então* é utilizada, no *corpus* total, por 67 dos 128 informantes que contribuíram para a elaboração do COral-Co, o que corresponde a mais de metade dos informantes (52%).

Quanto ao segundo passo da metodologia definida, verificar em que níveis de proficiência surgia e se se podia detetar padrões de uso em alguma LM específica, averiguamos que, das 16 línguas que correspondem às LM dos informantes que usam *então* neste *corpus*, a expressão sobressai nas produções de falantes que têm o espanhol como LM, sendo usada, como previamente mencionado, por 22 dos 29 informantes hispanofalantes que participaram na recolha de dados do *corpus* (cf. Tabela 1). A seguir a estes, encontramos os falantes de italiano como LM (*então* é usado por 13 informantes) e, com muito menor expressão, por informantes que têm o francês e o inglês (6 informantes em cada língua), o polaco (4 informantes), o mandarim (3 informantes), o japonês e o coreano (2 informantes em cada língua) como LM. As seguintes LM marcaram ainda presença com apenas uma ocorrência em cada uma delas: norueguês, alemão, papiamento, hindi, concani, eslovaco, neerlandês, bielorusso/russo e mancanhe (cf. Gráfico 1).

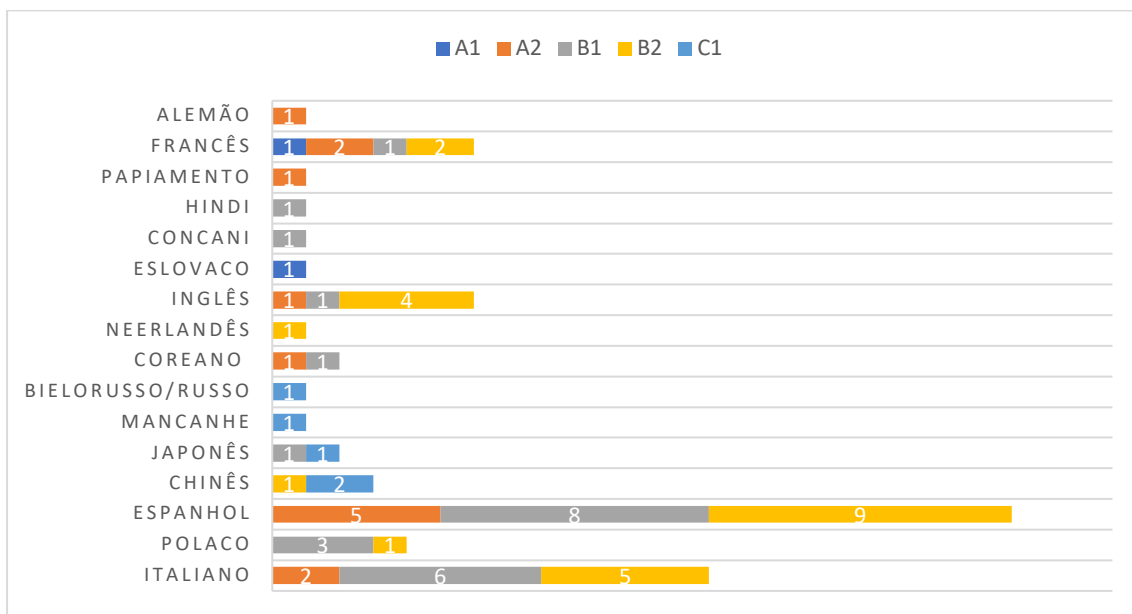


Gráfico 1. LM e níveis de proficiência dos informantes que utilizam *então* no COral-Co

Nível de Proficiência	A1	A2	B1	B2	C1	Total
Número de informantes hispanofalantes no COral-Co	4	7	9	9	0	29
Informantes hispanofalantes que usam <i>então</i>	0	5	8	9	0	22

¹¹ Convém referir que, para obter todas as ocorrências de uma expressão neste *corpus*, é necessário colocar essa expressão em maiúscula e minúscula. De igual modo, é necessário selecionar as ocorrências produzidas efetivamente pelos aprendentes, separando-as das produzidas pelas entrevistadoras.

Tabela 1. O uso de *então* pelos aprendentes hispanofalantes do COral-Co (números totais e por nível de proficiência)

A alta frequência de uso da expressão por parte de aprendentes hispanofalantes pode dever-se ao facto de *entonces*, o correspondente espanhol do *então* português, apresentar um processo de gramaticalização bastante semelhante ao que ocorre com a expressão portuguesa. Diz-nos Borreguero Zuloaga (2012) que *entonces* evolui de uma função adverbial em posição intraoracional até uma função discursiva a nível textual, primeiro a um valor consecutivo e, posteriormente a um valor de conector inferencial, o qual, indica a autora, é próprio da oralidade¹², passando *entonces* a exibir, em espanhol moderno, uma grande riqueza polifuncional. Tal como defende Lopes (1997) para *então*, também Borreguero Zuloaga considera que a “capacidade de referir anafóricamente a um segmento discursivo anterior es clave para entender los valores procedimentales que perviven cuando se produce la desemantización o pérdida de su valor conceptual temporal” (2012, 316). Estas semelhanças poderão, portanto, favorecer este uso frequente de *então* por parte dos aprendentes hispanofalantes.

No que diz respeito ao nível de proficiência (cf. Gráfico 2), verifica-se que *então* surge, na totalidade do *corpus*, mais em produções de nível B2 (24 informantes) e B1 (23 informantes). Segue-se o nível A2 (13 informantes) e, residualmente, os níveis C1 (5 informantes) e A1 (2 informantes). Convém alertar, contudo, que não existe o mesmo número de produções orais por nível de proficiência no Coral-Co.

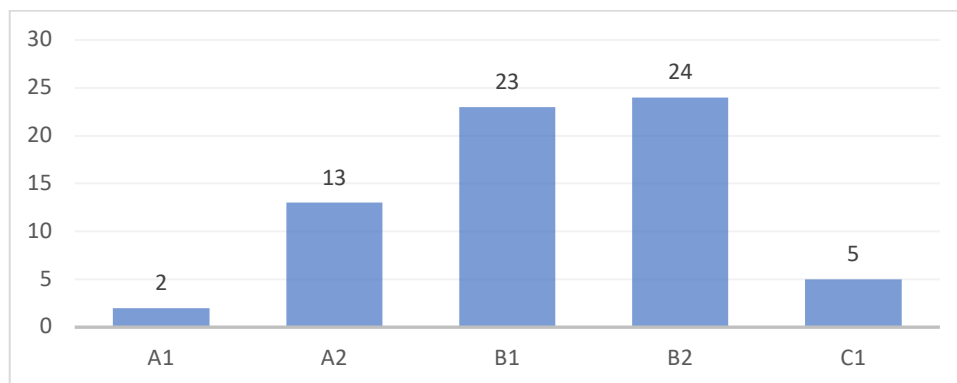


Gráfico 2. Número de falantes que usam *então* no COral-Co por nível de proficiência

Dentro do *corpus* dos hispanofalantes, no qual posteriormente nos centrámos, o uso de *então* por nível de proficiência distribui-se como indicado no Gráfico 3 (a seguir). Tal como na totalidade do *corpus*, os níveis B1 e, sobretudo, B2, são, também no *corpus* dos hispanofalantes, os níveis em que os aprendentes mais usam esta expressão. Como se pode verificar, neste *subcorpus* de aprendentes hispanofalantes, o aumento do uso de *então* acompanha o aumento do nível de proficiência (recordando que não há nenhum informante de nível C1 que tenha o espanhol como LM).

¹² A autora refere que “entre las funciones metatextuales, entonces desempeña fundamentalmente las funciones de demarcación discursiva, señalando, por ejemplo, la introducción de un nuevo tema o tópico discursivo siempre en la interacción conversacional” (Borreguero Zuloaga 2012, 331), coincidindo este, pois, com um dos usos de *então* mais frequentes como marcador conversacional em PEC.

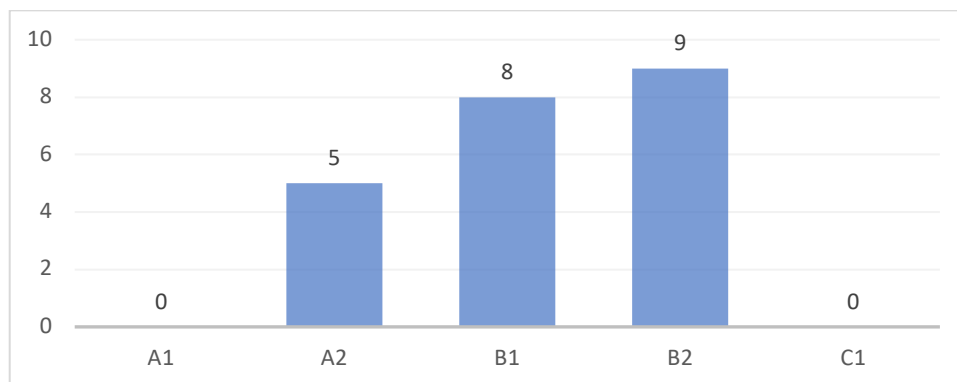


Gráfico 3. Número de hispanofalantes que usam *então* por nível de proficiência no COraL-Co

Dos estímulos que estão na origem das produções orais reunidas no COraL-Co, verificamos que, como seria de esperar, *então* é utilizado, pelos aprendentes hispanofalantes, em resposta, sobretudo, à tarefa um, a entrevista semiestruturada, e à tarefa 3, construção de um texto narrativo a partir de uma sequência de imagens (cf. Gráfico 4). Verifica-se, no geral, uma tendência de uso equilibrado na tarefa 1 e na tarefa 3. Esta tendência observa-se, de igual modo, no nível A2 (cf. Gráfico 5). Não obstante, no nível de proficiência B1, *então* é mais usado na tarefa 1 (cf. Gráfico 6) e, no nível B2, nota-se um predomínio do seu uso na tarefa 3 (cf. Gráfico 7). Ainda que em muito menor frequência, *então* surge ainda na elicitação de atos ilocutórios, isto é, na tarefa 2. Dentro desta tarefa, apura-se que o seu uso é prevalente na explicitação de atos ilocutórios formais. Assim, encontramos três ocorrências de *então* na construção de censuras formais, duas ocorrências na construção de elogios ou felicitações formais, uma ocorrência na construção de um agradecimento formal e uma ocorrência na construção de uma censura informal.

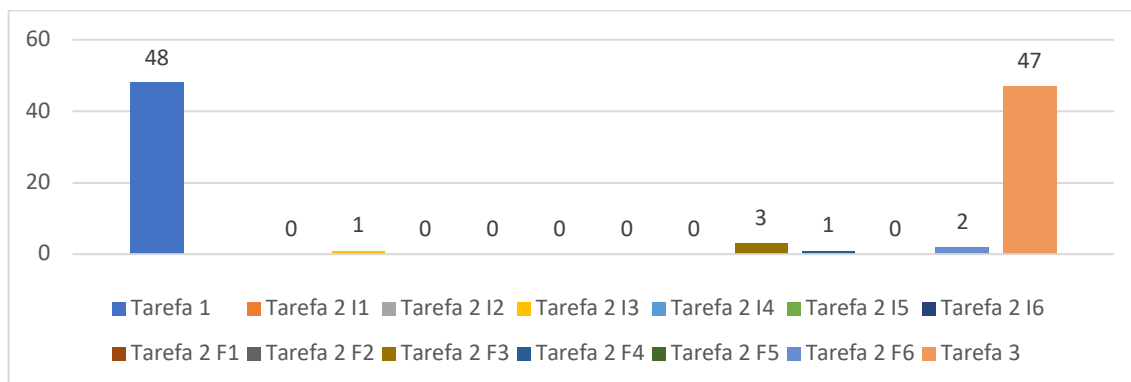


Gráfico 4. Ocorrências de *então* no *corpus* de aprendentes hispanofalantes por tarefa

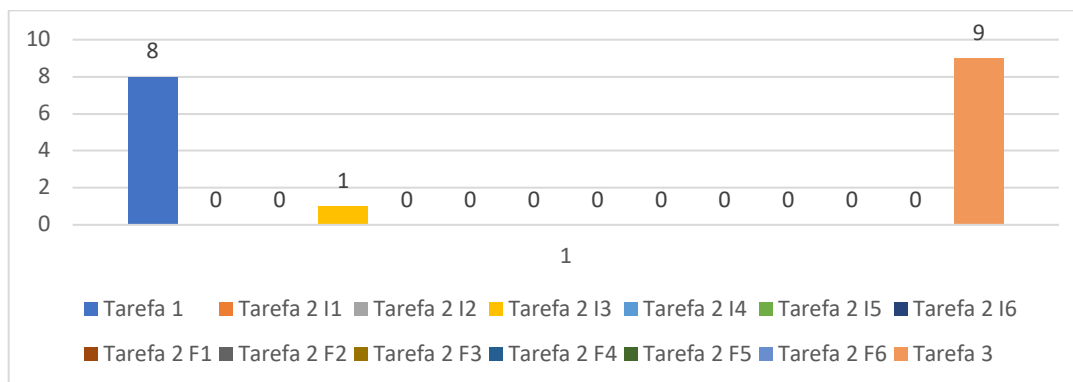


Gráfico 5. Ocorrências de *então* no *corpus* de aprendentes hispanofalantes de nível A2 por tarefa

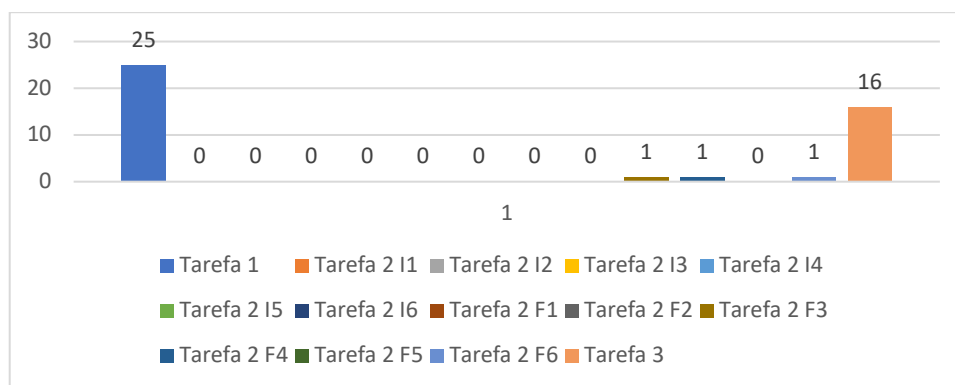


Gráfico 6. Ocorrências de *então* no *corpus* de aprendentes hispanofalantes de nível B1 por tarefa

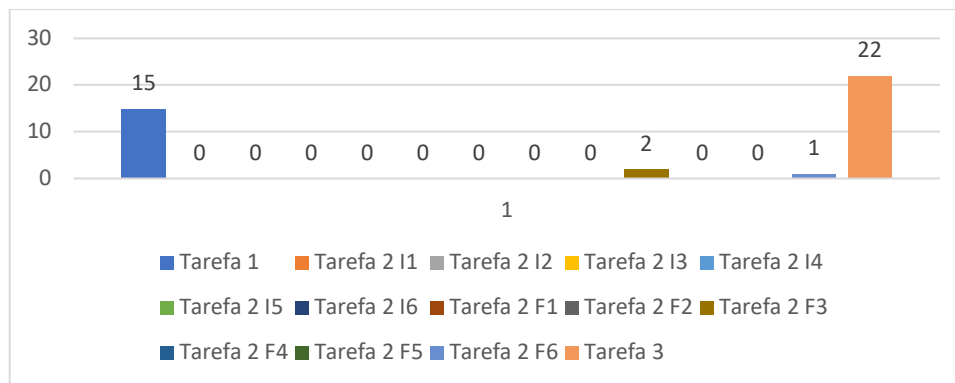


Gráfico 7. Ocorrências de *então* no *corpus* de aprendentes hispanofalantes de nível B2 por tarefa

No que concerne aos valores de *então*, encontramos, no nosso *corpus* de hispanofalantes, um maior número de ocorrências com valor prevalentemente consequencial e conclusivo (48 ocorrências, cf. Gráfico 8, a seguir), seguido de um número também relativamente alto de ocorrências de *então* como marcador conversacional (39 ocorrências, cf. Gráfico 8, a seguir).

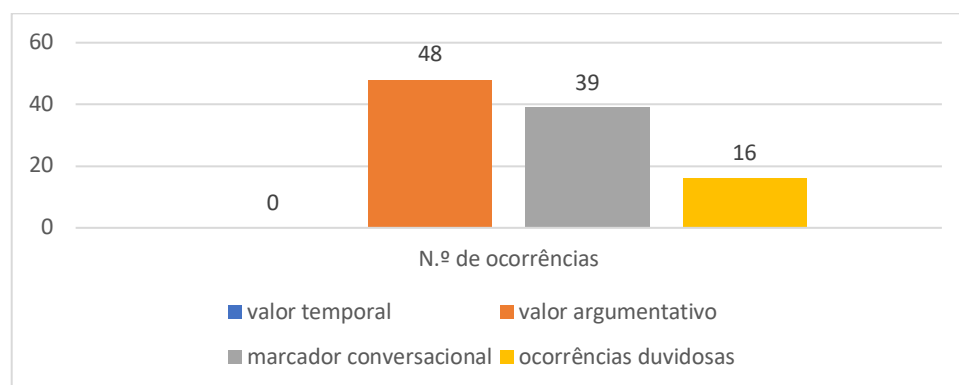


Gráfico 8. Valores semântico-pragmáticos de *então* no *corpus* de hispanofalantes

Como referido, e como a análise do gráfico 8 permite verificar, pode, assim, observar-se um maior número de ocorrências de *então* com valor que nos parece, pelo menos predominantemente, de conetor/marcador discursivo, tal como demonstram os exemplos (1) a (3):

(1)

INT – O que é que o mais surpreendeu no contacto com os portugueses? algo que o tenha surpreendido //

INF - *Ab* o sotaque *bbb* porque eu tinha aprendido o sotaque do Brasil //

INF – E não sabia muito bem o sotaque de Portugal não conhecia //

INF – Então isso foi um choque para mim *bbb* //

Informante 018_B2_T1¹³

(2)

INT - *Ab Uhm* eu gostava que me dissesse qual foi a razão [do] teu interesse por Portugal e pela língua e cultura portuguesa //

INF - Pois eu escolhi vir para Portugal pos por causa de cercanía do meu país eu sou de Espanha //

INF – E porque é *Ab Uhm* também barato para fazer Erasmus //

INF – Porque ya não há muitas bolsas para estudar fora //

INF – De estudante de mobilidade então escolhi Portugal / e queria aprender português porque acho que é uma língua / *Uhm* importante uma língua *Uhm* e gosto de falar português //

Informante 006_B1_T1

(3)

E / quando estão a ser *Uhm* / julgados por o juiz //

Eb / resulta que o juiz também é / velho amigo dos dois delinquentes então conclusão os // Tudos eles são delinquentes / [...] a senhora fica / *Eb* / completamente / assustada //

Informante 031_B1_T3

¹³ Este código indica que se trata do informante 018, de nível B2, em resposta à tarefa 1 (T1). É ainda de referir que se reproduz a transcrição realizada pelos responsáveis pelo *corpus*.

No último exemplo (exemplo (3)), ressalta, aliás, a presença da palavra *conclusão*, o que reforça o valor conclusivo de *então* neste enunciado¹⁴.

Para além das 48 ocorrências de *então* com valor consequencial e conclusivo, verifica-se, neste *corpus* de aprendentes hispanofalantes, um número igualmente significativo de ocorrências de *então* como marcador conversacional, 39 ocorrências, sendo possível identificar, dentro das mesmas, os subvalores que passamos a especificar no Gráfico 9.

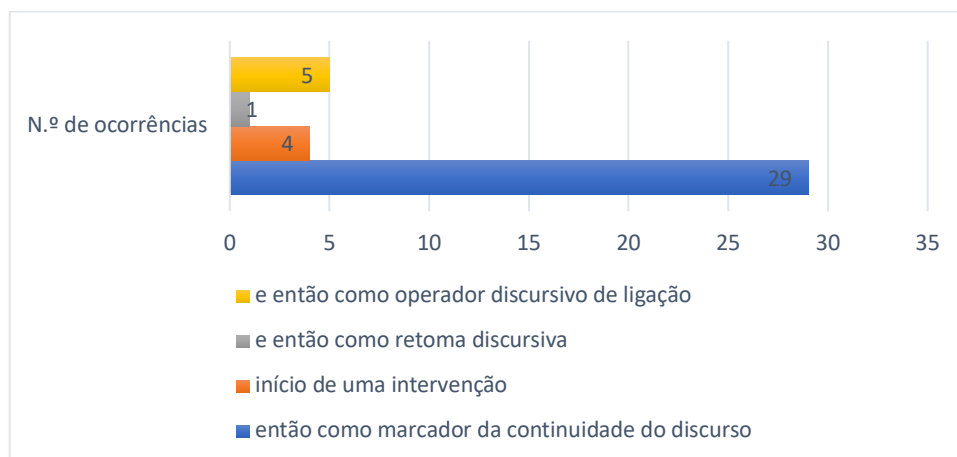


Gráfico 9. Subvalores das ocorrências de *então* como marcador conversacional no *corpus* de aprendentes hispanofalantes

Como o gráfico 9 demonstra, a maior parte das ocorrências de *então* como marcador conversacional surgem para dar continuidade ao discurso, como é o caso dos seguintes exemplos (exemplos (4) a (6)):

(4)

Então / eles se deram conta que / se conhecem a mulher se vai //
Eh / de mau humor ela diz a outros policías // Então vão / ? A um juiz? //
E os homens se conhecem também //

Informante 027_B2_T3

(5)

e a señora //
Eh vai-se embora muito zangada E denuncia / Ah / na policia
E / no quartel da policia / os dois //
Os dois / Eh / delinquentes porque não só o ladrão era delinquente mas [...] o policia também
Então vão para / o juicio
E quando estão a ser Uhm / julgados por o juiz //

Informante 031_B1_T3

(6)

Uma muler estava caminando na rua / então um ladrão / Eh Eh com uma pistola // [...] roubar / mas / um policia? // Eh viu isto //
E [...] encontro com o ladrão / mas eles eran amigos //

¹⁴ Também Lanović e Nigoević (2011) atestam a presença de outros elementos linguísticos que, em conjunto com *então*, acentuam um determinado valor (31-2).

Informante 033_A2_T3

Verifica-se, contudo, também, alguns exemplos de *e então* com função de operador discursivo de ligação no interior de uma intervenção de índole narrativa (cf. exemplo (7) e (8)), que surgem, naturalmente, na tarefa 3 (em que, relembramos, se pedia, aos aprendentes, que construíssem um texto narrativo a partir de uma sequência de imagens) e de *e então* como retoma discursiva de um relato momentaneamente interrompido por um comentário parentético (cf. exemplo (9), no qual assinalamos a negrito o que consideramos ser o comentário parentético).

(7)

Eh Uhm está uma senhora *Uhm* na sua casa / e apareceu um ladrão / ladrão? //
E depois aparece a polícia mas / finalmente resulta que *Eh* o ladrão e polícia são amigos / e então / no *Uhm* //
[...] e depois quando vão // não sei a tribunal? / o tribunal *Eh Uhm* vá os dos e o ?judge? //
Eh resulta que também é amigo deles // e não passa nada *bbb* //

Informante 105_A2_T3

(8)

Ab / um homem *Uhm* // pensa / roubar
Ab uma mulher que / vai caminhando pela rua / e // *Uhm* //
Quando a polícia chega / o homem / e a polícia são amigos / e então / ficam abraçando //
E / a mulher *Uhm* / vai embora muito zangada pra outra polícia //

Informante 018_B2_T3

(9)

Mas *Ab* / foi engraçado porque o polícia / conhecia ao ladrão / então eles *Ab* // Eles cumprimentaram e ficaram felizes por encontrar-se / e a senhora ficou chateada //
Por causa de isso porque a polícia / não fez nada contra ladrão ni tentou / é deter
***Ah Ah* aprisionarlo //**
E então depois / *Uhm* a senhora / foi para *Ab* a *Ab*
A delegacia de polícia / e a demandar os factos que aconteceram / há um bocadinho //

Informante 006_B1_T3

Por último, como demonstram os exemplos (10) e (11) encontra-se ainda alguns exemplos de *então* no início de uma intervenção.

(10)

INT – Vou então¹⁵ pedir-lhe que fale um bocadinho sobre o seu interesse por Portugal e pela língua e cultura portuguesas.
INF – *Eh* ok então/[...] pois não sei / eu sou espanhola então eu decidi *Ab Uhm* / vir a Portugal ...

Informante 115_B1_T1

(11)

Então uma muier está *Uhm* a caminhar pela rua / *Eh* quando um homem *Eh* a assalta como uma pistola na mão

¹⁵Note-se que aqui poderá haver alguma influência do uso de *então* pela própria entrevistadora. É relativamente recorrente, aliás, o uso da expressão por parte das entrevistadoras.

Informante 113_B2_T3

Cabe ainda mencionar que, como também se pode observar no Gráfico 8, encontramos 16 ocorrências que nos levantaram algumas dúvidas, 5 delas por considerarmos que se encontram no limite do que poderia ser convergente com a produção de um nativo de PEC e 11 ocorrências que nos parecem exibir valores cumulativos (existindo, inclusive, exemplos em que parecem coexistir os três valores), pelo que os valores totais indicados poderiam ser diferentes (cf. Gráfico 10, a seguir)¹⁶ se tivéssemos em conta cada um dos valores exibidos nessas ocorrências em que *então* acumula mais do que um valor. Esta coexistência de valores, a qual reflete o processo de gramaticalização que a expressão tem vindo a sofrer (o qual explicitámos na secção 2 deste estudo), complexifica a análise dos dados, se pretendermos realizar uma análise com valores totais inequívocos. As línguas não são, todavia, parece-nos, passíveis de analisar em termos de valores absolutos.

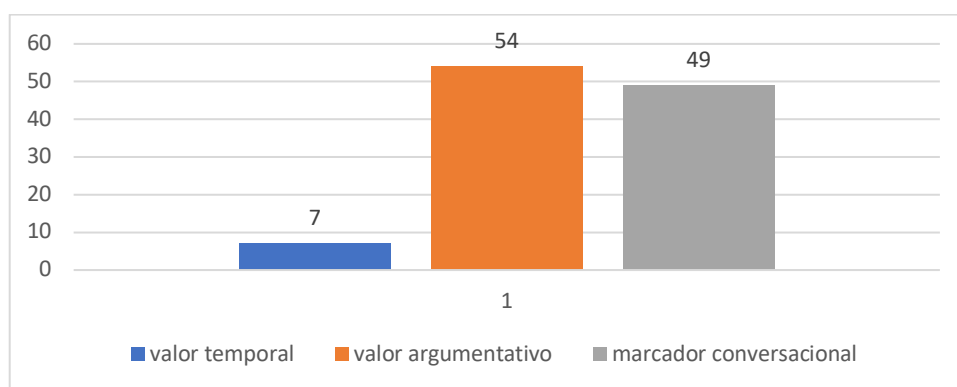


Gráfico 10. Valores semântico-pragmáticos de *então* no *corpus* de hispanofalantes (incluindo as ocorrências duvidosas e todos os seus valores cumulativos)

Relativamente às ocorrências eventualmente divergentes, cabe mencionar que estas surgem, principalmente, quando os aprendentes hispanofalantes utilizam *então* na expressão de atos ilocutórios formais (cuja presença é, no entanto, residual). Sendo *então* mais próprio, como referido na secção 2, da oralidade informal, o seu uso nestes contextos gera algumas dúvidas quanto à sua possibilidade de uso por um falante nativo. Veja-se o exemplo de um informante de nível B2, em resposta à tarefa 2, estímulo F3, censura formal:

(12)

Então diria muito respeitosamente / *Ab* tenho a entrevista em 30 minutos e preciso da carta agora hhh mas se não pode o professor a professora / então obrigado pela atenção / mas tenho que ir embora //

Informante 018_B2_T2 F3

Contudo, destes casos que levantam dúvidas, também uma ocorrência de *então* num ato ilocutório informal nos suscita alguma atenção:

(13)

¹⁶É de mencionar que, embora com menor distância relativamente ao valor de marcador conversacional, o valor argumentativo permanece como o mais frequente.

Ouve onde estão as minhas calças? *Ab Ab / Eb [...]* / então pois *Ab Eb* ouve lá o que eu fiz? Eu não volto *bbb* a prestar a minhas calças [...]/

Informante 039_A2_T2 I3

Trata-se de uma produção de um informante de nível A2, a qual realiza em resposta à tarefa 2, estímulo I3, uma censura informal.

Este recurso a *então* em atos ilocutórios constituiria, por si só, um trabalho independente que exigiria fazer um levantamento desses mesmos atos ilocutórios realizados por falantes nativos, pelo que, aqui, apenas, afloramos a questão.

Por seu lado, o exemplo que transcrevemos em seguida causa dúvidas por nos parecer que um falante nativo não utilizaria a expressão duas vezes tão seguidas:

(14)

INT – Há pouco disse-me que gostava de voltar a Portugal no futuro porquê?

INF - Por exemplo eu quero ir para as Açores mas *Eb* eu gostaria de haber ido mas aqui só posso ir para máximo quatro dias / mas *Ab* todo o mundo fala muito dos Açores e todo o mundo [...] ver então eu gostaria de ficar ali mais tempo / então eu acho que é melhor por exemplo no verão ou / numa semana de feriados que tenha na Espanha voltar para aqui / e ver os Açores ...

Informante 118_B2_T1

Apesar das dúvidas que possam levantar, parece-nos, todavia, que todos estes exemplos poderiam refletir um uso de *então* como muleta ou com “função hesitante ou de preenchedor” (Lanović e Nigoević 2011, 39), não sendo, nesse caso, divergentes. A interpretação deste uso seria facilitada pela entoação e, embora seja possível, no Coral-Co, ouvir os enunciados dos aprendentes, nestes casos, a audição das suas produções não clarifica o seu valor, já que os mesmos também apresentam algumas dificuldades em entoar corretamente.

Centrando-nos, agora, nos usos de *então* com valores cumulativos, observamos, nas 11 ocorrências que nos parecem evidenciar essa acumulação de valores, a distribuição que se pode consultar no Gráfico 11.

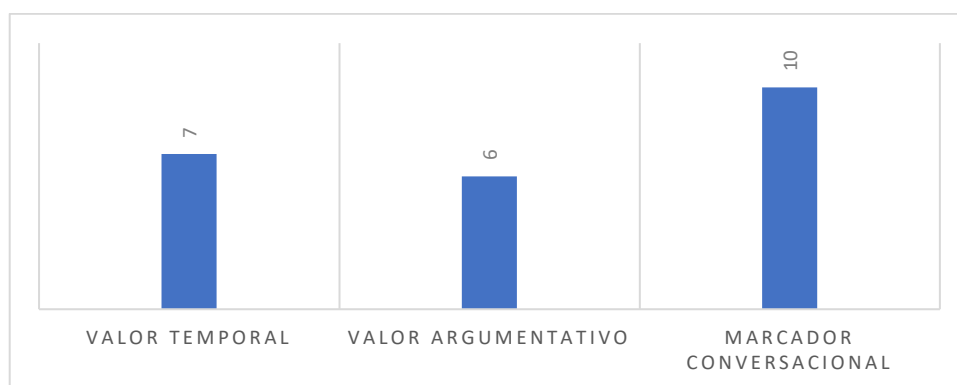


Gráfico 11. Valores semântico-pragmáticos das ocorrências cumulativas de *então* no corpus de hispanofalantes

Tratando-se de ocorrências com mais de um valor e nas quais nos parecia difícil destacar um dos valores com que *então* era usado, optámos por incluí-las, na nossa análise das ocorrências totais, como casos duvidosos (rever Gráfico 8). É de ressaltar, no entanto, o aparecimento do valor

temporal, que não figurava previamente nos valores avançados, por não termos encontrado no nosso *corpus* de hispanofalantes nenhuma ocorrência de *então* que considerássemos exclusivamente temporal. Das 103 ocorrências totais de *então* no *corpus* dos hispanofalantes, surgiriam, no entanto, apenas 7 com alguns resquícios de valor temporal, o que está em consonância com os resultados obtidos por Lopes (1997) e por Lanović e Nigoević (2011) em *corpora* de nativos, os quais evidenciam um menor uso de *então* com valor temporal. Os exemplos (15) e (16) ilustram enunciados que parecem acumular esse valor primitivo com os dois outros valores que a expressão assumiu devido ao seu processo de gramaticalização.

(15)

Eb há um homem *Eb* detrás da parede que / tem uma pistola e para a mulher Ela *Eb* / li pede / seu bolso / ela se / *Eb* ou dá //
Eb então a polícia / *Eb* vê o que está passando e para / ao homem
Eb e ele deixa caer ela / recolhe //

Informante 027_B2_T3

(16)

[...] uma senhora *Ab* muito elegante que com uma carteira / *Ab* caminha pela rua depois *Ab*
/ chega um ladrão / que le pede que *Ab* o dei a carteira / *Ab* o ladrão para forçá-lo *Ab* usa / uma pistola //
E a ameaça a senhora com a pistola / depois *Ab* detrás do ladrão *Ab* *Uhm* aparece *Ab* / um polícia que ele põe a pistola *Ab* nas costas / quando *Ab* o ladrão sinte a pistola nas costas *Ab* deixa caer //
A carteira da senhora *bbb* então *Ab* apanha sua carteira / depois o ladrão no mesmo tempo *Ab* torna-se e vê que o polícia é amigo dele ou um conhecido porque eles *Ab* depois na seguinte imagem abraçam-se //

Informante 101_B2_T3

Considerando que os dois exemplos surgem na tarefa 3, o contexto narrativo parece, dessa forma, ser propício à acumulação de valores.

Por último, e para concluir a nossa análise dos dados, observamos, confrontando os dados deste grupo de aprendentes hispanofalantes de PLNM com os usos dos nativos atestados para *então* nos trabalhos de Lopes (1997) e de Lanović e Nigoević (2011), uma tendência semelhante de ocorrência baixa de *então* com valor temporal. No nosso *corpus* de aprendentes de PLNM, os números dos valores de *então* aproximam-se mais dos números do estudo de Lanović e Nigoević (2011), no qual se verifica, comparativamente ao trabalho de Lopes (1997), um uso mais equilibrado de *então* com função textual e com função interacional. O nosso *corpus* difere, no entanto, do trabalho de Lanović e Nigoević, e também do de Lopes, por registar um uso ligeiramente superior de *então* com valor de marcador/conetor discursivo. Ressalta ainda o facto de, relativamente aos dois estudos realizados tendo como referência nativos, não se verificar, no nosso *corpus* de aprendentes, dentro das ocorrências de *então* como marcador conversacional, um uso tão frequente desta unidade para iniciar uma intervenção, um valor que várias das leituras efetuadas salientam como característico do PEC. Ao contrário desses estudos, também não encontramos uma reiterada utilização de *e então*. Nem *ou então* nem *mas então* surgem no nosso *corpus* de aprendentes hispanofalantes de PLNM, ocorrências que se verificam, no entanto, nos *corpora* dos nativos.

5. Reflexões finais, limitações e futuras investigações

O nosso estudo de análise de *então*, efetuado com um *corpus* de aprendentes de PLNM, o COral-Co, revela que a expressão é usada com frequência neste *corpus*, surgindo nas produções orais de 67 dos 128 informantes (52%) que contribuíram para a formação do mesmo. Destes informantes, ressalta o seu uso por parte de informantes de LM espanhola (*então* é usado por 22 dos 29 informantes – 76% - que têm o espanhol como LM). O uso da expressão sobressai, além disso, nos níveis intermédios (B1 e B2), tanto no *corpus* em geral, como no nosso *corpus* de aprendentes hispanofalantes. Coerentemente com o tipo de estímulos que suscitaram as produções orais que o COral-Co reúne, *então* surge, nas produções orais destes falantes de espanhol como LM, sobretudo na tarefa 1 (entrevista semiestruturada) e na tarefa 3 (construção de um texto narrativo). No que diz respeito aos valores de *então*, a expressão é usada pelos aprendentes hispanofalantes sobretudo com valor argumentativo (48 ocorrências da totalidade de 103 ocorrências), seguindo-se o seu uso como marcador conversacional (em 39 ocorrências das 103 totais). Como marcador conversacional, *então* é usado, pelos aprendentes hispanofalantes de PLNM, sobretudo para dar continuidade ao seu discurso.

Comparando estes dados com os dados obtidos no estudo de 1997 de Lopes e no estudo de 2011 de Lanović e Nigoević, realizados com base em dois *corpora* de falantes nativos, verificamos que tanto falantes nativos como aprendentes de PLNM utilizam pouco *então* com valor temporal. Nos dois *corpora* de falantes nativos, o valor interacional de *então* supera o seu valor textual. O mesmo não se observa no nosso *corpus* de aprendentes, no qual, não obstante, o valor textual é apenas relativamente superior ao valor interacional.


O recurso a um *corpus* pré-existente e não desenhado especificamente para a análise que aqui propomos pode, no entanto, condicionar os dados observados. Assim, em futuras investigações seria interessante voltar a replicar o estudo com um *corpus* criado especificamente a pensar nestes objetivos. Esperamos, todavia, ter conseguido esboçar algumas tendências evidenciadas, no uso de *então*, por parte de aprendentes hispanofalantes de PLNM. Outra linha de investigação interessante seria verificar como *então* é apresentado (e em que níveis) nos manuais de PLNM, para, depois, poder comparar os valores ensinados com os valores efetivamente verificados por nível de proficiência. De igual modo, a comparação dos dados deste *corpus* com um *corpus* composto por aprendentes de PLNM que não se encontrem em contexto de imersão linguística poderia contribuir com dados interessantes para o mapeamento do uso de *então* por parte de aprendentes de PLNM.

Referências

- Borreguero Zuloaga, Margarita N. “El caso de entonces: de adverbio temporal a marcador discursivo”. *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, coordenado e editado por Alfonso Zamorano Aguilar, Lincom, 2012, pp. 301-337.
- Lanović, Nina e Magdalena Nigoević. “Equivalentes funcionais de então no italiano: uma contribuição para o estudo dos marcadores discursivos”. *Studia Romanica et Anglicae Zagrabiensia*, LVI, 2011, pp. 15-43.
- Lopes, Ana Cristina Macário. “Repensar os Marcadores Discursivos: um estudo de caso”. *Marcadores discursivos. O português como referência contrastiva*, editado por Isabel Margarida Duarte e Rogelio Ponce de León, Peter Lang GmbH, 2020, pp. 121-135.

- Lopes, Ana Cristina Macário. “Então: elementos para uma análise semântica e pragmática”. *Atas do XII Encontro da APL*, 1997, pp. 177-190.
- Lopes, Ana Cristina Macário e Patrícia Amaral. “From time to discourse monitoring: *Agora* and *Então* in European Portuguese”. *Belgian Journal of Linguistics*, vol. 20, 2006, pp. 3-18. <https://doi.org/10.1075/bjl.20.03mac>
- Mateus, Helena Mira Mateus, et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª ed., Caminho, 2003.
- Morleo, Francesco. “Aspetos pragmáticos de Então e Allora: uma análise contrastiva”. *Marcadores discursivos. O português como referência contrastiva*, editado por Isabel Margarida Duarte e Rogelio Ponce de León, Peter Lang GmbH, 2020, pp. 163-185.
- Tabor, Whitney e Elizabeth Closs Traugott. “Structural scope expansion and grammaticalization”, *The Limits of Grammaticalization*, editado por Anna Giacalone Ramat e Paul J. Hopper, Benjamins Publishing Company, 1998, pp. 229-272. <https://doi.org/10.1075/tsl.37.11tab>
- Traugott, Elizabeth Closs e Ekkehard König. “The Semantics-Pragmatics of Grammaticalization Revisited”. *Approaches to Grammaticalization*, vol. 1 – *Theoretical and methodological issues*, editado por Elizabeth Closs Traugott e Bernd Heine, John Benjamins Publishing Company, 1991, pp. 189-218. <https://doi.org/10.1075/tsl.19.1.10clo>

OBRAS LITERÁRIAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM ON-LINE DE PLE: REFLEXÕES INICIAIS

 <https://doi.org/10.56515/PLJ322303021>

Portuguese
Language
Journal 

 **Douglas Altamiro Consolo¹**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Jose do Rio Preto

Resumo: Apresentam-se, neste artigo, a estrutura e os primeiros resultados de um projeto de ensino e de pesquisa cujos focos centram-se em um levantamento e na análise de conteúdos, e na produção e utilização de materiais didáticos (MDs) para o ensino e a aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) na modalidade on-line, produzidos e utilizados no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) do IBILCE-UNESP, no estado de São Paulo, Brasil. Destaca-se a utilização de obras literárias nesses MDs, considerando que obras literárias – por exemplo, textos em prosa e em verso, canções, textos jornalísticos e séries de televisão – constituem ricas fontes de informações sobre aspectos culturais, históricos e sociais das épocas em que foram produzidas, ou sobre informações retratadas em tais textos cujos temas são de interesse na atualidade. Dado o potencial de obras literárias para o ensino e a aprendizagem de línguas, objetiva-se investigar conteúdos e procedimentos metodológicos de ensino nos referidos MDs, e como obras literárias podem favorecer a elaboração de materiais didáticos e o ensino/aprendizagem de PLE. Os dados constituem-se de questionários respondidos por alunos, atividades para aulas síncronas, gravações em vídeo das aulas, e atividades didáticas assíncronas. Tratam-se também das contribuições da experiência da elaboração dos MDs e sua utilização em aulas de PLE para a formação docente complementar de alunos de licenciatura e de pós-graduação em Letras. São apresentados três exemplos de atividades didáticas produzidas a partir de obras literárias e utilizadas em aulas do referido CLDP.

Palavras-chave: aulas remotas; ensino/aprendizagem de línguas; literatura, materiais didáticos; português como língua estrangeira.

Abstract: In this paper we present the structure and the initial results of a research and teaching project that focuses on a survey and the analysis of content, and on the production and use of teaching materials (TMs) for the teaching and learning of Portuguese as a foreign language (PFL) in online fashion, produced and used at the Language and Teacher Development Center of IBILCE-UNESP, in the state of Sao Paulo, in Brazil. The

¹ Douglas Altamiro Consolo holds a BA in Linguistics and an MA in Applied Linguistics from the State University of Campinas (UNICAMP), and a PhD in Applied Linguistics from the University of Reading, UK. He is an Associate Professor, a researcher and a postgraduate supervisor at the Sao Paulo State University (UNESP), in Brazil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6247-8657>

reflection highlights the use of literary works in those TMs, considering that literary works – for example, prose, poems, songs, newspaper articles and television series – constitute rich sources of information about cultural, historical and social aspects of the times when they were produced, or about information portrayed in those texts related to topics of interest at present. Given the potential of literary works for teaching and learning languages, we aim to investigate content and teaching procedures embedded in those TMs, and how literary works can favor the production of TMs and the teaching/learning of PFL. The data include questionnaires answered by students, activities for synchronous lessons, video recordings of the lessons, and asynchronous didactic activities. The study also deals with the contributions of the experiences of producing TMs and their use in PFL lessons for complementary teacher education of undergraduate and postgraduate Letter students. Three examples of teaching activities produced from literary works, which have been used at the aforementioned language center, are presented.

Keywords: language learning and teaching; literature; online lessons; Portuguese as a foreign language; teaching materials.

1. Introdução

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) constitui uma área de estudos e de pesquisas em expansão, e que tem ganhado visibilidade nos últimos anos (por exemplo, Almeida Filho, 2011; Almeida Filho, 1997). Segundo Martins, Yonaha e Timboni (2022, p. 9),

No Brasil, é inegável o aumento do interesse de grande parte dos nossos colegas das áreas de Linguística e Linguística Aplicada pelo desenvolvimento de pesquisas em PLA,² de maneira geral, bem como de materiais didáticos ao longo das últimas duas décadas.

As áreas de produção de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de PLE, bem como de pesquisa sobre materiais didáticos, embora desenvolvidas, tanto no Brasil (vide, por exemplo, Casimiro *et alii*, 2019; Celia *et alii*, 1989; Huback, 2021; Martins; Yonaha; Timboni, 2022; Mendes; Silva, 2017; Ruano; Santos; Saltini, 2016) como em outros países (vide, por exemplo, Fernandes; Silva; Almeida; Mello, 2021; Jouët-Pastré, 2013; Slade, 2012), podem se beneficiar de estudos e de novos materiais que atendam as necessidades de alunos e professores nos cenários brasileiro e mundial, principalmente materiais didáticos que embasem cursos de PLE oferecidos na modalidade remota (on-line).

A Literatura, enquanto conjunto de obras em prosa e verso, bem como canções e peças de teatro, tem sido área de inúmeras pesquisas e conteúdo de disciplinas de cursos de graduação e de pós-graduação na grande área de Letras e Linguística. Obras literárias também inspiram filmes, telenovelas e roteiros de peças teatrais.

Primordialmente produzidas a partir de emoções, experiências, sentimentos e competência ficcional de seus autores, e para o prazer da leitura do público em geral, obras literárias têm sido também utilizadas como fonte de conteúdos e materiais didáticos, por exemplo, no ensino e na aprendizagem de línguas. É comum encontrarem-se excertos ou textos completos de prosa e de versos em livros didáticos, por exemplo, na gramática escolar de Cegalla (2020), na qual vários

² PLA: Português como Língua Adicional.

exemplos de orações são oriundos de textos literários, com o objetivo do ensino da gramática da língua portuguesa. Obras literárias constituem fontes ricas de informações sobre aspectos culturais, fatos históricos e aspectos sociais das épocas em que foram escritas, ou sobre a(s) época(s) à/às qual/quais seus autores se remetem. Tais aspectos podem ser explorados no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), em uma abordagem inter/transcultural. Textos de caráter literário (canções, contos, peças de teatro e poemas) podem ser utilizados para o ensino de leitura, em seus diversos níveis de interpretação de conteúdos, explícitos e implícitos; e podem ser fonte de atividades de produção de textos, tais como resenhas, resumos e trabalhos de análise literária.

Além dos textos literários propriamente ditos, professores de línguas podem também utilizar, em suas aulas, filmes, novelas de televisão inspiradas em obras literárias, e resenhas. Assim sendo, entende-se que obras literárias e seus “derivados” podem muito contribuir para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Apresentam-se, nas próximas seções, a justificativa, os objetivos e o contexto da pesquisa aqui relatada; os fundamentos teórico-metodológicos; a descrição de um estudo piloto, três exemplos de atividades didáticas, e as referências bibliográficas.

2. Objetivos e contexto do estudo

Dado o visível potencial das obras literárias para o ensino e a aprendizagem de línguas, considerando-se, inclusive, enfoques da inter/transculturalidade presentes nos materiais didáticos (MDs) e nas aulas nas quais são utilizados, este projeto objetiva investigar as características de MDs – a saber, seus conteúdos e as técnicas e procedimentos metodológicos para a sua utilização em aulas de PLE. Mais especificamente, o estudo almeja revelar como obras literárias, no âmbito da literatura brasileira clássica e contemporânea, podem favorecer a elaboração de materiais didáticos e o ensino/aprendizagem de PLE para alunos adultos, bem como contribuições da experiência de tais aulas para a formação docente complementar de alunos de licenciatura e de pós-graduação em Letras.

Entendem-se “materiais didáticos”, neste projeto, atividades de caráter pedagógico para ensino/aprendizagem (de línguas), livros didáticos e recursos a eles relacionados, disponíveis em formato físico ou na internet – por exemplo, gravações em áudio e/ou em vídeo, exercícios e atividades complementares aos conteúdos dos livros didáticos; textos utilizados para ensino e aprendizagem (de línguas); e atividades preparadas em recursos visuais, tais como o Power Point.

Concordamos com Ferraz e Pinheiro (2022, p. 18), quando afirmam que

A publicação de um material didático deve ser, portanto, o compartilhamento de uma proposta de prática docente, fundamentada no saber científico, com vistas a facilitar o trabalho do professor, maleável às necessidades de quem ensina e de quem aprende, a fim de que se expressem suas identidades. Consideram-se professores e alunos, dessa forma, como atores sociais, ambos ativos no processo de aprender, mais do que transmissores e receptores do conhecimento de outrem.

As aulas de PLE, utilizando-se materiais didáticos produzidos no contexto de um centro de línguas e desenvolvimento de professores (CLDP) de uma universidade no interior paulista, nos quais são inseridos, além de outros assuntos, conteúdos e textos de obras literárias brasileiras para focos na cultura e na língua, são ministradas por alunos de Licenciatura em Letras da mesma universidade, e também por outros tutores de PLE do CLDP vinculados a programas de pós-graduação nas áreas de Estudos Linguísticos e de Letras, e constituem parte dos dados desta pesquisa.

Este projeto, que objetiva verificar

- (a) como se caracterizam os materiais didáticos produzidos e utilizados para ensino/aprendizagem de PLE em um CLDP;
- (b) como se utilizam textos literários e seus “derivados” (filmes, trechos de novelas de televisão) nos materiais e nas aulas de PLE nesse CLDP;
- (c) se a utilização desses textos literários, enquanto MDs, favorece a interação (intercultural) em aulas de PLE? Se sim, de que maneira; e
- (d) como a utilização desses textos e as interações em aulas contribuem com o aprendizado de PLE,

está sendo conduzido no contexto de aulas on-line de PLE ministradas no CLDP do IBILCE-UNESP, na cidade de São José do Rio Preto, SP.

Buscar-se-ão respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracterizam os materiais didáticos para o ensino/aprendizagem on-line produzidos pelos tutores do CLDP em questão, considerando-se os conteúdos e os procedimentos didáticos envolvidos nesses materiais?
- 2) Quais conteúdos derivados de obras literárias brasileiras são incluídos nesses materiais, e motivam os alunos à participação explícita nas aulas de PLE?
- 3) Em que medida os MDs favorecem os processos interativos entre professor e alunos, e entre os alunos, em aulas síncronas?
- 4) Em que medida os MDs favorecem o ensino e a aprendizagem em cursos remotos de PLE?

Os objetivos e as perguntas de pesquisa acima explicitados refletem-se nos procedimentos metodológicos da investigação, tratados na seção 3 deste projeto.

2.1 O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) do IBILCE-UNESP

O projeto CLDP da UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil), implementado nos campi da UNESP de Araraquara, de Assis e de São José do Rio Preto – os três campi nos quais são oferecidos cursos de Licenciatura em Letras, constitui um projeto de extensão apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultural (PROEC) da UNESP. Os CLDPs têm como objetivos principais o oferecimento de cursos de línguas estrangeiras aos membros das comunidades interna e externa (público em geral) da/à UNESP, e a formação complementar de docentes na área do ensino e da aprendizagem de línguas. As línguas ensinadas são as mesmas línguas estrangeiras nas quais os licenciandos realizam sua formação pré-serviço na graduação; no caso do CLDP do IBILCE-UNESP, espanhol, francês, inglês e italiano, além do português como língua estrangeira.

Os tutores dos cursos das línguas estrangeiras oferecidos pelos CLDPs são, em sua maioria, alunos dos cursos de Licenciatura em Letras da UNESP. Esses tutores são selecionados por meio de análise de currículo e entrevista, podendo também ser solicitados a preparar uma aula da língua na qual se candidataram à docência em um determinado CLDP. Cada tutor recebe uma bolsa mensal, fornecida pela PROEC, ou paga com verba oriunda do pagamento de inscrições nos cursos de línguas supracitados. Alguns tutores dos CLDPs são alunos de programas de pós-graduação na UNESP, nas áreas de Estudos Linguísticos e de Letras.

Cada tutor é orientado por um docente do Departamento de Letras Modernas do respectivo campus do CLDP – no caso desta investigação, um docente do DLM do IBILCE-UNESP, por meio de reuniões para discussão da preparação das aulas, dos MDs, e dos instrumentos de

avaliação a serem utilizados com os alunos de línguas. Os professores-orientadores também motivam seus orientandos a se engajarem em projetos de ensino e de pesquisa, a apresentarem trabalhos em eventos acadêmicos e a publicarem textos científicos.³

Os MDs utilizados nas aulas de PLE são produzidos pelos próprios tutores, embasados em livros didáticos para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros - por exemplo, *Bem-Vindo!* (Ponce; Burim; Florissi, 2015); *Bom Dia, Brasil* (Slade, 2012); *Plural: Português Pluricêntrico* (Fernandes; Silva; Almeida; Mello, 2021); e *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* (Jouët-Pastré, 2013), e a partir de conteúdos disponíveis em outras fontes, principalmente na internet. São preparados materiais para aulas on-line síncronas, tais como apresentações em Power Point, textos e excertos de áudio e de vídeo, e também materiais para que os alunos realizem atividades assíncronas, em ocasiões além das aulas regulares de cada curso, atividades essas que são acompanhadas pelos tutores e discutidas com os alunos.

Vale salientar que, além da oportunidade de alguns licenciandos em Letras lecionarem português no CLDP, a universidade em questão começou a oferecer, no ano de 2019, uma disciplina obrigatória sobre português como língua estrangeira no curso de licenciatura em Letras, de 60 horas. Entretanto, como se trata, até o presente momento, de somente uma disciplina da área de PLE, o CLDP tem se mostrado um contexto eficiente para proporcionar aos professores-tutores a prática e, portanto, uma formação docente complementar, no ensino do português em um contexto multilíngue, tanto em aulas presenciais como em cursos oferecidos na modalidade remota.

Este estudo inclui, além da autoria e coordenação do pesquisador principal, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, e orientador da área de PLE junto ao CLDP em questão, a participação dos tutores de PLE, na condição de assistentes de pesquisa.

Sendo desenvolvida na modalidade de um estudo piloto em 2022 (vide seção 4), a primeira etapa deste projeto, que vem contando com a participação dos tutores de PLE/assistentes de pesquisa supracitados, possibilitou (a) um primeiro panorama das experiências e preferências dos alunos de PLE do CLDP em questão, em relação a obras, filmes e canções brasileiros, dados importantes para orientar as escolhas de conteúdos de caráter literário e sua inserção em MDs; (b) uma coleta-piloto de dados utilizando um questionário elaborado no *Google Docs*, para essa finalidade; e (c) uma preparação do professor-pesquisador, autor deste projeto, e de seus orientandos, para a elaboração do desenho e desenvolvimento do projeto principal, a partir de março de 2023.

3. Fundamentos teórico-metodológicos

3.1 Fundamentação teórica

Este projeto se fundamenta, principalmente, em quatro áreas e suas interseções: estudos sobre interação e ensino/aprendizagem de línguas; estudos (inter)/(trans)culturais; a relação entre literatura e ensino/aprendizagem de línguas (Costa *et al*, 2022; Ministério das Relações Exteriores, 2020); e o ensino/aprendizagem na modalidade remota, além do uso de tecnologia(s) em aulas de PLE (Santos; Simões, 2009).

Sobre os aportes teóricos a respeito da relevância da interação verbal em processos de ensino e aprendizagem de línguas, importante salientar que, neste projeto, entende-se “interação” como as ocasiões observáveis do engajamento e da participação oral nas trocas verbais em sala de aula, bem como nas interações por escrito por meio do *chat*, em aulas on-line.

³ Para mais informações sobre a formação de professores nos CLDPs da UNESP, vide Consolo, Tojeira-Ramos e Soares (2021).

Assim sendo, são trazidos a seguir, nesta seção, fundamentos teóricos sobre interação e contribuições para o desenvolvimento linguístico de aprendizes de línguas estrangeiras. Trago também uma definição de plurilinguismo, característica recorrente dos grupos de alunos de PLE a serem aqui investigados, bem como a questão de aspectos interculturais que permeiam os contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Cazden (1988), salas de aulas podem ser consideradas ambientes sociolinguísticos, nos quais se constituem comunidades discursivas (Hall; Verplaetse, 2000) nas quais acredita-se que a interação pode contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos. De acordo com Hall e Verplaetse (2000), processos interativos não são estritamente individuais e nem equivalentes em um grupo de aprendizes ou em situações semelhantes de sala de aula. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua constitui um empreendimento social, construído conjuntamente e intrinsecamente vinculado aos tipos de participação dos alunos nas atividades de sala de aula. As autoras apontam que o papel da interação

na aprendizagem de uma língua adicional é bastante importante. Nas interações, alunos e professor(es) atuam conjuntamente para criar atividades intelectuais e práticas que formam tanto a forma como o conteúdo da língua-alvo, bem como os processos e os resultados do desenvolvimento [linguístico] individual. (Hall; Verplaetse, 2000, p. 10)⁴

De acordo com Allwright (1984, p. 158), sobre a importância da interação em sala de aula na aprendizagem de línguas, a interação, em uma aula de língua estrangeira, é “inerente à própria noção da própria pedagogia de sala de aula”.⁵ Esta visão de ensino enquanto interação alinha-se com argumentos semelhantes trazidos por outros autores, por exemplo, Boyd e Maloof (2000), Ellis (1984, 1990), Tsui (1995) e Wong-Fillmore (1985), os quais apoiam a crença de que a qualidade dos padrões de interação observáveis na participação dos alunos no discurso da sala de aula correlaciona-se com os resultados da aprendizagem.

A participação dos alunos na interação verbal em sala de aula é vista, nesta discussão, com base nos três tipos de engajamento oral em aulas, proposto por Allwright (1984, p. 160-161). O tipo mais frequente de engajamento oral é denominado “conformidade” (em inglês, *compliance*), no qual os enunciados produzidos pelos alunos dependem diretamente do gerenciamento da comunicação em aula pelo professor, por exemplo, quando respondem às perguntas do professor. No segundo tipo de engajamento, denominado “comentário” (em inglês, *navigation*), os alunos tomam iniciativa para participar das interações verbais e superar dificuldades de comunicação, por exemplo, quando solicitam que o professor ou outro aluno esclareça algo que foi dito. Esta categoria de engajamento verbal representa um tipo mais simples de negociação de significado, que pode não apenas ajudar na compreensão da língua(gem) mas também contribuir para a aprendizagem. No terceiro, e geralmente menos frequente, tipo de engajamento verbal, denominado “negociação” (em inglês, *negotiation*), os alunos se envolvem mais ativamente nas interações verbais, tornando os papéis dos interagentes, professor e alunos menos assimétricos, e possibilitando que alunos e professor atinjam, por meio da interação, decisões e consenso. Acredita-se que quanto mais frequente forem as negociações entre alunos e professor, maior será o desenvolvimento linguístico dos alunos.

⁴ Minha tradução para “*in additional language learning is especially important. It is in their interactions with each other that teachers and students work together to create the intellectual and practical activities that shape both the form and the content of the target language as well as the processes and outcomes of individual development.*”

⁵ Minha tradução para “*inherent in the very notion of classroom pedagogy itself.*”

Acredita-se que a interação em sala de aula proporciona negociação de significados, especialmente quando os interagentes buscam solucionar dificuldades na comunicação. Nesse sentido, de acordo com Kramsch (1986, p. 367), “interação sempre permite a negociação de significados intencionais, ou seja, ajustando a fala [de um interlocutor] ao efeito que ela/ele deseja causar no ouvinte”.⁶ A autora também afirma que, no processo interativo, interlocutores antecipam, preveem o que possivelmente será dito por seus ouvintes e possíveis incompreensões, buscando esclarecer suas intenções comunicativas e as intenções dos outros falantes, e atingir pontos comuns entre os significados desejados, percebidos e previstos.⁷

Sobre aspectos linguísticos das falas dos alunos nas aulas aqui tratadas, importante salientar a influência do plurilinguismo, conforma aponta Grosjean:

Alguns misturam línguas durante uma interação, outros não; uns terminam uma conversa em uma língua e em outro momento falam em outra; às vezes, uma língua é utilizada apenas em ambiente de trabalho, outra em casa, outra só na escrita, outra na fala..., dessa forma as competências se tornam diferentes em cada um dos idiomas. (Grosjean, 1993 *apud* Salles, 2019, p. 119)

Entende-se “plurilinguismo” como o perfil de alguns alunos da classe, falantes de uma determinada língua materna, por exemplo, inglês, e que haviam aprendido uma segunda língua, por exemplo, espanhol, e as influências dessas línguas no seu aprendizado da língua portuguesa.

No que tange à questão dos aspectos interculturais, traz-se primeiramente o fator “estereótipos”, comum em situações de contato entre estrangeiros e que possivelmente de faz presente em aulas de PLE. Segundo o dicionário Houaiss (Houaiss; Villar, 2009), dentre os significados do termo “estereótipo”, pode-se encontrar: “ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento, ou falsas generalizações”. Tal definição vai ao encontro do conceito de estereótipo proposto por Baccega (1998):

O estereótipo, assim como o conceito, é um reflexo/refração específica da realidade – ou seja, reflete, com desvios, como um lápis que, colocado em um copo de água, “entorta” -, mas o estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano. Ele se manifesta, portanto, em bases emocionais, trazendo em si, como já dissemos, juízos de valor pré-concebidos, preconceitos, e atuam na nossa vontade. (Baccega, 1998, p. 10)

A partir da citação de Baccega (1998) e da definição de estereótipos, pode-se melhor entender o comportamento, os tipos de participação e as falas dos alunos em aulas de PLE e de outras línguas, sem dúvida influenciados por suas experiências linguístico-culturais e suas visões (anteriores) sobre o Brasil e sobre a língua portuguesa. Acredita-se, todavia, que essa diversidade linguístico-cultural contribuiu para os processos interativos em sala de aula, e para o entendimento de semelhanças e diferenças em um contexto multilíngue de ensino de PLE.

Neste projeto, adota-se a concepção de “cultura” conforme mencionada por Silva (2017), na qual cultura pode ser definida como um “(...) conjunto de valores, crenças e comportamentos

⁶ Minha tradução para “*Interaction always entails negotiating intended meanings, i.e., adjusting one’s speech to the effect one intends to have on the listener.*”

⁷ Minha tradução para “*It entails anticipating the listener’s response and possible misunderstandings, clarifying one’s own and the other’s intentions and arriving at the closest possible match between intended, perceived, and anticipated meanings*” (Kramsch, 1986, p. 367).

aprendidos e apreendidos socialmente e partilhados por um grupo” (Silva, 2017, p. 21). E concordamos com Mendes (2015, p. 216), que menciona o estudo da cultura como

(...) a compreensão do fenómeno humano, em toda a sua diversidade, qualquer que seja o ponto de vista a partir da qual olhamos, não pode ser despreendido dessa dimensão de significados e de suas relações dentro da vida em sociedade, quer a chamemos de cultura ou utilizemos qualquer outro termo, entre tantos que estão na moda.

Concordamos também com Bosch (2015, p. 20), ao dizer que

(...) é por meio da herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, não apenas por meio da linguagem verbal, mas também por formas de comportamento. Isso significa que as pessoas têm a possibilidade de compreender quais são os sentimentos e as intenções das outras porque conhecem as regras culturais de comportamento em sua sociedade.

E ainda com a afirmação de Tang (1999), que língua e cultura estão intrinsicamente interligadas e que, na verdade, língua é cultura.

De acordo com Martins Francisco, Rocha e Santos (2016), o termo “interculturalidade” começou a ser utilizado de diferentes formas, tais como educação intercultural, comunicação intercultural, abordagem intercultural, e competência intercultural. E mencionam, em relação à perspectiva intercultural no ensino de línguas, as palavras de Paiva e Viana (2014, p. 2014), segundo os quais a interculturalidade não

se restringe a explicações de fatos, objetos e comportamentos em diferentes culturas. Mais do que isso, busca a sensibilização de todos os indivíduos envolvidos na prática pedagógica, para agirem na tentativa de compreenderem e respeitarem uns aos outros, construindo novos significados e redescobrimo suas próprias identidades.

Dadas as relações entre língua e cultura, e a grande influência de aspectos (inter)/(trans)culturais nos diversos usos linguísticos, conforme apontado pelos autores supracitados, entende-se que a presença da cultura em ensino e aprendizagem de línguas seja importante e necessária (vide também, por exemplo, Consolo e Medeiros dos Santos, 2019). Nesse sentido, consideramos que aspectos culturais contidos em obras literárias justificam a utilização dessas obras na elaboração de MDs em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Para maiores detalhes sobre a formação de professores de PLE, inclusive no contexto de reuniões e orientação on-line, vide Consolo (2021).

3.2 Metodologia de investigação

Esta pesquisa se caracteriza como de bases qualitativas e de caráter interpretativista, contextualizada em um cenário específico de ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas, e se alinha com um conjunto de pesquisas sobre ensino/aprendizagem de PLE em universidades brasileiras (Furtoso, 2015).

Os dados para esta investigação se enquadram em seis tipos, a saber:

(a) materiais didáticos para o ensino de PLE em aulas on-line, de modo geral, com enfoques linguísticos e/ou culturais, preparados em datas anteriores ao início deste projeto, e arquivados em pastas do *Google Drive* e em outras pastas organizadas pelo coordenador do projeto, em conjunto com tutores de PLE sob sua orientação, nos anos 2020 e 2021;

(b) aulas on-line de PLE, gravadas em vídeo com o auxílio do recurso de gravação do *Google Meet*, e arquivadas no *Google Drive* e em outras pastas organizadas pelo coordenador do projeto e seus orientandos no CLDP do IBILCE-UNESP, nas quais utilizaram-se os MDs mencionados em (a) acima;

(c) informações fornecidas pelos alunos de PLE deste 1º semestre de 2022, em respostas a um questionário elaborado no *Google Docs*, em um estudo piloto, e relatado na seção 5 deste projeto; e novas informações a serem coletadas, por meio de novo questionário – mais abrangente do que aquele utilizado no estudo piloto, com os alunos de PLE, a partir do 1º semestre de 2023;

(d) materiais didáticos nos quais utilizou-se / utilizar-se-ão conteúdos oriundos de obras literárias brasileiras, preparados no 1º semestre de 2022, no estudo piloto, e no 2º semestre de 2022; estes MDs são, em uma primeira etapa do projeto, armazenados em pastas do *Google Drive* (vide (a) acima); os materiais e atividades didáticas embasadas/inspiradas em obras literárias brasileiras, clássicas e contemporâneas (prosa e verso), além de canções,⁸ excertos de filmes e de novelas de televisão, e resenhas de obras literárias. Esses MDs são elaborados sob a orientação do professor-pesquisador, o qual acompanhará as aulas nas quais tais materiais serão utilizados;

(e) aulas on-line de PLE, gravadas em vídeo, nas quais foram utilizados / serão utilizados os MDs produzidos conforme (d) acima, e arquivadas no *Google Drive* (vide (b) acima);

(f) MDs disponibilizados aos alunos, para atividades didáticas assíncronas, preparados e arquivados pelos tutores de PLE.

Os níveis dos cursos de PLE do CLDP do IBILCE-UNESP são distribuídos em uma sequência de oito semestres letivos, a saber: A1.1 e A1.2 (nível iniciante); A2.1, A2.2 e A2.3 (nível básico); B1.1 e B1.2 (nível intermediário); e, no oitavo semestre, um curso denominado “Conversação”, em nível intermediário/intermediário superior.⁹ Cada turma tem uma aula síncrona semanal, com duração de 01h 30min.¹⁰ Os cursos incluem atividades remotas assíncronas, realizadas pelos alunos e enviadas aos tutores para correção e avaliação de desempenho.¹¹ Dentre as atividades assíncronas embasadas em obras literárias, podem ser incluídas leitura e interpretação de textos, elaboração de resumos e resenhas, e descrição de personagens. Estas tarefas, uma vez cumpridas, poderão, ainda, embasar discussões posteriores em aulas síncronas.

As aulas de línguas nos CLDPs da UNESP são oferecidas na modalidade remota (on-line) desde o segundo semestre de 2020, em decorrência da pandemia do Covid-19 (vide Consolo, Soares e Tojeira-Ramos, 2021). Antes do início das aulas na modalidade remota, foi oferecido aos tutores dos três CLDPs um curso de 30 horas/aula, também na modalidade remota, sobre aulas e utilização de materiais on-line. O curso foi elaborado e ministrado por três pós-graduandos da UNESP.

Dentre as vantagens do ensino remoto síncrono, estão a facilidade de gravação das aulas por meio de recurso do *Google Meet*, a utilização de comunicação escrita por meio do *chat*, e o acesso às aulas gravadas e postadas no *Google Classroom*, em ocasiões posteriores.¹² No caso desta investi-

⁸ Consolo (2022b) trata da utilização de canções em atividades didáticas em aulas de PLE.

⁹ Os níveis dos cursos dos CLDPs são baseados nos níveis de proficiência linguística do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) para proficiência em línguas.

¹⁰ A carga horária total de aulas síncronas, de cada curso, é de 24 horas/aula por semestre.

¹¹ A carga horária total de atividades assíncronas, para cada curso, é de 21 horas por semestre.

gação, as aulas gravadas constituem fonte importante de dados de pesquisa, uma vez que, no contexto da aula, é possível verificar, de fato, a utilização dos MDs e sua qualidade, a motivação dos alunos e as dinâmicas interativas entre professor e alunos, e entre os alunos, além de possíveis limitações desses MDS e dificuldades enfrentadas pelo professor e/ou pelos alunos. Outra vantagem das aulas remotas, principalmente em cursos de PLE, é a possibilidade de alunos de diferentes nacionalidades e residentes em diferentes partes do mundo terem a possibilidade de realizar cursos dos CLDPs da UNESP. Desde 2020, o CLDP/IBILCE-UNESP tem, nas turmas de PLE, alunos não apenas da cidade e região de São José do Rio Preto, mas também de outras partes do Brasil, das Américas, da Europa, da Ásia e da Oceania.

4. Estudo-piloto

Um estudo-piloto, preliminar ao projeto aqui proposto, foi desenvolvido no contexto das aulas online de PLE, no primeiro semestre de 2022.

O estudo incluiu dados coletados com os alunos dos cursos atuais de PLE do CLDP do IBILCE-UNESP, por meio de um questionário eletrônico elaborado no *Google Docs* (vide apêndice), respondido por 20 alunos, sobre as experiências desses alunos com obras literárias brasileiras, bem como suas preferências em relação à música brasileira, a filmes e textos. Os resultados dessa coleta de dados, disponibilizados pelo *Google Docs* no formato de *pie charts*, conforme ilustrado na figura 1, a seguir, indicam o seguinte:

- 60% dos alunos costumam ler contos brasileiros;
- 20% dos alunos costumam ler poemas brasileiros;
- autores brasileiros citados: Jorge Amado e Paulo Coelho;
- 100% dos alunos gostam da música brasileira;
- estilos preferidos de músicas: 45% gostam da MPB (música popular brasileira), 20% gostam de músicas de carnaval; 20% gostam de samba; 10% gostam de músicas infantis, e 5% gostam de rock brasileiro;
- 80% dos alunos gostam de filmes brasileiros, e 20% dos alunos nunca assistiram a filmes brasileiros;
- sobre os tipos de filmes brasileiros listados no questionário, 45% gostam de aventura; 20% gostam de filmes de terror; 10% gostam de comédias; 10% gostam de documentários, e os 15% restantes assinalaram desenhos animados e filmes de mistério; e
- 75% dos respondentes nunca leram uma obra literária brasileira (=um livro) em português.

¹² No decorrer de cada curso, o acesso às aulas gravadas permite que alunos ausentes assistam aulas nas quais não compareceram, e que alunos presentes revisem o que foi abordado em aulas passadas.

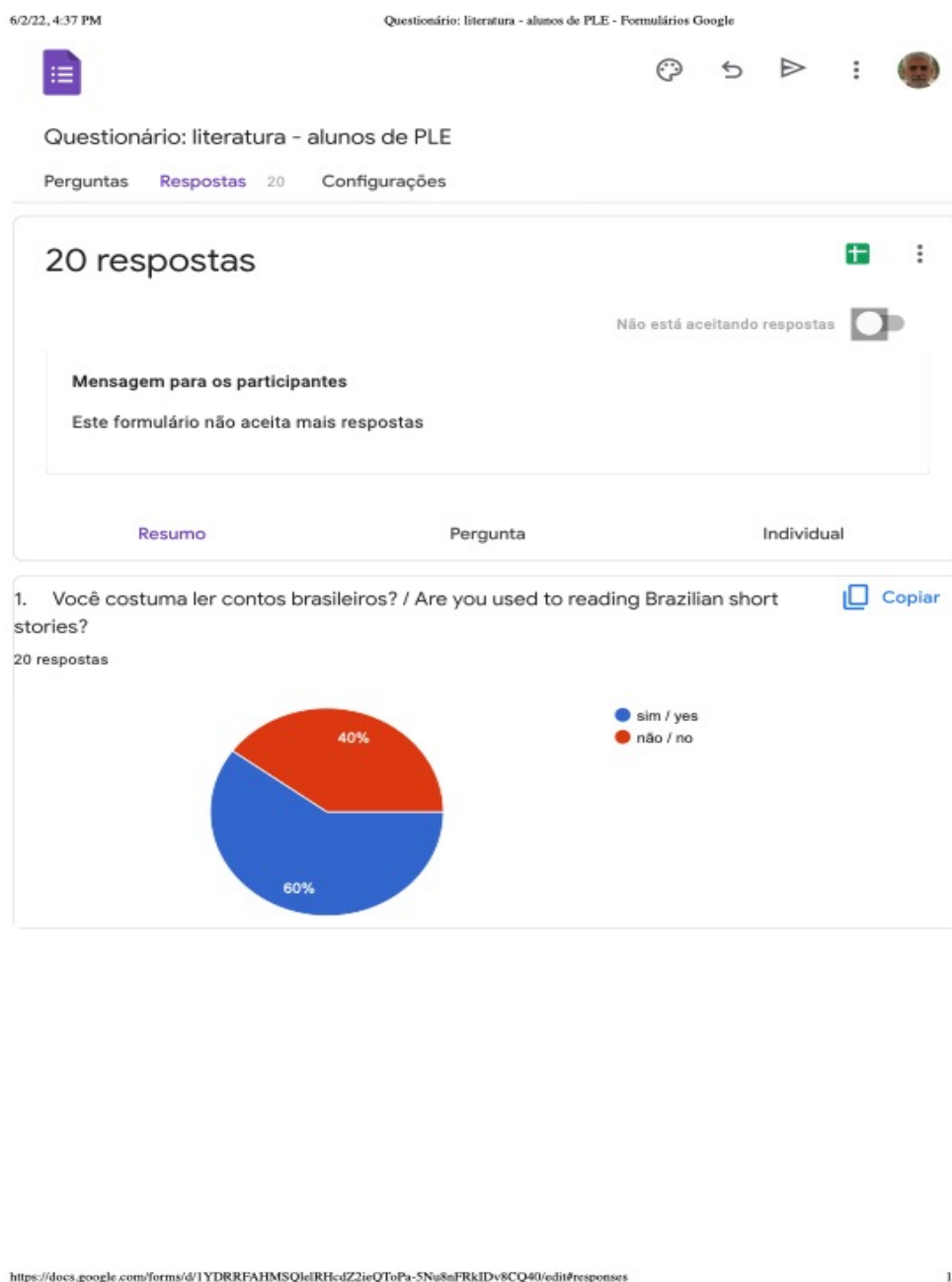


Figura 1: Exemplo de imagem de pergunta e respostas ao questionário para alunos (Pergunta: Você costuma ler contos brasileiros?)

As informações fornecidas por esses alunos prestaram-se a orientar possíveis escolhas de conteúdos, pelos tutores de PLE, para as suas aulas. Esses conteúdos incluem, por exemplo, canções e excertos de filmes brasileiros, uma aula sobre literatura de cordel (na qual apresentou-se também um trecho da novela de televisão, “Cordel Encantado”), e os poemas “Ensino”, de autoria de Adélia Prado, e “Tu tens um medo”, de autoria de Cecília Meireles. Concluído o semestre, os tutores participaram de uma discussão, em reunião on-line, juntamente com seu orientador e coordenador-pesquisador deste projeto, sobre os efeitos da utilização dessas obras literárias em suas aulas. De modo geral, a utilização de obras literárias em materiais didáticos para o

ensino de PLE no CLDP do IBILCE-UNESP no primeiro semestre de 2022 favoreceu a motivação e o engajamento dos alunos nas aulas on-line.

5. Exemplos de atividades didáticas

Apresentam-se, nesta seção, três exemplos de atividades didáticas que incluem conteúdos oriundos das seguintes obras literárias: um conto, uma canção e uma série da televisão brasileira.

Na primeira atividade, de autoria do tutor Luis Eduardo Lucas de Castro, preparada para ser inicialmente realizada de modo assíncrono, utilizou-se um conto de Machado de Assis, “O Espelho” (1982). Disponibilizaram-se aos alunos da classe (nível A1.1, iniciantes) o texto do referido conto e um questionário com questões de compreensão e de reflexão sobre o texto (figura 2). Os alunos assistiram a dois vídeos sobre o autor (Machado de Assis, 2020; 2013). Após avaliar as respostas dos alunos no questionário, o tutor promoveu, em aula subsequente, uma discussão síncrona sobre o conto e as opiniões dos alunos. O conto foi disponibilizado em três versões para comparação ou melhor leitura dos alunos: em espanhol, em inglês e em francês.

Segundo declaração do tutor, sobre o sucesso da atividade com a utilização do conto “O Espelho”,

“A atividade pode parecer, em uma primeira impressão, uma proposta inadequada ao nível do curso e aos desafios de leitura de um autor tão complexo como é o caso de Machado de Assis. Entretanto, os alunos tiveram o amparo de outros recursos que os auxiliaram, além do seu nível de proficiência linguística em português, tais como vídeos ilustrativos sobre o conto selecionado. A atividade mostrou-se uma maneira de estimular os alunos nas diversas modalidades de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: auditiva, escrita, leitura e fala.”

O tutor declarou que, em uma oportunidade futura de utilização dessa mesma atividade, faria as seguintes modificações:

- uma apresentação inicial da literatura como meio de ensino-aprendizagem do português brasileiro, e a relação dos alunos com as literaturas de seus países, para então trazer informações sobre o autor, Machado de Assis;
- utilização de perguntas mais “abertas” sobre como o autor descreve o cenário do conto e o mundo, e como um autor brasileiro retrata o Brasil e seus costumes; e
- salientaria conhecimentos e atos comunicativos para além da leitura factual, alinhando cultura, sentimentos e linguagem descritiva, a partir do texto.

The image shows a digital interface for an asynchronous activity. At the top, it reads "Atividade Assíncrona: PLE – Curso A1.1" and "AUTOR: Luis Eduardo Lucas de Castro". Below this is a grid of 15 small portraits of various authors. The main content area is divided into two columns. The left column contains a form for "Atividade Assíncrona 02" with fields for email and name, and a "Sua resposta" field. The right column contains two question prompts, each worth 6 points. The first prompt asks about the importance of Machado de Assis for national literary identity. The second prompt asks for an analysis of the story "O Espelho" (1882), including whether it's interesting, if it was difficult to read, and which parts were most positive or negative. Below the interface, a screenshot of the answer submission screen is shown. It displays the first question with a green checkmark and a score of 6/6. The question text is repeated, followed by detailed feedback text in Portuguese. The second question is also shown with a green checkmark and a score of 6/6, with its feedback text visible below.

Figura 2: Atividade assíncrona de leitura, interpretação e discussão do conto “O Espelho”, de Machado de Assis – nível iniciante (A1.1)

Na segunda atividade, utilizou-se a canção “Gente Humilde”, de Chico Buarque de Holanda.

Inicialmente, apresentaram-se aos alunos alguns itens de vocabulário presentes na letra da canção (figura 3, itens sublinhados) e seus significados. Em seguida, apresentaram-se algumas figuras (figura 3), para que fossem descritas. Na sequência, os alunos ouviram a canção (sem acesso à letra da música) e depois apontaram quais das figuras a eles apresentadas poderiam ser associadas à canção, por exemplo, a figura que mostra pessoas conversando na calçada. Após discutirem-se

as relações das figuras com a canção, os alunos tiveram acesso à letra da música, ouviram novamente a canção e puderam cantá-la.

A atividade motivou o engajamento dos alunos na aula, efeito esse geralmente esperado quando se utilizam canções em aulas de línguas. Verificou-se o conhecimento lexical dos alunos, principalmente na etapa de descrição das figuras, e seu nível de proficiência na produção oral em português ao se discutir o hábito das pessoas se sentarem nas calçadas e conversarem com vizinhos, hábito que vem gradativamente desaparecendo, e muitas vezes as pessoas não conhecem ou não se relacionam com os moradores de sua vizinhança.

CANÇÃO: “Gente Humilde” (Chico Buarque de Holanda)

Tem certos dias em que eu penso em
minha gente

E sinto assim todo o meu peito se
apertar

Porque parece que acontece de
repente

Feito um desejo de eu viver sem me
notar

Igual a como quando eu penso no
subúrbio

Eu muito bem vindo de trem de algum
lugar

E aí me dá uma inveja dessa gente
Que vai em frente sem nem ter com
quem contar.

São casas simples com cadeiras na
calçada

E na fachada escrito em cima que é
um lar

Pela varanda flores tristes e baldias
Como a alegria que não tem onde
encostar

E aí me dá uma tristeza no meu peito
Feito um despeito de eu não ter
como lutar

E eu que não creio peço a Deus por
minha gente

É gente humilde, que vontade de
chorar.

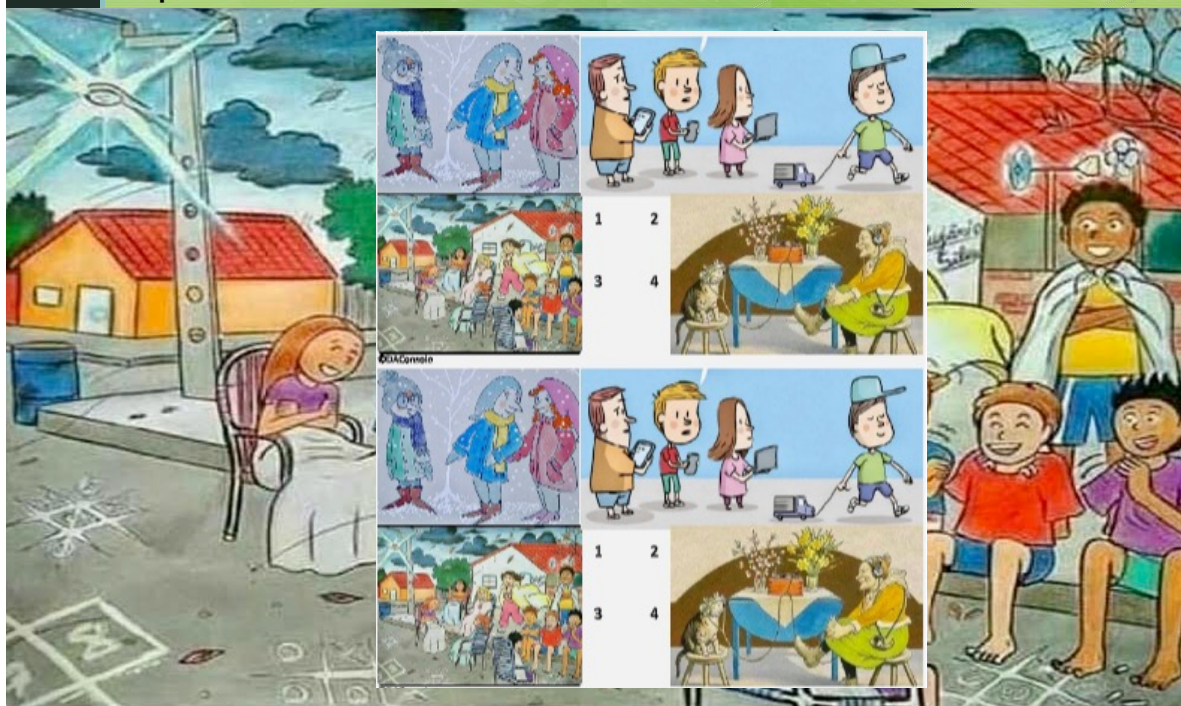


Figura 3: Atividade de compreensão e produção oral sobre a canção “Gente Humilde, de Chico Buarque de Holanda – nível A2/B1.

Na terceira atividade didática aqui apresentada, de autoria de Laura Viana dos Santos, utilizou-se um trecho de uma série de televisão brasileira, “Entre tapas e beijos” (Rede Globo de Televisão).

Após a apresentação do contexto e das personagens principais da série, Fátima e Sueli (que aparecem no trecho do episódio utilizado), os alunos assistiram o excerto, sem som, e responderam algumas perguntas (figura 4) Após discutirem-se as primeiras impressões dos alunos, a classe assistiu o excerto com a trilha sonora, e foram respondidas as perguntas do tipo “verdadeiro” ou “falso” (figura 4). Na sequência, apresentou-se aos alunos o *script* da cena, para que discutissem a linguagem utilizada pelas personagens, inclusive o significado, no contexto da cena, das expressões “parece um urso panda”, “deixa de onda” e “coronhada”.

A atividade, que foi utilizada com duas classes de nível A2.1 (pré-intermediário), mostrou-se bastante motivadora à participação e ao engajamento dos alunos na aula.

Vamos ver uma série brasileira? 

AUTORA: Laura Viana dos Santos



Fátima e Sueli trabalham na Djalma Noivas, no bairro de Copacabana, Rio de Janeiro. Apesar de serem solteiras e independentes, ambas procuram encontrar o grande amor de suas vidas, mas os seus relacionamentos são muito tumultuados.

Fátima and Sueli work at Djalma Noivas, in Copacabana, Rio de Janeiro. Although they are single and independent, both are trying to find the great love of their lives, but their relationships are very tumultuous.

A série foi lançada em 2011 e possui 5 temporadas.
The series was released in 2011 and has 5 seasons.

Vamos assistir a um trecho da série sem som... Tente averiguar as seguintes informações:

01 Em que lugar a cena ocorre?

02 Quantas personagens estão em cena e que tipo de relação você acha que elas têm?

03 Pelas atitudes das personagens, o que você acha que está acontecendo?

Depois de ver a cena com som, indique se as seguintes informações são verdadeiras ou falsas:

FALSO
FÁTIMA ESTÁ TRISTE PORQUE SUELI NÃO CONSEGUE DORMIR.

FALSO
ARMANE É O MARIDO DE FÁTIMA.

VERDADEIRO
SUELI ESTÁ BRAVA PORQUE FÁTIMA GASTOU O DINHEIRO DO ALUGUEL.

FALSO
FÁTIMA FOI ASSALTADA, POR ISSO NÃO TINHA DINHEIRO PARA PAGAR O ALUGUEL.

FALSO
SUELI ESTÁ COMO UM PANDA PORQUE ESTÁ BRAVA.

FÁTIMA GASTOU O DINHEIRO DO ALUGUEL PORQUE PERDEU O CELULAR E COMPROU OUTRO.
VERDADEIRO

Levando em consideração o contexto em que as seguintes palavras e expressões são utilizadas, escolha a opção mais adequada para explicar seus significados:

1) Parece um urso panda	2) Deixa de onda	3) Coronhada
a) Ela estava muito brava.	a) Pare de falar de praia.	a) Soco dado com as mãos.
b) Ela estava se sentindo grande.	b) Pare de enrolar e de dizer mentiras.	b) Chute nas canelas.
c) Ela estava com marcas escuras abaixo dos olhos.	c) Pare de contar piadas.	c) Golpe dado com uma arma de fogo.

Figura 4: Atividade de compreensão e produção oral sobre um episódio da série “Entre tapas e beijos” (Rede Globo de Televisão) – nível A2/B1.

Segundo a tutora e criadora dessa sequência metodológica, há dois aspectos da atividade a serem salientados:

- (1) As possibilidades de interpretações, pelos alunos, da linguagem não-verbal e das informações do cenário (um ônibus urbano) onde ocorre a interação entre as personagens, quando assistem à cena sem som; e
- (2) O fato de, após assistirem à cena com áudio, os alunos entenderem que a discussão entre as personagens trata do uso (indevido) do dinheiro e o perfil “consumista” de uma das personagens, que utilizou o dinheiro do pagamento do aluguel do apartamento onde ambas residem para comprar um telefone celular. Sendo o uso do dinheiro uma questão cultural e também um tema social, os alunos se sentem motivados a narrar suas próprias experiências com uso de dinheiro e também “dão conselhos” às personagens da cena.

Outro aspecto que chamou a atenção dos alunos é o fato de a mesma personagem “consumista” namorar com um homem casado. Enquanto alguns alunos consideraram o fato curioso, outros tenderam a discordar desse namoro, repreenderam a personagem e também lhe “deram conselhos”.

Relevante salientar as reflexões dos tutores sobre as atividades acima apresentadas, como fator indicativo das contribuições de sua atuação no ensino de PLE no CLDP do IBILCE-UNESP à sua formação docente.

6. Considerações finais

Apresentaram-se, neste artigo, uma discussão sobre a utilização de obras literárias em materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), em contextos de aulas on-line, e resultados iniciais de um projeto de ensino e pesquisa, em andamento, sobre a produção e a utilização desses materiais em aulas de PLE no contexto do CLDP do IBILCE-UNESP.

Obras literárias, fontes ricas de conteúdos linguístico e cultural, podem ser utilizadas em aulas de línguas de maneira semelhante àquelas para as quais foram inicialmente criadas, por exemplo, a leitura de contos ou de poemas, ou a escuta de canções. Além disso, tais obras literárias – entre outras, canções, filmes, poemas, telenovelas, textos jornalísticos e textos em prosa, podem constituir insumo para atividades didáticas mais elaboradas, constituídas de várias etapas, tanto para aulas síncronas como para o caráter de atividades assíncronas.

Os resultados iniciais do estudo aqui relatados indicam, segundo os tutores envolvidos no projeto, efeitos benéficos da utilização de obras literárias para o ensino on-line de PLE.

Uma limitação dos resultados obtidos até o presente momento se deve ao fato que não ter sido realizado um levantamento, com os alunos, sobre as atividades didáticas aqui apresentadas. Tais opiniões, que podem ser coletadas por meio de discussões após a realização das atividades, por meio de um questionário, ou ainda por meio de mensagens de e-mail ou de *whatsapp*, poderão muito enriquecer os dados do projeto em etapas futuras.

Dada a relevância de se utilizarem obras literárias no ensino de PLE, salienta-se a importância de se investigar as características de materiais didáticos elaborados a partir dessas obras, inclusive as metodologias e técnicas de ensino utilizadas, bem como os benefícios e as repercussões desses materiais didáticos na qualidade das aulas e na aprendizagem de línguas. Almeja-se, principalmente, observar e discutir as contribuições desses materiais ao desenvolvimento das competências linguística e (inter)/(trans)cultural dos alunos de PLE envolvidos.

Os resultados desse estudo podem colaborar para os conhecimentos na área de PLE e para a formação docente nessa área.

Referências


- ALLWRIGHT, R. (1984) The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, n. 5, v. 2, p. 156-171.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2011) *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas* [Bases of Approach and Teacher Education in the Teaching of PFL and of Other Languages]. Campinas, Brazil: Pontes Editores.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Ed.) (1997) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira* [Parameters for the Teaching of Portuguese as a Foreign Language]. Campinas, Brazil: Pontes Editores.
- BACCEGA, M. A. (1998) O estereótipo e as diversidades [The stereotype and the diversities]. *Comunicação & Educação* 13, p. 7-14, 30 Dec 1998. In: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>.
- BOSCH, V. (2015) *Língua e cultura no ensino de PLE: visões de professores do CELIN – UFPR a partir do uso do material didático* [Language and culture in the teaching of PFL: Views of CELIN – UFPR teachers from the use of teaching materials]. MA dissertation. Curitiba, Brazil: Universidade Federal do Paraná (UFPR).
- BOYD, M.; MALOOF, V. M. (2000) How teachers can build upon student- proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. In: Hall, J. K.; Verplaetese, L. S. (Eds.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, p. 163-182.
- CASIMIRO, A. M.; GONÇALVES, G.; NASCIMENTOP, J. P. S. (2019) Idiomas em materiais didáticos de português língua estrangeira: análise comparativa de unidades didáticas do portal para professores de português língua estrangeira [Idioms in teaching materials for Portuguese as a foreign language: Comparative analysis of teaching units in the website for teachers of Portuguese as a foreign language]. *Mosaico*. São José do Rio Preto, Brazil, v. 18, n. 1, p. 361-376.
- CAZDEN, C. B. (1988) *Classroom Discourse*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

- CEGALLA, D. P. (2020) *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* [The Newest Grammar Book of the Portuguese Language]. Companhia Editora Nacional (48th edition).
- CELIA, M. H. C.; BEJZMAN, G.; FALCÃO, V. L. S. B.; CUNHA, P. L. F.; GARCIA, I. W.; GEHRING, S.; MACIE, A. M. B. (1989) Preparação de Materiais: adequação à realidade [Materials development: Adapting to reality]. In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. C. (Eds.) *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes Editores, p. 91-121.
- CONSOLO, D. A. (2021) Formação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário [Portuguese as a foreign language (PFL) teacher development in a language center in a university context]. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021153, Dec. 2021. In: e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15459>.
- CONSOLO, D. A.; MEDEIROS DOS SANTOS, V. (2019) A(s) culturas(s) brasileiras em sala de aula: o ensino de português como língua estrangeira em uma classe multilíngue [The Brazilian cultures in the classroom: The teaching of Portuguese as a foreign language in a multilingual classroom]. *Portuguese Language Journal*, v. 13, p. 82-104. In: https://www.portugueselanguagejournal.com/files/ugd/02e26d_2a162fedda7d4e088fe195891f3a4219.pdf.
- CONSOLO, D. A.; TOJEIRA-RAMOS, J. P.; SOARES, G. S. (2021) PORTUGUESE COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ensino on-line e formação docente em um contexto de pandemia [PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE (PFL): Online teaching and teacher education in a pandemic context]. *Open Minds International Journal*, v. 2, n. 1, p. 23-35.
- COSTA, A. R.; FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L. (Eds.) (2022) *Letras para a Liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas* [Letters for Liberty: Critical perspectives in the teaching of languages and literature]. São Paulo: Pimenta Cultural.
- ELLIS, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1984) *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- Espelho - Machado de Assis (Animação) (2021) postado no canal *Alex B*, dia 08/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v9KfSTeZeRU>.
- FERNANDES, E.; SILVA, L. O.; ALMEIDA, C.; MELLO, T. (2021) *Plural: Português Pluricêntrico*. Roosevelt, New Jersey: Boavista Press. In: <https://plural.pressbooks.com/>.
- FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. (2022) Construção e Publicação do Livro *Samba!*: processo criativo e identidade docente [Design and Publication of the Book *Samba!*: Creative process and teacher identity]. In MARTINS, A. F.; TIMBONI, K.; YONAH, T. Q. (Eds.) *Produzindo Materiais Didáticos em Português como Língua Adicional*. Catu: Editora Bordô-Grená, p. 106-121. In: www.editorabordogrena.com.
- FURTOSO, V. A. B. (2015) Onde estamos? Para onde vamos? A Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas nas Universidades Brasileiras [Where are we? Where are we going? Research in Portuguese for Speakers of Other Languages in Brazilian Universities]. In: Lucas, P. O.; Rodrigues, F. L. R. (Eds.) *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas, Brazil: Pontes Editores, p. 153-195.
- GROSJEAN, F. (2019) La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. In: *Nouvelles pratiques sociales*, 1993. In: <https://www.erudit.org/en/journals/nps/1993-v6-n1-nps1964/301197ar.pdf>.
- HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Eds.) (2000) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. (2009) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* [Houais Dictionary of the Portuguese Language]. Editora Objetiva.

- HUBACK, A. P. (2021) Que língua os materiais didáticos de português como língua estrangeira ensinam? [Which language do the teaching materials for Portuguese as a foreign language teach?] *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 3, p. 875-893. In: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117188>.
- JOUËT-PASTRÉ, C. M. et. al. (2013) *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- KRAMSCH, C. J. (1986) From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 4, p. 366-372.
- Machado de Assis em 2 minutos (2020), vídeo, publicado no canal TAG - Experiências Literárias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qgvMyGN8Xb0>.
- Machado de Assis, um autor à frente de seu tempo, vídeo, publicado na revista *Guia do Estudante* (2013). Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/machado-de-assis-um-autor-a-frente-de-seu-tempo/>
- MARTINS, A. F.; TIMBONI, K; YONAHARA, T. Q. (Eds.) (2022) *Produzindo Materiais Didáticos em Português como Língua Adicional* [Producing Teaching Materials in Portuguese as an Additional Language]. Catu: Editora Bordô-Grená, 2022. In: www.editorabordogrena.com.
- MARTINS FRANCISCO, B. F.; ROCHA, D. M.; SANTOS, J. M. P. (2016) Produção de materiais didáticos para o ensino de PLE no Celin-UFPR: reflexões e desafios [Production of teaching materials for PFL at the Celin-UFPR: initial reflections]. In: Ruano, B. P.; Santos, J. M. P.; Saltini, L. M. L. (Eds.) *Cursos de Português como Língua Estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora da UFPR, p. 95-128.
- MENDES, E. (2015) A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2 [The idea of culture and its present characteristics for the teaching-learning of FL/L2]. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221.
- MENDES, M. E.; SILVA, W. R. (2017) Materiais didáticos de português para estrangeiros como objeto de pesquisa [Teaching materials for Portuguese for foreigners as a research object]. *Revista X*, v. 12, n. 2, p. 231-253.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. (2020) Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior [A curricular proposal for courses of Brazilian literature in teaching units of the Itamaraty abroad]. Brasília: FUNAG.
- PAIVA, A. F.; VIANA, N. (2014) Reflexões acerca do livro didático de português como língua estrangeira em uma perspectiva intercultural [Reflections about the coursebook for Portuguese as a foreign language from an intercultural perspective]. In: Barbosa, L. M. de A. (Ed.) *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, p. 13-22.
- PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. (2015) *Bem-Vindo!* Guarulhos, SP: SBS Editora.
- RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (Eds.) (2016) *Cursos de Português como Língua Estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula* [Courses of Portuguese as a Foreign Language at the CELIN-UFPR: teaching practices and classroom experiences]. Curitiba: Editora da UFPR.
- SANTOS, L.; SIMÕES, D. (Eds.) (2009) *Ensino de Português e Novas Tecnologias. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP* [The Teaching of Portuguese and New Technologies. A Collection of texts presented at the I SIMELP]. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- SILVA, A. F. C. (2017) *A Competência Cultural no ensino-aprendizagem de PLE*. MA dissertation. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- SLADE, R. O. (2012) *Bom Dia, Brasil*. New Haven & London: Yale University Press.
- TANG, R. (1999) The Place of “Culture” in the Foreign Language Classroom: A Reflection. *The Internet TESL Journal*, vol. V, n. 8, August, 1999.
- TSUI, A. B. M. (1995) *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin.

**CADÊ O PRONOME? SUMIU?: CONTEXTOS DE
PREFERÊNCIA DE OMISSÃO OU SUBSTITUIÇÃO DOS
PRONOMES OBLÍQUOS DA TERCEIRA PESSOA NO
ÂMBITO DO ENSINO DE PLE/PL2 PARA
HISPANOFALANTES**



 <https://doi.org/10.56515/PLJ322303024>

 **Oscar Xavier Meléndez-Robles¹**
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: As gramáticas prescritivas apontam o uso dos pronomes oblíquos da terceira pessoa como uma referência ao objeto direto ou objeto indireto feita pelo interlocutor. Além disso, destaca-se a colocação pronominal tanto antes (ênclise) quanto depois (próclise) do verbo através das formas *o, os, a, as* e seus alomorfes, além do pronome *lhe*. Porém, tais apontamentos não dão conta do verdadeiro uso desses pronomes no discurso oral do cotidiano brasileiro, sobretudo, da “omissão” ou “substituição” deles. Considerando os contextos discursivos em que se evidencia a omissão/substituição dos pronomes oblíquos da terceira pessoa, esta pesquisa visa descrever e analisar tais situações e valores semântico-pragmáticos. Para tanto, baseamo-nos no modelo da Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004), que considera este como um processo *top-down* que parte da intenção do falante para expressão das formas linguísticas, além do contexto discursivo e dos interlocutores. Para a consecução de nossos objetivos, falas do programa Altas Horas da Rede Globo e da transcrição de uma acareação foram levantadas. Os dados apresentados mostram os contextos discursivos e as escolhas feitas pelos interlocutores que vão além das estruturas apontadas tradicionalmente, evidenciando, dessa maneira, situações em que tais pronomes são omitidos ou substituídos por outras estruturas. Os resultados nos permitem entender as dificuldades e/ou desafios que os aprendizes hispanofalantes de PLE/PL2 podem ter na hora de estudar e entender os contextos/casos em que os pronomes oblíquos da terceira pessoa no português brasileiro são omitidos ou substituídos por outras escolhas linguísticas.

Palavras-chave: Gramática Funcional do Discurso; Português Brasileiro; Espanhol, PLE/PL2; Gramática-Comparada

¹ Professor em Tempo Integral da Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Peru) em nível de graduação do Departamento de Traducción y do Departamento de Traductología no programa de *Traducción e Interpretación Profesional* desde 2015. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Mestre em Educação pela Universidad San Martín de Porres (Peru) e Especialista em Português para Estrangeiros pela PUC-Rio (Brasil). Graduado em Traducción e Interpretación pela Universidad Ricardo Palma (Peru). Foi, de 2015 a 2022, Professor de Português e Cultura Brasileira no Instituto Guimarães Rosa da Embaixada do Brasil em Lima, onde também atuou como avaliador da parte oral e aplicador da parte escrita do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). É, desde 2009, tradutor e intérprete profissional no par linguístico português/espanhol. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5040-7760>

Abstract: Prescriptive grammar books point out the use of third-person object pronouns as references made by the interlocutor to direct or indirect objects. Furthermore, their position in relation to the verb, before (enclitic) or after (proclitic), under the forms *o, os, a, as* and their variations, and the pronoun *lhe* is highlighted. However, such descriptions do not cover the real use of such pronouns in oral discourse of the Brazilian every day, specifically, when they are not used or when they are substituted with other structures. Considering the discursive contexts in which object pronouns may not occur, this paper aims to describe and analyze such contexts and semantic-pragmatic values. For this purpose, we base this study on the Functional Discourse Grammar model (Hengeveld, 2004), which considers it a top-down process that goes from the speaker's intention to the expression of linguistic forms, apart from the discursive context and interlocutors. For this study, dialogues from the program "Altas Horas" from Rede Globo and from the transcription of a confrontation were gathered. The data showed discursive contexts and selections made by the interlocutors that go beyond the structures traditionally described, proving that situations in which such pronouns are avoided or substituted by other structures different from the ones described in traditional grammar books. Also, results allow us to understand the difficulties and/or challenges that Spanish-speaking PLE/PL2 students may have when studying and understanding the contexts/cases in which third-person object pronouns in Brazilian Portuguese do not occur or are substituted by other linguistic choices.

Keywords: Functional Discourse Grammar; Brazilian Portuguese; Spanish; PLE/PL2; Contrastive Grammar

1 Introdução

O ensino/aprendizagem de português para estudantes hispanofalantes é um desafio contínuo tanto para os professores quanto para os aprendizes. Isto é, por um lado, o grupo docente se preocupa em deixar claras as pequenas, mas significativas diferenças entre ambas as línguas e, por outro, os alunos se sentem tentados a "reproduzir" questões lexicais, sintáticas e semânticas de sua língua materna na hora de produzir textos (orais ou escritos) na língua estrangeira. Portanto, muitas vezes, eles acabam estabelecendo falsas semelhanças que se refletem nas transferências linguístico-sintáticas (traduções literais) na hora de se comunicar em português.

Além disso, observa-se que há uma descrição muito limitada quanto ao uso e aos contextos de uso dos pronomes oblíquos por parte dos brasileiros nos livros didáticos no mercado que não refletem necessariamente o cotidiano, isto é, o verdadeiro comportamento linguístico do brasileiro, influenciado por questões sociais, pragmáticas, cognitivas e contextuais. Ademais, algumas gramáticas tanto prescritivas (Cunha & Cintra, 2016; Bechara, 2019; Rocha & Lima, 2011) quanto descritivas (Neves, 2011; Castilho, 2020) descrevem o uso de tais pronomes, seja com base em normas rígidas, seja com descrições das flutuações da língua, porém sem especificação dos contextos preferidos quanto a seu uso por parte dos falantes.

Portanto, é importante que os aprendizes sejam cientes de tais flutuações da língua e de como elas ocorrem em diversos contextos reais de uso, considerando as preferências dos interlocutores para serem capazes de se comunicar nas mais variadas situações comunicativas. Assim sendo, cabe a nós, professores, apresentarmos os seguintes cenários:

“[...] nós deixamos que os aprendizes sintam o que é ser brasileiro. E os levamos a agir e reagir como os brasileiros fariam. E a falar e interagir como os brasileiros fazem.” (Meyer, 2002)

Faz-se necessário, então, descrever tais situações para que os aprendizes possam enfrentá-las quando estiverem participando em situações cotidianas em português, tanto dentro como fora do Brasil, fazendo escolhas que guardem relação não apenas com estruturas gramaticais fixas, senão também com suas intenções comunicativas em contextos determinados.

Assim sendo, partindo da teoria funcionalista, da gramática funcional e da gramática funcional do discurso (Halliday, 1970; Dik, 1989; Hengeveld, 2004), argumento que a omissão ou substituição dos pronomes oblíquos da terceira pessoa corresponde a configurações semântico-pragmáticas estabelecidas pelo falante. Portanto, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar algumas situações ou contextos em que os brasileiros omitem ou substituem os pronomes oblíquos da terceira pessoa e apresentar caminhos que podem indicar as preferências linguísticas dos falantes. Além disso, esta pesquisa visa apresentar uma breve análise comparativa entre o Espanhol e o Português Brasileiro no quesito pronomes oblíquos, e fornecer subsídios para a elaboração de material didático pelos professores de PLE/PL2 que trabalhem com turmas hispanofalantes.

Finalmente, para a consecução de nossos objetivos, será feito um levantamento de falas de entrevistas em um programa de televisão e de falas em uma acareação (documento público).

2 Diretrizes referenciais

2.1 As Gramáticas Prescritivas

Cunha e Cintra (2016) contemplam os pronomes pessoais quanto à função (retos ou oblíquos) e acentuação (átonos e tônicos). Ao longo do capítulo, os autores focam mais no tema de colocação pronominal, sendo o tema das funções de objeto direto e indireto o mais tratado. Quanto às formas do pronome, destacam o uso de *o*, *lo*, *no* na função de objeto direto e fazem referência à colocação pronominal de tal pronome. Ao fazer uma busca no mesmo capítulo, foi encontrado a seção “equivocos e incorreções”. Na alínea 4, é apontado que na fala vulgar e familiar do Brasil, é muito frequente o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto em algumas frases, por exemplo, *vi ela* ou *encontrei ele*. Além disso, os gramáticos advertem que tal construção deveria ser evitada, embora ela tenha sido utilizada por escritores portugueses dos séculos XIII e XIV. Quanto ao pronome átono *lhe(s)*, os autores só fazem referência a ele como uma forma própria do Objeto Indireto. Além disso, no subtítulo intitulado “Colocação dos pronomes átonos”, os autores só fazem referência aos casos de próclise e ênclise de tais pronomes. Quanto aos contextos em que podem ser utilizados ou não (preferência de uso por parte dos brasileiros), foi feita uma busca nos capítulos desta obra e, por ora, nada foi encontrado.

Bechara (2019) não faz referência aos casos ou contextos em que os brasileiros preferem usar (ou não) os pronomes pessoais oblíquos da terceira pessoa. Na obra, foram identificados apenas a classificação dos pronomes pessoais (retos e oblíquos) e os casos de colocação pronominal. Embora o autor tenha uma seção intitulada “Explicação da colocação dos pronomes átonos no Brasil”, ele não toca no assunto das preferências nos usos de tais pronomes.

Rocha & Lima (2011) apresenta dois capítulos relacionados a pronomes (9 e 29). No capítulo 9, intitulado “Pronome”, o gramático faz referência apenas à classificação dos pronomes em geral e dedica uma seção aos tipos de pronomes pessoais. No outro capítulo mencionado, faz referência à colocação pronominal, isto é, a casos de próclise e ênclise. Após uma busca feita na obra, nada foi encontrado quanto aos contextos de uso (ou não uso) dos pronomes oblíquos da terceira pessoa por parte dos brasileiros.

2.2 As Gramáticas Descritivas

Neves (2011) faz referência aos pronomes pessoais na Parte II da obra. Destaca-se a descrição dos pronomes tônicos no lugar dos átonos da terceira pessoa em frases como *vi ELE* assim, *levou ELE*, *encontrou ELE*. Quanto ao pronome oblíquo *lhe(s)*, a autora indica que este funciona como complemento de verbos intransitivos indiretos, atuando como objeto indireto. No entanto, não foi encontrada nenhuma descrição sobre os casos e/ou contextos em que os pronomes oblíquos não são usados na linguagem falada nem na escrita.

Quanto ao uso do pronome “*lhe(s)*”, Castilho (2020) menciona que o campo do objeto indireto e do oblíquo é complicado, pois são estruturas que requerem de uma preposição e que é preciso decidir se tais complementos foram selecionados pelo verbo ou pela própria preposição. Além disso, a autora destaca o uso das preposições *a* e *para*.

Ainda sobre o uso de tais preposições, Castilho (2020) destaca o estudo feito por Kewitz (2007a), em que a autora identifica sete classes semântico-sintáticas de verbos que selecionam as preposições *a* e *para*: (i) verbos de movimento/direção (*ir*, *vir* chegar), (ii) verbos de transferência (oferecer, levar, trazer), (iii) verbos de comunicação (*falar*, *mostrar*, *apresentar*), (iv) verbos de criação/produção (*fazer*, *escrever*, *produzir*), (v) verbos de complemento final (*trabalhar*, *prestar*, *servir*), (vi) verbos de aproximação/união/semelhança (*unir*, *ligar*, *telefonar*), e (vii) outros verbos (*morar*, *ficar*, *faltar*). Cabe destacar que foram colocados em parêntese apenas alguns exemplos de cada categoria de verbos.

Castilho (2020), também, traz informações muito interessantes sobre o objeto direto no Português Brasileiro e as propriedades deste. Na obra, faz um levantamento de pesquisas de vários autores que tratam das formas de preenchimento do OD. Dentre as principais, o linguista apresenta o corpus de língua falada levantado por Duarte (1989), em que foram encontrados quatro processos de preenchimento do OD:

- (i) Clítico acusativo: Fui ao aeroporto para buscá-*lo*.
- (ii) Pronome *ele*: Amo meu pai e vou *fazer ele* feliz.
- (iii) Sintagma nominal anafórico: No cinema a ação vai e volta. No teatro você não pode fazer *isso*.
- (iv) Categoria vazia: O Sinhozinho Malta está tentando o Zé das Medalhas a matar o Roque. Mas ele é muito medroso. Quem já tentou matar \emptyset foi o empregado da Porcina. Ontem ele quis matar \emptyset , a empregada é que salvou \emptyset .

Sobre a preferência pelas estruturas mencionadas acima, a pesquisa mencionada anteriormente revela a existência de condicionamentos linguísticos (verbo conjugado, sentenças simples/complexas, questões semânticas e morfológicas) e extralinguísticos (idade, formação escolar, situações formais e informais) na hora de escolher como referenciar o OD no discurso. Além disso, segundo seu estudo, o clítico acusativo é a estratégia discursiva com menor ocorrência (4,9 %), seguida do pronome *ele* (15,4 %) e do sintagma anafórico (17,1 %). A categoria vazia teve a ocorrência mais alta (62,6%).

Quanto aos condicionamentos sintáticos, a autora faz destaque ao uso de estruturas simples e complexas por parte do falante. Ela conclui que o uso de estruturas simples contribui à elisão do OD e uma estrutura complexa favorece a retenção deste.

Com relação ao condicionamento semântico, Duarte (1989) observou que a retenção ou elisão do OD está relacionada ao traço semântico apresentado pelo objeto. Segundo ele, se o OD possuir um traço/-animado, é muito provável que o objeto seja elidido. Se o objeto possuir um traço/animado, o OD é realizado através do pronome tônico (lexical, segundo a nomenclatura usada). Por traço/animado/-animado, entende-se a propriedade intencional dos substantivos. Por exemplo, em um substantivo como *garoto* se reconhece o traço animado, quanto em ideia, traço/-animado. É importante destacar que os dados obtidos são de falantes de São Paulo. Dentre os

fatores extralinguísticos, observou-se que os clíticos não são muito frequentes entre os jovens, que a idade e formação escolar não pesam muito na hora de utilizar a categoria vazia, e que em situações formais existe uma preferência de uso dos sintagmas nominais no lugar do pronome “ele”.

2.3 A Gramática do espanhol

A *Nueva gramática de la lengua española* (2019), da Real Academia Española, é muito clara quanto à posição dos pronomes complemento e à sua ocorrência. Na obra, descreve-se que os pronomes clíticos aparecem tanto antes como depois do verbo (proclíticos e enclíticos em espanhol). Porém, não se encontrou informação sobre possíveis casos de omissão, substituição de pronomes tônicos por átonos ou de categorias vazias, como acontece no caso do Português Brasileiro.

Da mesma maneira, no *Diccionario panhispánico de dudas* (2015), é descrito que os pronomes pessoais átonos são aqueles que funcionam como complemento verbal não preposicional ou como formante de verbos pronominais. Destaca-se, além disso, que é devido a seu caráter átono que tais pronomes ocorrem necessariamente ligados ao verbo, e que são chamados de clíticos. Ainda sobre esses pronomes, o dicionário aponta que, ao tratar de formas átonas ligadas ao verbo, os clíticos devem aparecer imediatamente antes ou depois do verbo (*TE LO dije / dímeLO*). Quanto ao complemento indireto, descreve-se que a ocorrência do pronome átono é opcional, e é o comum na oralidade (*No (le) das importancia a tus problemas*). No entanto, no caso de alguns verbos, conhecidos como “verbos de afecção”, ocorre a duplicação da referência ao Objeto Indireto (*¿Le gustan a tu hermana las flores?*).

Nas duas obras consultadas, não foi encontrada informação sobre a omissão dos pronomes clíticos quando estes fazem referência ao objeto direto ou objeto indireto. Ambas as obras destacam, como foi mencionado anteriormente, a posição do clítico a respeito do verbo que acompanham, a ocorrência um ou mais de um clítico (dois ou até três seguidos) e alguns casos de duplicação da referência aos objetos direto ou indireto.

2.4 Estudos Comparados

Fanjul (2014), na obra *Espanhol e Português Brasileiro - Estudos Comparados*, organiza um capítulo intitulado **Conhecendo Assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais** e destaca que, no Português Brasileiro, os pronomes átonos com função de objeto direto, sobretudo os da terceira pessoa (*o, a, os, as e seus alomorfes*), ocorrem apenas em enunciados com fortes requisitos de formalidades, predominantemente escritos, e que o “acerto” no uso de tais pronomes corresponde a um tipo de especulação reflexiva mais própria do emprego de estruturas de uma língua não materna. No caso do Espanhol, por sua vez, o autor aponta que os pronomes átonos com função de objeto direto (*me, te, lo/la/-s, nos, os*) ocorrem em qualquer registro de língua, desde os mais formais até os mais informais ou ainda vulgares, em todos os setores sociais, qualquer seja seu grau de escolaridade.

No quesito pronome oblíquo *lle(s)*, o autor encontra, em um trecho em língua portuguesa analisado, que o objeto indireto é expresso com um sintagma nominal preposicionado, outro com um pronome tônico e outros com pronomes átonos, evidenciando, dessa maneira, as alternativas linguísticas ao pronome oblíquo. Além disso, o autor salienta o fato de o falante escolher apenas uma das três opções. Já no Espanhol, ele identifica uma situação oposta. Se bem que também existe a possibilidade de fazer referência ao objeto indireto através um sintagma nominal preposicionado (com a preposição *a* ou um substantivo) ou com o oblíquo *le(s)*, é possível fazer uma referência dupla ao objeto indireto. Os exemplos a seguir são trechos de um texto em português e frases elaboradas por ele para a análise:

Português Brasileiro

- (i) Perguntei *ao repórter* [...]
- (ii) [...] agradeçi *a ele* o fato de poder fazer isto [...]
- (iii) Então, eu *lhe* pedi para me perguntar [...]

Espanhol

- (i) (*Le*) prometimos *a Jorge* que lo passaríamos a buscar.
- (ii) *Le* pregunté *a un peatón* donde quedaba la Municipalidad.
- (iii) Descarté ese vuelo porque *a Miguel* no *le* convenía el horario.

Ainda sobre o caso do objeto indireto, de maneira mais específica, dos objetos indiretos preposicionados, Fanjul (2014) destaca que é muito perceptível, no Português Brasileiro, o uso da preposição *para*. Já no Espanhol, o objeto indireto preposicionado se constrói apenas com a preposição *a*.

Em um trabalho comparativo, Gonzáles (2008) explica que no Português Brasileiro a retomada do Objeto Direto da terceira pessoa acontece predominantemente através de uma categoria vazia ou de uma forma tônica de nominativo, como nos seguintes exemplos (Gonzáles 2008 *apud* Fanjul e Gonzáles 2014:41):

- (a) Ele fez a tarefa, mas não \emptyset entregou.
- (b) A minha cunhada está no hospital, por isso, vou visitar *ela* amanhã.

Quanto ao contraste com o espanhol, González (1994) aponta, na sua tese de doutorado, que há clara preferência no português brasileiro pelas categorias vazias ou pelas formas tônicas para a expressão dos complementos. Ao mesmo tempo, há uma quase categórica preferência do espanhol pelas formas átonas. Isso nos dá uma luz das possíveis dificuldades que poderiam ter os hispanofalantes ao aprenderem português brasileiro. Se traduzirmos as duas frases apresentadas anteriormente, poderemos entender como tais dificuldades, que surgem da interferência linguística, podem causar problemas quanto ao sentido das sentenças:

- (a) Hizo su tarea, pero no \emptyset entregó (a ausência do pronome oblíquo *la* faz com que o ouvinte se pergunte: *o que ele/ela não entregou?*).
- (b) Mi cuñada está em el hospital, por eso, voy a visitar *ella* mañana. (As obras sobre gramática espanhola consultadas não apontam o uso dos pronomes tônicos como complemento e referência ao indireto sem o uso de uma preposição ou duplicação da referência por meio de um pronome oblíquo).

3 Referencial Teórico

3.1 Para além da análise da língua em uso

Devido ao objetivo deste trabalho de analisar contextos discursivos, é fundamental basearmos em um modelo teórico que analise tanto a língua em uso quanto os outros elementos envolvidos na situação comunicativa: os interlocutores, o propósito comunicativo e o contexto. Para isto, partiremos da abordagem funcionalista por considerar a língua estreitamente ligada à comunicação, isto é, como uma atividade social.

[...] a língua é uma atividade social por meio da qual veiculamos informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um somatório de usos concretos, historicamente situados, que envolve sempre um locutor e um interlocutor localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico previamente negociado. (Castilho, 2012: 66)

Em outras palavras, entendemos que os participantes dentro de uma interação social fazem escolhas linguísticas, levando em consideração a situação em que estão interagindo, além dos propósitos e objetivos envolvidos na mensagem que desejam comunicar. Portanto, a análise da língua deve estar focada na maneira em que os falantes se comunicam eficientemente. Tal como Melendez-Robles (2023) menciona: a língua possui questões intersubjetivas que irão guiar o discurso, as escolhas linguísticas para sua produção e os significados que irá produzir.

Por sua vez, um dos maiores representantes do funcionalismo da escola britânica, Halliday (1973a: 104), considerando a língua como um ato social, se debruça sobre o termo “função da linguagem”. O autor aborda o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos e que serve aos diversos tipos universais de demanda. Isto é, não está se referindo aos papéis que as classes de palavras ou os sintagmas desempenham dentro de outras estruturas. Portanto, para Halliday & Hasan (1989: 16), a função é um princípio linguístico fundamental, isto é, relaciona-se com o conceito de uso, já que as pessoas se servem dela para os mais diversos objetivos, considerando a organização dela no nível semântico.

Nesse sentido, Halliday (1970) propõe três funções da linguagem: i) ideacional, em que os interlocutores reúnem as informações e experiências que eles têm do mundo real, além dos atos de falar e ouvir; ii) interpessoal, relacionada com o uso da linguagem para participar do evento comunicativo, identificando o papel que ele assume; e iii) textual, referida à contextualização das unidades linguísticas em um contexto e situação determinadas. Assim, concordando com Halliday, Neves (1994) aponta o seguinte sobre a possibilidade de criação do discurso:

[...] ...se torna possível porque o emissor pode produzir um texto, e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo, e para tal produção e reconhecimento é preciso considerar a estrutura interna do texto, o significado da mensagem que ele carrega e a relação desta com o contexto em que surge (Neves, 1994: 111).

Assim sendo, o enunciado é compreendido porque os participantes do ato comunicativo compartilham conhecimentos e saberes que permitem que eles possam compreender não apenas o que está acontecendo em uma determinada situação, mas também as intenções que circulam junto ao que se diz.

Quanto à produção do enunciado, Santos (2014) destaca a proposta de Simon Dik (1997a, 1997b) sobre a estruturação deste em dois níveis: i) o interpessoal (pragmático), em que o enunciatário reconhece a situação a que se faz referência, e ii) o representacional (semântico) em que o enunciatário reconhece a intenção comunicativa do enunciador. Tudo isso sob o olhar da Gramática Funcional.

3.2 A intenção do falante como ponto de partida

A Gramática Funcional (GF) visa analisar como a língua é usada, levando em consideração o emissor, o receptor e a variação linguística sob um olhar gramatical. Isto é, a língua, em seu contexto social, é uma ferramenta por meio da qual os falantes atingem diversos objetivos. Tal ferramenta é utilizada e/ou “adaptada” segundo as necessidades específicas. Conforme Neves (1994: 113):

A gramática funcional considera, afinal, a competência comunicativa, isto é, a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória.

Assim sendo, a semântica e a sintaxe são analisadas a partir da pragmática. Dessa maneira, GF visa descrever a linguagem e os requisitos pragmáticos da interação verbal. Nesse sentido,

Santos (2014:56) aponta que tal interação é vista como uma forma de atividade cooperativa, estruturada em torno de regras sociais, normas e convenções. As expressões linguísticas utilizadas nessa atividade são também sistemáticas e estruturadas por meio de regras. Dessa maneira, a GF tem por objetivo explicar a forma como a intenção do falante é refletida nas escolhas linguísticas nos contextos comunicativos de que ele participar.

É justamente considerando a intenção do falante que Simon Dik (1989) propõe um modelo de interação verbal. Nesse modelo, o autor evidencia que, para que a expressão linguística ocorra, deve-se considerar: i) a informação pragmática do falante; ii) sua intenção; e (iii) o que ele pressupõe sobre a informação pragmática disponível para o receptor. Por sua vez, o ouvinte interpretará o discurso do falante, baseando-se na expressão linguística e considerando: (i) a informação pragmática disponível para ele; e (ii) os pressupostos disponíveis sobre a intenção do falante. Portanto, para o linguista, as escolhas linguísticas possuem uma relação com o papel que elas assumem na interação verbal e com os propósitos de seus atos de fala dentro de um contexto discursivo determinado.

3.3 Do discurso para a gramática e da gramática para a expressão linguística

Hengselveld (2004) visou expandir o alcance da análise da língua para que fosse além de uma gramática da frase: uma gramática do discurso. Ele justifica essa ampliação por duas razões: a primeira, pelo fato de alguns fenômenos linguísticos só poderem ser explicados em termos de unidades maiores que a frase individual; e, a segunda, pelo fato de existirem expressões linguísticas menores que a frase individual, desenhando, dessa maneira, o modelo conhecido como a Gramática Funcional do Discurso (GFD).

Santos (2014: 64) destaca o propósito da GFD de explicar o fato de a língua ser um instrumento que os falantes usam para se inserir em uma interação verbal com outro falante em uma determinada situação. Além disso, tal modelo caracteriza-se por possuir uma arquitetura *top-down* (uma organização descendente). Em outras palavras, toma como ponto de partida o discurso e vai para a gramática e, logo, da gramática para a expressão linguística. Tal estrutura é constituída por três componentes: conceitual, relacionado com a intenção comunicativa; contextual, referido à situação; e de saída, que seriam as expressões ortográficas ou acústicas.

Por sua vez, Pezatti (2010) aponta que a intenção do falante surge em um contexto comunicativo multifacetado, e o componente conceitual é uma dessas facetas. Além disso, ela afirma que a GFD considera que os fatores relativos a questões de gênero, registro, estilo, etc. são aspectos do contexto de interação e que podem influir nas escolhas linguísticas do falante. Sendo assim, o processo descrito como *top-down* tem como ponto de partida a intenção do falante em uma situação determinada e acaba na formulação da expressão linguística. Isto é, os falantes determinam seus propósitos comunicativos antes de realizar o ato comunicativo.

Levando em consideração tal organização, Santana (2010) afirma que a GFD postula a necessidade de uma gramática organizada em quatro níveis: nível interpessoal e representacional, associados às operações de formulação, e os níveis estrutural e fonológico, associados às operações de codificação. Os níveis interpessoais (pragmático) e representacional (semântico) descrevem a língua em relação a suas funções e significados. Já o nível estrutural analisa as unidades linguísticas em termos de seus constituintes linguísticos. Por sua vez, o nível fonológico analisa a expressão linguística quanto às unidades fonológicas que contêm (Santos, 2014).

Nesta pesquisa, utilizaremos os níveis interpessoal e representacional, pois o primeiro representa a unidade linguística em termos de função comunicativa e o último representa a unidade linguística em termos de categoria semântica. Essas escolhas foram feitas porque entendemos que essas categorias, no que diz respeito à abordagem dos pronomes oblíquos de terceira pessoa no ensino de PLE/PL2, podem fornecer informações que nos ajudam a entender os motivos ou critérios da omissão ou substituição dos pronomes por parte dos interlocutores, assim como a forma como o interlocutor entende a situação/contexto a que ele está se referindo.

4. Metodologia

Para a realização deste estudo, fizemos levantamento e transcrição de cinco falas extraídas do programa *Altas Horas* da Rede Globo, transmitido no dia 27/03/2021, e, também, analisamos a transcrição de uma acareação (documento público) com os envolvidos no caso *Odebrecht*². Ressaltamos que se optou por essa fonte de coleta de dados por apresentar enunciados que representam a fala cotidiana da realidade comunicativa do brasileiro tanto em situações de formalidade como de informalidade.

Para este trabalho, foram escolhidos cinco trechos em que foram omitidos/substituídos os pronomes oblíquos da terceira pessoa: *o, a, os, as, -lo, -la, lhe*. Além disso, a seleção dos 5 excertos responde à ocorrência das categorias descritas nesta seção utilizadas para a análise. Tais trechos foram identificados com as letras *a-e* e aparecem classificados em dois contextos denominados Contexto/Situação: Bate-papo (Programa Altas Horas) e Contexto/Situação: Acareação (por videoconferência), seguidos da transcrição. Por exemplo:

Contexto/Situação: Bate-papo (Programa Altas Horas)

(e) Serginho: Pessoal, uma surpresa! Daqui a pouco, a Sasha não está sabendo, mas no próximo intervalo a Xuxa vai entrar aqui de surpresa. E tem outra coisa, a Xuxa faz aniversário hoje, então, no próximo vamos colocar (Ø) aqui, tá bom?

A transcrição dos trechos do vídeo do programa Altas Horas foi feita de maneira livre, isto é, não seguimos nenhum critério formal para tal trabalho, pois queremos apenas identificar e, depois, descrever a omissão ou substituição dos pronomes acima mencionados. Para tal, a omissão aparece com um símbolo (Ø), ou a opção que substitui o pronome oblíquo, em negrito. Quanto à acareação, os trechos foram retirados da transcrição fornecida pelo Superior Tribunal de Justiça do Poder Judiciário, e foi seguida a mesma metodologia de identificação.

Para alcançar os objetivos propostos, contamos com o apoio teórico da Gramática Funcional dos Discursos, modelo proposto por Hengeveld (2004), a partir da Gramática Funcional proposta por Dik (1989). Com base nessa fundamentação teórica, o emprego dos pronomes oblíquos foi analisado sob os seguintes critérios:

- (a) Categoria vazia, sintagma nominal anafórico e sintagma preposicionado;
- (b) Situação/Contexto discursivo

Destacamos que primeiro critério está embasado nos casos de não ocorrência propostos por Castilho (2014): a categoria vazia (Ø), isto é, quando o interlocutor decide omitir o pronome; o sintagma preposicionado (precedido das preposições *a/para*) que corresponde ao uso do pronome *lhe*; e o sintagma nominal anafórico, expresso pelo pronome demonstrativo *isso*.

Para esses aspectos de análise, buscamos descrever a preferência dos falantes de se servir de outras escolhas linguísticas em lugar dos pronomes oblíquos átonos da terceira pessoa em contextos comunicativos formais e informais.

5. Análise de dados

² O programa (vídeo) e o texto estão disponíveis nos seguintes links: https://www.youtube.com/watch?v=Oa_e60UGsJA&t=3528s; e <https://static.poder360.com.br/2017/04/acareacoes-tse-odebrecht.pdf>

Tal como foi descrito na seção anterior, nas subseções a seguir, descrevemos e analisamos os contextos/situações comunicativos em que não foram utilizados os pronomes e nos quais os falantes optaram por estruturas diferentes das propostas tradicionalmente nas gramáticas tradicionais consultadas, segundo as seguintes categorias: (i) categoria vazia; (ii) sintagma nominal anafórico; (iii) sintagmas preposicionados.

Durante a análise foi interessante observar como a omissão/substituição dos pronomes oblíquos e as formas de construção de referência (OD ou OI), vetados ou não registrados pelas gramáticas normativas e pouco explorados nos materiais didáticos, ocorrem com frequência entre os usuários da língua.

5.1 Categoria vazia

Duarte (1989 *apud* Castilho, 2014) afirma que existe um condicionamento semântico na hora de não “preencher” o objeto direto, e segundo ela, isto se deve a que os objetos diretos mencionados exibem o traço/-animado, o que pode ser observado em estruturas simples (S + V + OD/OI). Isto aumenta a possibilidade de elisão do objeto direto.

Contexto/Situação: Bate-papo (Programa Altas Horas)

[...]

(a) Xanddy: A Carla ouviu falar de um cara muito grande...de um cantor grandão que cantava e rebojava.

Carla: Eu fiquei pensando que seria uma pessoa muito desengonçada, né? Não era comum a gente ver um homem grandão dançando a dança da Bahia. E aí me falaram que tem Carla Perez de calça na cidade, e eu aí ô, eu tô curiosa para conhecer (Ø)...

Contexto/Situação: Acareação (por videoconferência)

(b) Juiz Auxiliar Eleitoral — E já aproveitando, porque daí o senhor mencionou, o senhor não lembra, não consegue definir exatamente o valor da doação Caixa 1 via terceiros e acredito que também o senhor não consiga definir o valor, mas pergunto, de qualquer forma: Caixa 2 para Monica Moura, o senhor consegue definir o valor que ingressou na campanha de 2014 pela conta Pós-Italiano?

Depoente (Marcelo Odebrecht) — Não, eu não consigo dizer (Ø). Eu sei que eu me lembro que houve pedidos do Guido de montantes razoáveis. Eu estou falando aqui 10 (dez), 20 (vinte) milhões, 30 (trinta) milhões. Eu me lembro que eram montantes razoáveis para...

Observamos que tanto em (a) como em (b), ambos os interlocutores decidiram elidir o pronome que faz referência ao objeto direto. Nos dois casos, a categoria vazia corresponde ao pronome átono (-lo). Em (a), a referência do objeto direto é ao esposo da interlocutora e, em (b), é ao valor (quantia) que o Juiz Auxiliar Eleitoral menciona na pergunta.

Nesses casos temos, então, o uso da categoria vazia devido a um condicionamento semântico identificado por Duarte (1989). Porém, no primeiro caso, observamos que o objeto direto exhibe, de fato, um traço/animado. Além disso, a aparição de estruturas simples revela a operação no nível representacional. Por outro lado, observa-se que tal escolha foi baseada no contexto em que ocorrem os discursos, e que os interlocutores decidem não “preencher”, talvez, pelo fato de o objeto direto estar muito próximo de seu referente e a recuperação dele ser desnecessária no Português Brasileiro. Isto revela a operação no nível interpessoal proposto por Santana (2010).

5.2 Sintagma nominal anafórico

Uma outra forma de preenchimento do OD identificado por Duarte (1989 *apud* Castilho 2014), em substituição aos pronomes complementos, é através do sintagma nominal anafórico, no caso, o pronome demonstrativo *isso*. No seu estudo, Duarte identificou uma ocorrência muito baixa do uso dessa estratégia, o que foi comprovado neste trabalho pois foi identificada apenas uma situação em um trecho da acareação.

Contexto/Situação: Acareação (por videoconferência)

(c) Juiz Auxiliar Eleitoral — E de alguma forma, em relação a esse episódio específico, o senhor foi comunicado, tinha ciência de que um dos recebedores seria o partido do Ministro Kassab?

Depoente (Marcelo Odebrecht) — Aí foi aquilo que mencionei para o senhor. Teve um pedido original do Guido, que era muito maior que os vinte e sete, era um total de cinquenta e quatro milhões mais ou menos. Tem até um e-mail nosso. Essa questão até suscitou dúvidas e tem um e-mail meu para o Alexandrino esclarecendo **isso**. Talvez pudesse ser compartilhado. Então, o Guido me pediu originalmente cinquenta e poucos milhões, que incluía o PR Antônio Rodrigues 17, o PP Ciro 10 e o Kassab PSD 10. Só que esses 37 (trinta e sete) milhões originais acabaram por uma questão que não conseguiram operacionalizar. Então, a gente acabou não fazendo essa contribuição, nem para o Ciro, nem para o Antônio Rodrigues, nem para o Kassab. Eu até tinha avisado a Júnior ou Luiz Bueno, não me recordo, que é outra pessoa de nossa relação que tenho com Kassab. Um dos dois eu avisei que tinha recebido essa orientação para 10 (dez) milhões do Kassab. Até eu acho que tive oportunidade de estar com Kassab dizendo **isso** e depois o Guido acabou operacionalizando com outra empresa, quer dizer, outra empresa, que não fomos nós, acabou bancando esses 37 (trinta e sete) milhões e a gente ficou com 24 (vinte e quatro) ou 27 (vinte e sete) milhões, que são [...]

Observamos que em (c) o sintagma anafórico *isso* aparece para fazer referência, em um primeiro momento, às dúvidas suscitadas em uma situação descrita pelo depoente, e, em segundo lugar, às orientações por parte de outra pessoa. Observa-se também que os OD recuperados através do sintagma não apresentam traços animados/-animados, mas fazem referência a uma situação mencionada anteriormente. Estamos, portanto, diante de um caso em que o falante, independentemente do contexto, formal ou informal, usa essa construção sintática devido à sequência semântica da frase (OD faz referência a uma situação, talvez complexa, mencionada anteriormente), operando, dessa maneira, no nível representacional. Quanto à operação no nível interpessoal, deduzimos que, por ser uma situação em que a pessoa vai construindo um relato, ela faz uma seleção das estratégias para fazer referência aos OD mencionados anteriormente, talvez para fazer referências a situações ou ideias que são mais do que simples referências com traços animados/-animados.

5.3 Sintagma nominal preposicionado

Fanjul (2014) aponta que, no Português Brasileiro, para fazer referência ao objeto indireto na frase além do pronome *lhe*, há uma escolha pelo sintagma nominal preposicionado e pelo pronome tônico com preposição. Por sua vez, Castilho (2014) aponta que o uso desses sintagmas deve-se ao emprego de certos verbos e às construções feitas a partir deles. Nesse caso, cabe destacar as classes semântico-sintáticas de verbos que utilizam as preposições *a* e *para* com o objetivo de construir sintagmas preposicionais no estudo desenvolvido por Kewitz (2007a *apud* Castilho, 2014). Nas amostras a seguir, veremos dois desses tipos de verbos.

Contexto/Situação: Bate-papo (Programa Altas Horas)

(d) Xuxa: [...] ela valoriza tudo o que eu fiz por ela, ela valoriza todos os sins e ãos que eu dei **para ela**.

Contexto/Situação: Acreao (por videoconferência)

(e) Advogado (Flávio Croce Caetano) — Boa tarde, queria dividir as minhas indagaes em dois pontos, um dos partidos coligados e o segundo sobre João Santana. Mas antes disso, queria perguntar **ao depoente** Marcelo Odebrecht se a conta “Itália” ela se tornou a “ps-Itália” ou se as duas continuaram em aberto.

Ministro — Não há controvérsia aqui, doutor.

Em (d), observamos o uso do verbo dar (verbo de transferência, segundo Kewitz, 2007a), por apresentar os seguintes traços semânticos: sujeito (humano), no caso, o interlocutor (eu); objeto direto/-animado (sins e ãos); e o sintagma preposicional +humano/lugar/destino. Por outro lado, em (e) o uso do verbo perguntar (verbo de comunicao, segundo Kewitz, 2007a), configura uma transferência de informao, isto , um deslocamento virtual do objeto direto, percebido como algo auditivo, do sujeito para o participante representado no sintagma preposicional. Isto , a pergunta indireta feita pelo advogado “se a conta Itália ela se tornou [...]” não está sendo manipulada pelo sujeito/interlocutor, mas a preposio utilizada deslocou a pergunta ao depoente Marcelo Odebrecht.

Portanto, em ambos os contextos, os condicionamentos semânticos considerados pelos interlocutores nas duas amostras configuram uma operacionalizao no nível representacional. Quanto ao nível interpessoal, os interlocutores baseiam suas decisões em termos de funo comunicativa que querem transmitir com as suas mensagens. Isto , uma funo referencial de quem  beneficiário dentro da frase.

As interpretaes sugeridas a respeito dos diversos contextos de não uso dos pronomes oblíquos buscam descrever as situaes em que isso ocorre. Especialmente quanto ao ensino de Português para Estrangeiros hispanofalantes, não podemos nos apoiar apenas nas gramáticas tradicionais e no que  apresentado nos livros didáticos. Faz-se necessário também considerar a língua materna dos alunos, no caso, o espanhol, pois algumas das escolhas linguísticas que ocorrem no Português Brasileiro não necessariamente coincidem com as estruturas propostas pela língua Espanhola, como, por exemplo, a categoria vazia. Portanto,  importante sempre considerar os contextos de ocorrências, os interlocutores, a relao entre eles e os aspectos culturais.

6. Consideraes finais

Em primeiro lugar, consideramos importante mostrar para o aprendiz de PLE/PL2 as diferentes escolhas linguísticas feitas pelos falantes no quesito “substituio do pronome oblíquo da terceira pessoa” assim como os contextos em que isto ocorre, já que ele estará exposto a diversas situaes comunicativas em que o falante nativo poderia servir-se das estratégias comunicativas apresentadas ou mesmo em que ele próprio possa utiliz-las de maneira adequada.

Através da análise semântica-pragmática dos casos de omissão ou substituio dos pronomes oblíquos da terceira pessoa no português brasileiro apresentados nas amostras, conseguimos compreender que tais escolhas linguísticas se manifestam de diversas formas na língua, e, muitas vezes, elas vão além das descritas nas Gramáticas Normativas e nos livros didáticos disponíveis no mercado.

A análise mostra que, além dos pronomes oblíquos da terceira pessoa utilizados e apontados nas gramáticas prescritivas: *o, a, os, as, lhe* e seus alomorfes, conferiu-se a presença e o uso de outras estratégias para referência ao objeto direto/indireto, especificamente de omissão dos pronomes: *categoria vazia, sintagma nominal anafórico e sintagma preposicionado*.

Ao fazer uma relação entre os casos de omissão/substituição dos pronomes oblíquos e as demais formas de referência ao objeto direto/indireto com os níveis de organização da Gramática Funcional do Discurso, podemos determinar que o emprego de cada uma dessas opções se situa no nível representacional por obedecerem a questões e critérios de seleção semânticos. Por outro lado, tais escolhas assumem, de vez, funções específicas na língua: expressivas e discursivas, que as situam no nível interpessoal. Dessa maneira, podemos confirmar a hipótese levantada na introdução deste trabalho: o falante se baseia em questões semântico-pragmáticas na hora de decidir se omite/substitui os pronomes oblíquos da terceira pessoa.

No tocante ao ensino de PLE/PL2 para hispanofalantes, os resultados podem ajudar para um melhor entendimento das dificuldades apresentadas por este público específico de aprendizes. Em espanhol, o uso dos pronomes complementos é de caráter obrigatório, isto é, seu uso configura-se necessário desde que façam referência aos objetos direto e indireto, segundo a *Nueva gramática de la lengua española* (2010) e *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), ambas as duas obras da Real Academia Española. O espanhol é uma língua que é regida justamente pela gramática proposta por esta instituição, portanto, algumas situações e contextos do português brasileiro podem não ser simétricos como é comumente esperado. Por exemplo, o uso da categoria vazia poderia causar um problema de compreensão da mensagem em espanhol, justamente como foi evidenciado na seção Diretrizes Referenciais, subseção Estudos Comparados deste trabalho, pois a língua precisará sempre de preencher ou fazer referência ao tema/objeto em questão. Em situações como *¿Vas a hacer la tarea? - Sí, la voy a hacer/voy a hacerla*, observa-se que é obrigatório o uso do pronome complemento *la* para fazer referência à tarefa. Caso ele fosse omitido (*Sí, voy a hacer*), a frase perderia sentido ou resultaria em uma frase incompleta, provocando uma reação do ouvinte com uma pergunta imediata: *O que você vai fazer?*. Quanto ao caso dos sintagmas preposicionados, observa-se que também ocorrem na língua espanhola, porém a única preposição para fazer referência ao objeto indireto frequência é *a*, sendo que no Português Brasileiro a preposição *para* ocorre com mais frequência (Fanjul, 2014).

Portanto, devido ao fato de que os materiais didáticos e as gramáticas analisados não abordam em detalhe os casos apresentados nesta pesquisa, é importante que as aulas de PLE/PL2 para hispanofalantes aconteçam sob uma base da descrição do português que dê conta justamente dos elementos situacionais descritivos, das relações entre os interlocutores e das funções da língua que se utiliza no momento da interação comunicativa.

Dessa maneira, como sugestão para a elaboração de material didático possível, recomendamos a utilização de material autêntico (textos orais e escritos) onde aparecem os casos de uso de pronome oblíquo e as estratégias aqui descritas. Pode-se selecionar trechos de programas ao vivo e entrevistas, disponíveis na internet, que contém linguagem do dia a dia, ou até mesmo transcrições de situações um pouco mais formais. Em seguida, pode-se avaliar o contexto em que ocorrem tais situações, a proximidade dos falantes, o tema de conversa, e o seu propósito e do uso das estratégias de referência ao objeto direto/indireto. O objetivo desta proposta pedagógica é evidenciar o quanto é importante mostrar para os estudantes de PLE/PL2 hispanofalantes em um nível avançado de aprendizado que o português brasileiro apresenta um leque de opções relacionado ao emprego dos pronomes oblíquos da terceira pessoa e que não necessariamente será parecido ou igual à língua materna deles, como geralmente é pensado.

7. Referências bibliográficas


- Bechara, E. (2019). *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
Castilho A. T. (2020). *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

- Cunha, C. & Cintra, L. (2016). *Nova Gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dik, S. C. (1989). *The theory of functional Grammar*. Dordrecht Holland/Providence RI -USA: Foris Publications.
- _____. (1997a) *The theory of functional Grammar*. Ed. by Kees Hengeveld. Part I – The Structure of the Clause (Functional Grammar Series 20). Berlin/NewY York: Mouton de Gruyter.
- _____. (1997b) *The theory of functional Grammar*. Ed. by Kees Hengeveld. Part II – Complex and Derived Constructions (Functional Grammar Series 21). Berlin/NewY York: Mouton de Gruyter.
- Fanjul A.P. (2014). Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In Fanjul A.P. & Gonzáles N. M. (Orgs.). (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. & Gonzáles N. M. (Orgs.). (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Gonzáles, N. M. G. Cadê o pronome? (1994). *O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/node/211>
- Halliday M. A. K. (1970). Language structure and language function In LYONS, J (Ed) *New horizons in linguistics*. Harmondsworth Penguin Books.
- _____. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- _____. & Hasan R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*
- Meléndez-Robles, O.X. (2023). Vai usar eles ou não vai usá-los?: Uma pesquisa sobre os contextos de preferência de uso dos pronomes oblíquos da terceira pessoa no âmbito do português para estrangeiros hispanofalantes. *Ensaio em Português como Segunda Língua ou Língua Estrangeira*. DOI: 10.17771/PUCRio.PLE.61895
- Meyer, R. M. B. (2002). Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. In Cunha, M. J. C. & Santos P. (Orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora da UnB.
- Neves, M. H. de M. (2011). *Gramática de Usos de português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp.
- _____. (1994). Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa: Revista Linguística*. 38 (pp. 109-127).
- Pezatti, E. G. (2010). O contexto na gramática discursivo-funcional. In *Relações entre questões textual-discursivas e expressão morfossintática na gramática discursivo-funcional*. Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá. Disponível em: http://www.dle.uem.br/funcpar/pezatti_cielli_2010.pdf
- Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Nueva Gramática de la lengua española*. Barcelona: Editorial Planeta.
- _____. (2015). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rocha & Lima, C. H. (2011). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio.
- Santana, L. (2010). *Relações de complementação no português brasileiro: uma perspectiva discursiva-funcional*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Santos, C. M. (2014). *Aquele abraço: descrição dos pronomes demonstrativos em contextos de uso no âmbito do português para estrangeiros*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24867@1>

O RAP BRASILEIRO COMO MANIFESTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E PERIFÉRICA NO ESPAÇO CULTURAL DA MÚSICA NO BRASIL

Portuguese
Language
Journal



 <https://doi.org/10.56515/PLJ322303027>

 **Celina Trajano de Oliveira¹**
Universidade Paulista

 **Monique Angélica Sampaio Flaquer²**
Universidade Paulista

Resumo: O presente artigo utilizou-se de letras do rap brasileiro, feitas por cantores negros brasileiros. A relevância social desta pesquisa está em apresentar um discurso que é representado pela prática social, política e ideológica que representa a pessoa negra. O problema é como essas análises auxiliarão na autonomia e mobilização de competências do aluno protagonista, para buscar soluções e fazer escolhas? O trabalho está focado, sobretudo, no estudo da interpretação da compreensão das letras das músicas do rap brasileiro expressando as comunidades socioeconômicas menos favorecidas. Em uma abordagem sociológica do discurso, na qual a linguagem é entendida como prática social, por meio da qual expressa a ideologia das pessoas negras moradoras da periferia no Brasil. Para tanto, utilizou-se a teoria da Análise de Discurso Crítica que, segundo Fairclough (2001), considera o papel crucial do contexto demonstrando as relações de dominação, discriminação, poder e controle e como se manifestam através da linguagem. Concluiu-se que este trabalho está relacionado a todas as áreas de estudos sobre a linguagem, pois proporcionou o uso da gramática, da oralidade, da crítica social, valorizando conhecimentos historicamente construídos. As análises confirmaram a desigualdade racial na sociedade, trazendo histórias que o racismo ainda oculta e invisibiliza, além da discussão social da linguagem, manifesta-se nas produções musicais apresentadas pelos rappers ou MCs.

Palavras-chave: Rap; Análise do Discurso Crítica; Narrativas Negras.

Abstract: This article used Brazilian rap lyrics written by black Brazilian singers. The social relevance of this research lies in presenting a discourse represented by the social, political, and ideological practice that represents the black person. The problem is how these analyses will help the autonomy and mobilization of skills of the protagonist student to seek solutions and make choices. Above all, the work focuses on the study of the

¹ Doutora em Língua Portuguesa. Professora na Universidade Paulista - UNIP e Centro Paula Souza. ORCID <https://orcid.org/0009-0005-3171-9442>

² Mestra em Língua Portuguesa. Professora na Universidade Paulista – UNIP. ORCID <https://orcid.org/0009-0005-2993-6472>

interpretation and understanding of the lyrics of Brazilian rap songs expressing less favored socioeconomic communities. In a sociological approach to discourse, in which language is understood as a social practice through which students, considered participating subjects, can act on the world and others. To this end, the theory of Critical Discourse Analysis was used, which, according to Fairclough (2001), considers the crucial role of the context in demonstrating the relationships of domination, discrimination, power, and control and how they manifest themselves through language. It was concluded that this work is related to all areas of language studies, as it used grammar, orality, social criticism, and valuing historically constructed knowledge. The analyzes confirmed racial inequality in society, bringing stories that racism still hides and makes invisible, in addition to the social discussion of language, manifested in musical productions presented by rappers or MCs.

Keywords: Rap; Critical Discourse Analysis; Black Narratives.

1. Introdução

As comunidades periféricas são, desde o século passado, alvos de criminalização e exclusão não só por meio do Estado, mas também por quem não mora nesses locais. Mostrar o que acontece lá dentro, o meio em que se vive o cidadão da favela é algo que está presente no *rap* e em outros estilos musicais originários deste espaço, como o samba e o funk.

Desde o século XX até os dias de hoje políticas de higienização são frequentemente apresentadas para que tanto a própria periferia como sua cultura sejam violentadas com precedentes de “melhoria social”, porém considerando a abundância em diversidade, o respeito a elas faz-se essencial para que possa haver avanço nas relações dentro e fora do país.

O *rap* identifica a favela como lugar não de crime, ostensivo ou perigoso, ele traz que a vida na favela tem seu próprio organismo e seus moradores aprendem a lidar com ele, mas casos de violência policial, de preconceito racial e social são, também, frequentes nos relatos dos MC's.

Este artigo tem como objetivo trazer, com a teoria da Análise de Discurso Crítica, de Norman Fairclough, uma abordagem sociolinguística da identificação da fala do morador da comunidade periférica dentro do estilo musical *rap* na atualidade, que está cada vez mais em evidência, não só no Brasil, como no resto do mundo.

Para a delimitação da amostra foram analisadas letras de *rap* da região Sudeste, em especial, dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica e documental acerca de encontrar passagens em letras de *rap* que possam identificar um falante periférico e textos que abordam a relação de falante, discurso e estrutura social.

A retratação da vida periférica expressa nas letras das músicas de *rap* se torna de importante análise dentro da questão sociolinguística não só na perspectiva de identificação social, mas também pensando nas características textuais empregadas pelos intérpretes para dar corpo as suas falas.

O *corpus* deste artigo não se faz rico somente em informações de discurso identitário, vai além disso, demonstra também o domínio da língua para composição, em que o autor passa a informação e acompanha as batidas da música que o direciona fazendo o interlocutor compreender, não só na superficialidade da significação, mas também na potência referencial do que se está falando, com intertextualidade e jogos de palavras que atraem e conversam com a própria batida e a realidade do ouvinte.

Dessa forma, o presente texto é feito a partir da expressão que a comunidade periférica oferece e vai muito além do que a mídia, às vezes, insiste em apresentar, o *rap* é um exemplo de

arte presente nas comunidades negras apresentado como conteúdo denso, não só de boas construções de rimas, para mais, um leque de informações da expressão de dessas comunidades.

Não só falar de *rap* e comunidade, e sim desenvolver o pensamento da falta de abertura do sujeito periférico, mesmo com o rompimento de barreiras territoriais, mas acréscimo de barreiras sociais, que são claramente aparentes nas letras dos Mc's e no seu comportamento, por isso a importância de um estudo específico, não somente sociológico, não somente linguístico.

2. O cidadão periférico e o discurso

A Linguagem, por meio da ciência que a estuda, a Linguística, é abstrata, e sua realização é através da comunicação, da dicotomia língua/fala (*langue/parole*); de acordo com Ferdinand Saussure, o precursor do estruturalismo, a língua é coletiva, já a fala é individual, sendo assim, a prática discursiva (fala – *parole*) é discernida pelos grupos sociais, um produto social.

Sendo o discurso a realização da língua, e também um leque de possibilidades, esta se molda de acordo com o grupo social criando novas línguas e meios de comunicação, que apesar de individuais dialogam entre si; já que, se cada indivíduo falasse sua própria língua, não haveria interlocução.

Em *Discurso e mudança social* (2001), Norman Fairclough traz a visão de indivíduo e estrutura social na perspectiva discursiva:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. (Fairclough, 2001, p. 91)

Retomando a perspectiva bourdieusiana de *habitus* (Bourdieu, 2007) que tem como a relação estruturas estruturadas e estruturantes sendo unificadora das práticas, e também revela a quebra de paredes entre sujeito e estrutura social, no texto de Fairclough (2001) vê-se a importância da relação entre estrutura social e discurso, assim, pode-se supor que a influência do discurso e da estrutura social traz a caracterização de um indivíduo e sua interação com seu grupo social.

O reflexo disso pode ser visto em algumas letras de *rap* que serão abordadas nesse trabalho, demonstrando como a expressão musical, o discurso, é influenciada pela vivência do morador da comunidade periférica, estrutura social e como a música, direta ou indiretamente, interfere na prática social do seu ouvinte.

Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está inteiramente enraizada em estruturas sociais material, concretas, orientando-se para elas. (Fairclough, 2001, p. 93)

Como se vê no pensamento de Fairclough, a prática social que gera o discurso está enraizada nas estruturas sociais, e isso é evidente no dia a dia da nossa sociedade, principalmente no nosso país que afirma Bechara (2001), em uma visão sociolinguista, que devemos ser “políglotas na própria língua”, mesmo tendo uma língua funcional que se sobrepõe as demais.

O discurso do morador da comunidade periférica se diferencia por sua localização e também sua formação sociológica. Como já visto, a criminalização das favelas é histórica, assim como sua fala, que é tida como marginalizada e “errada”, por não seguir as convenções sociais e a norma culta da língua padrão.

Alkmin (2006) afirma que qualquer comunidade possui variação linguística e que nenhuma língua pode ser apresentada como homogênea, e essa heterogeneidade que identifica os falantes, e às vezes os classifica.

A diferença de classe social e de posição geográfica são variações estudadas pela sociolinguística seja ela diastrática (social) ou diatópica (regional), as gírias são resultado dessa variação, no momento que um grupo social específico torna um termo que era utilizado só por eles em uma convenção social.

O cantor de samba Bezerra da Silva fala no documentário *Onde a Coruja Dorme*³ (2012) que a gíria é uma cultura negra, dos escravos que as utilizavam para os planos de fuga, para os oficiais não entenderem, e afirma “é justamente o que hoje os intelectuais fazem com a gente”, se referindo à população periférica, pois esses que estudam e aprendem terminologias que o cidadão comum não entende, não dialogam com o que o morador da favela compreende. A gíria é justamente o mesmo, só que na fala do favelado.

2.1 O rap e a periferia

Para *Onde a Coruja Dorme*, O Mito da Caverna, de MOC⁴ trata de “combinações e sucessões de sons, diversamente articulados; a unidade elementar, o som, não é um signo”, porém a fala se ressignifica quando acompanhada de ritmo e melodias.

A relação musicalidade e discurso dentro do rap é de importância histórica, a sigla vem do inglês “*Rhythm And Poetry*” (Ritmo e Poesia) e é originário dos *ghetos* americanos, na periferia de Nova Iorque por volta dos anos 70 e 80 por meio do *hip-hop*, termo utilizado pelo Dj África Bambaataa, pseudônimo de Kevin Donovan, conhecido como criador do movimento.

O rap surge naturalmente na rua, porque é na rua que ganha corpo o fervor da revolta e da contestação construído sob o lema da eterna opressão social e racial. (Contador, 1997, p. 27)

A significância do discurso dentro do rap vem a partir da expressão afro-americana dos anos 70, momento em que as lutas raciais estavam no seu ápice após a morte de um dos seus maiores líderes, Martin Luther King Jr., assassinado em 1968; como podemos ver na letra de Tupac Shakur, *rapper* notável dos anos 90, o discurso de indignação social é intrinsecamente ligado a origem do rap americano:

*Cops give a damn about a negro
Pull the trigger, kill a nigga, he's a hero.*

Tradução:

Políciais não dão a mínima para um negro
Puxar o gatilho, matar um negro, ele é um herói.
(TupacShakur, 1998)

A disseminação da cultura *hip-hop* aconteceu ao final do século XX, em 1993 o músico citado já tinha seu álbum de ouro e em 1995 já estava ao lado de outros grandes artistas como Snoop Dogg e Dr. Dre.

³ Direção de Simplício Neto e Márcia Derraik. Produção de Rodrigo Latier. Fotografia de Mauro Pinheiro Jr. Rio de Janeiro: Antenna, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fSs0X1RPLuU>

⁴ São Paulo: Dj Cuco, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI>.

No Brasil o *rap* se manifestou por volta dos anos 80, teve seu início nas cidades satélites de Brasília e nas vozes dos jovens excluídos das periferias paulistanas, que nas suas letras carregavam o discurso de apresentação da realidade a qual eles viviam.

Os *rappers* paulistanos tiveram como influência a segunda fase do *hip-hop* norte-americano, o uso de lideranças nos movimentos sociais como referências também fez parte da construção do movimento, como Malcom X e Martin Luther King Jr. Não só nas letras como nas atitudes percebeu-se a busca pelo reconhecimento das raízes na diáspora africana, já que o apagamento da história negra era comum nos países escravagistas.

O conceito de luta contra o racismo acompanhando o discurso social do *rap* brasileiro se relaciona ao fato que, historicamente, as comunidades periféricas do nosso país são compostas, em sua maioria, de população negra, como os dados apresentados pela organização social TETO, em uma pesquisa feita no ano de 2016, afirmando que 70% dos moradores das favelas de São Paulo se autodenominavam negros ou pardos. (Carmo, 2017)

Assim, percebe-se o porquê da presença tanto do discurso que aborda o preconceito social como o racial nas letras de *rap* desde os anos 90 até os dias de hoje. De acordo com Fairclough (2001, p. 91), o discurso, como prática, é um meio em que as pessoas agem e se representam, assim contribuindo direta ou indiretamente na constituição da estrutura social, que por outro lado, molda e restringe o discurso; isso se vê presente na fala do MC de *rap*, que retrata a vida da periferia brasileira em suas letras, como no exemplo:

Deus que me livre **da mira dos tiras** mas nego eu não fico, não brinco,
nem mosco
Medo, só vejo os destroços
Do pobre que acorda com ódio
(Sabotage – Mun-Rá) (2002)

O conflito entre morador da favela e polícia, que aparece não só nas letras de música em português como a exemplificada acima no trecho “mira dos tiras”, mas também no *rap* do Mc Tupac é histórico. Fica exposto que a relação de comunidade periférica e os aparelhos do estado (Althusser, 1971) não estão em concordância. A favela é associada ao tráfico de drogas e a criminalidade diariamente, pelas mídias, pelo poder público e pelo senso comum, assim tornando invisível o morador da comunidade que trabalha e tem sua família.

Para exemplificar a violência policial dentro das favelas, atualmente o Rio de Janeiro vive uma crise de segurança que têm se mostrado mais violenta, só neste ano, de acordo com site G1⁵, 16 crianças foram feridas e 5 mortas por balas perdidas em ações policiais, os culpados pela morte destas não foram incriminados.

A política ostensiva não é só vista em ações policiais e referentes a crime organizado ou de tráfico de drogas, no século passado o samba era criminalizado, inclusive andar com instrumentos utilizados na roda de samba era pretexto para ser preso, fato contado pelo Doutor Reinaldo Santos Almeida em matéria para a BBC⁶. O sambista João da Baiana inclusive teve seu pandeiro assinado pelo senador da época, José Gomes Pinheiro da Fonseca, para que pudesse usar de salvo-conduto para não ser preso.

Essa criminalização teve novamente uma tentativa em 2017, porém com o funk. Como sugestão de lei feita por um cidadão comum e com mais de 20.000 assinaturas se tornou projeto para ser analisado no Senado, que foi rejeitada e arquivada pela Comissão dos Direitos Humanos em setembro do mesmo ano.

⁵ G1, portal de notícias do Grupo Globo

⁶ BBC (British Broadcasting Corporation em português, Corporação Britânica de Radiodifusão), corporação de rádio e televisão do Reino Unido, fundada em 1922.

Outro exemplo da interferência na música como meio de criminalização do indivíduo morador da comunidade periférica é o caso do Dj Renan da Penha que foi preso no começo de 2019 por associação com o tráfico e produção de músicas que enaltecem traficantes, além de organizar bailes funk. Hoje, ainda em cárcere, ele concorre ao Grammy⁷ Latino pela música com o cantor Nego do Borel, “Me solta” e foi ganhador do prêmio Multishow⁸ de Canção do Ano pela música “Hoje vou parar na Gaiola” com o MC Livinho. Ações da polícia em bailes de comunidade, como no conhecido “Baile da Gaiola” já deixaram moradores feridos por bala perdida no Rio. No *rap*, o cantor Emicida foi preso em Belo Horizonte, em 2012 por, de acordo com a Polícia Militar, incitar o público a fazer gestos obscenos contra a polícia, caracterizando desacato. As críticas do *rapper* a polícia são evidentes na letra da música que ele cantava no show: “Auschwitz ou gueto? Índio ou preto? Mesmo jeito, extermínio” (Dedo na Ferida, 2013). Como nos trechos abordados anteriormente o racismo é temática das letras, neste caso Emicida se refere à repressão nas comunidades paulistanas, como Pinheirinho, Moinho, Cracolândia e no show ele incitou o público em apoio a Ocupação Eliana Silva, realizada na região do Barreiro em Belo Horizonte. O artista foi liberado no mesmo dia.

O discurso do enunciador que canta a realidade da comunidade periférica é criminalizado como a própria comunidade, assim, a interação do cidadão favelado com outros grupos sociais, a visão que estes têm da favela, seja construído pela mídia ou pelo senso comum, são demonstrados nas letras com essencial força de comunicação e expressão do que acontece na realidade desses falantes, de forma com que não sejam denegridos por uma visão deturpada de sujeito periférico, mas como um pensamento de respeito e admiração do artista negro e sua cultura.

3. Análises do rap

3.1 O *rap* como questionamento da valorização da periferia

Como reação ao preconceito social e racial, no *rap*, os MC's se manifestam procurando valorizar a vida nas comunidades periféricas:

“Os **negro** aqui não quer só comida
Divergências à parte
Uns querem mais emprego, diversão e arte”
Mano Brown – O Céu É O Limite (2018)

O rapper Mano Brown, conhecido pelas letras marcantes no grupo Racionais Mc's e sua importância histórica para o *rap* brasileiro, neste fragmento traz a crítica daqueles que vão às comunidades e oferecem alimento, e somente isso, esquecendo que o que mais falta nas favelas é apoio à cultura periférica e valorização dos trabalhadores vindos de lá.

Souza (2006, p. 49) afirma que:

A ausência dessa autoestima individual objetivamente produzida, muitas vezes “compensada” e, portanto, paradigmaticamente ilustrada por um comportamento reativo e primitivamente narcísico, reflete, precisamente, o drama existencial de quem tem que viver a vida com um sinal negativo em todas as interações sociais.

⁷ Grammy Awards é uma premiação anual oferecida pela Academia Nacional de Artes e Ciências de Gravação para artistas da indústria da música mundial.

⁸ Prêmio Multishow, maior premiação da música brasileira, realizado anualmente no canal Multishow desde 1994.

Nessa passagem, o autor refere-se à relação de interação do indivíduo considerado excluído e não reconhecido como produtor útil para a sociedade, criando uma “classe de desclassificados sociais”, e é exatamente essa invisibilidade que o Mc trata, a de não cooperação do Estado como um provedor de empregos, de cultura para a periferia, mas apenas como caridade enviando doações de alimentos.

Na questão gramatical, percebe-se que o substantivo “negro” está destacado pela ausência do plural já que o artigo que precede a palavra é “Os” causando um desvio da norma culta.

Percebe-se no *rap* muitas marcas da oralidade, e essa “rebelião contra a norma” é, de acordo com Coseriu (1980, p. 87), um meio de reafirmar a liberdade do indivíduo através da linguagem, contra a normatização e a obrigatoriedade de seguir um sistema de imposições sociais e culturais.

3.2 O *rap* como crítica ao preconceito racial

Além da questão da valorização das comunidades há diversos trechos que criticam a visão preconceituosa com a periferia e seus moradores, que como já citado, 70% da população é de negros; assim o combate ao racismo está atrelado ao discurso ideológico do *rap*, segue aqui um trecho que evidencia essa crítica:

“Aonde a pele preta possa incomodar
Um litro de Pinho Sol **pra** um preto **rodar**
Pegar tuberculose na cadeia faz chorar
Aqui a lei dá exemplo: mais um preto **pra** matar”
Criolo – Boca de Lobo (2018)

O *rapper* Criolo enfatiza na sua letra o preconceito racial expresso tanto no sistema prisional, que hoje, de acordo com a Comissão de Direitos humanos tem 61,7% de presos são negros ou pardos, como na violência policial. Nesse trecho ele cita “Um litro de Pinho Sol pra um preto rodar”, “rodar” gíria proveniente da cadeia, de acordo com a Mestra Léia Poiano Stella (Stella, 2003), esse termo pode significar morrer, perder, no exemplo da letra o *rapper* se refere ao caso de Rafael Braga, morador de rua que foi preso por carregar uma garrafa de desinfetante (Pinho Sol) durante as manifestações que ocorreram em todo o Brasil no ano de 2013, sendo ele o único preso condenado por crimes relacionados aos protestos.

Só percebemos os efeitos da desclassificação social no ressentimento e ódio mudos quando se transmutam em violência nas manchetes dos jornais. (Souza, 2006, pg. 42)

Outro ponto importante na letra do autor é a incidência 30 vezes maior dos casos de tuberculose na população carcerária que em cidadãos de fora, expresso em estudo do Ministério da Saúde com a Fiocruz⁹.

O recém-lançado trabalho do artista Emicida, o CD AmarElo (2019) reitera em diversas passagens o preconceito racial no Brasil, incluindo na música, Ismália, na qual o poema de Alphonsus Guimaraens¹⁰, inclusive de título homônimo, é recitado por Fernanda Montenegro¹¹,

⁹ A Fundação Oswaldo Cruz é uma instituição de pesquisa e desenvolvimento em ciências biológicas, localizada no Rio de Janeiro, Brasil, considerada uma das principais instituições mundiais de pesquisa em saúde pública.

¹⁰ Alphonsus de Guimaraens, pseudônimo de Afonso Henrique da Costa Guimarães, foi um escritor e poeta do Simbolismo brasileiro.

¹¹ Fernanda Montenegro ONM, nome artístico de Arlette Pinheiro da Silva Torres, é atriz, locutora, radialista e apresentadora reconhecida mundialmente.

que aborda uma visão simbolista e melancólica da morte, tema também citado pelo *rapper*. Na passagem a seguir ele menciona a questão de reconhecimento do cidadão periférico negro.

“E como analgésico nós **posta** que
Um dia **vai tá** nos **conforme**
Que um diploma é uma alforria
Minha cor **né** uniforme”
Ismália – Emicida (2019)

Novamente visualizam-se marcas da oralidade, neste caso percebe-se a contração do plural nas palavras “posta” e “vai” que são conjugadas pela terceira pessoa do plural “nós”, porém o verbo está no singular, caracterizando uma discordância verbal na sentença, na mesma frase ocorre a contração com a palavra “conforme”. Ao final do verso outra marca de oralidade contrai o advérbio “não” com o verbo “é”, formando a palavra “né”, sentença que na norma culta ficaria “Minha cor não é uniforme”. Estes casos são comuns nas letras de *rap* para viabilizar a métrica e encaixar a letra com o ritmo da música.

No trecho o *rapper* aborda que se formar na faculdade, ter um diploma, para um negro é uma “alforria”, remetendo ao documento que decretava a liberdade dos escravos no período imperial brasileiro.

A possibilidade de ler, no estilo de mobiliário e de vestuário, o verdadeiro estilo de vida de um grupo deve-se ao fato de que não só tais propriedades são a objetivação das necessidades econômicas e culturais que determinaram tal escolha, mas também as relações sociais objetivadas nos objetos familiares, em seu luxo ou pobreza, em sua "distinção" ou "vulgaridade", em sua "beleza" ou "feiura".
(Bourdieu, 2007 p. 75)

No último verso Emicida remete ao pensamento da cor do negro ser vista como um uniforme, uma vez que o *habitus* do indivíduo periférico negro é visto com preconceito em suas relações sociais mais objetivas, assim este cidadão é destacado do resto das etnias, demonstrando nas passagens seguintes o porquê: “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo”, fazendo referência ao assassinato de um pai de família e músico no Rio de Janeiro pelo exército brasileiro com 80 tiros de fuzil no seu carro, enquanto estava a caminho de uma festa com sua família, apenas ele e seu sogro foram atingidos, o sogro sobreviveu. De acordo com os militares o carro foi “confundido” com o de assaltantes.

Na música há novamente uma retomada do assunto, enquanto a atriz Fernanda Montenegro recita a poesia de Alphonsus de Guimarães, no momento em que retrata Ismália saltando da torre, a cantora que faz participação, Larissa Luz, sussurra “80 tiros” ao fundo.

Em outra passagem, o autor reitera a questão de ancestralidade e conflito entre morador periférico e polícia.

“O lacre ainda tá presente só no caixão dos **adolescente**
Quis ser estrela e virou medalha num **boçal**
Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral”
Ismália – Emicida (2019)

Emicida neste trecho trata da morte dos jovens periféricos por policiais como um símbolo de heroísmo, o qual é digno de medalha para quem executa e no último verso destacado compara os que assassinam estes jovens com os que matavam os escravos.

O termo “boçal” de acordo com o dicionário *online* Aulete se refere a alguém rude, grosseiro, sem cultura ou sem sentido, motivação, o autor utiliza de forma agressiva para definir que os assassinos são rudes, sem compaixão.

3.3 O rap como crítica ao preconceito com a periferia

A especificidade da periferia seria, portanto, a de produzir em massa um contingente de pessoas que nem sequer gozam de predicados humanos capazes de possibilitar a participação destas em um campo de disputa por prestígio e poder. (Souza, 2006, p. 228)

Nessa passagem o autor aborda a precariedade do *habitus* do morador periférico, enfatizando a falta de acesso da disputa do poder e prestígio que outros indivíduos da sociedade podem ter, isso se reflete em algumas letras não só com a desvalorização do sujeito da comunidade, mas também com o próprio espaço.

“Eles amam o gueto, mas não vêm pro gueto
Por isso meu Uber deu 80 **pila**”
Rincon Sapiência – Placo (2018)

A fala do Mc se refere ao aplicativo de transporte chamado *Uber*, que precifica a viagem de acordo com o local onde leva o passageiro, neste caso ele levanta a questão do preço alto da sua viagem, pelo fato de ter como destino a comunidade (gueto), nessa passagem repara-se a influência do espaço onde mora o enunciador, refletido no seu discurso que repudia o preconceito com a comunidade periférica. O termo em negrito “pila” vem da cultura sulista, mais especificadamente do Rio Grande do Sul e se refere à moeda brasileira, ou seja, “80 pila” que significa 80 reais.

Uma passagem nas linhas do *rapper* da cidade de Santos, Izzi, traz também essa figura de indivíduo que trabalha, mas mesmo assim se vê distante da disputa de poder e prestígio:

“Portanto a guerra mira **praqueles** que não são páreos
Trabalhamos pela dor e sangue é o salário
Quantos Rambos vão se impor? É falso esse cenário
Vivendo nossa vida como peixes no aquário
Escravidão consentida, comandamos ao contrário”
Moç (Izzi) – O Mito da Caverna (2018)

Para elucidar o pensamento do Mc pensemos que:

O que se aplica aos limites entre as posições de sujeito e as convenções discursivas associadas geralmente se aplica aos elementos das ordens de discurso. (Fairclough, 2001, p. 97)

O sujeito que está exposto as convenções discursivas ordena seu discurso de acordo com estas, mas não sobrepõe um a outro. No texto o *rapper* aborda o pensamento de trabalho a uma escravidão consentida, onde se comanda ao contrário, exprimindo, que mesmo os assalariados fazem o trabalho escravo, consentindo isso.

Também se observa a questão de “subcidadão” que se submete aos aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1971), já citados neste trabalho, quanto à exclusão do sujeito e opressão ao seu modo de viver.

Outra visão é o discurso bélico do Mc no primeiro verso, para abordar onde a guerra está, nas periferias. Na próxima frase ele traz a questão de salário como sangue e o trabalho como dor, fazendo analogia a força de trabalho empregado e a recompensa, seguindo o mesmo pensamento do texto de Souza (2006), invisível e sem acesso à luta por poder.

3.4 O rap e o intertexto com a realidade

Conforme afirma Fairclough (2001), a estrutura social molda o discurso, assim vê-se o reflexo do que acontece na realidade dentro da letra do MC, desde o início do movimento, até os dias de hoje, sendo esse um importante aspecto das músicas.

“Numa idade primitiva viviam dificuldade
Hoje a tecnologia ajuda e arrasta a humanidade
Nas redes sociais sorrisos falsos, vaidade
Ostentam o *smartphone* e a falsa felicidade

...

Da um *look* no Facebook, o ócio te devora
O Loki caiu no truque, minutos viram horas
In *love* com o *notebook*, esquece o mundo lá fora
Hoje não se nota o *book*, é Wikipedia e *copy* cola

...

Somos massa de manobra, abre o olho **pro cê** ver
Que a elite manipula usando o medo e o prazer”
Moç (Leal) – Mito da Caverna (2018)

O *rapper* caçara do grupo Moç ressalta que com o uso da tecnologia pode-se ter dois lados, o que ajuda a humanidade, e a faz evoluir, e o que arrasta e destrói seu futuro. No seu exemplo ele reitera o uso excessivo de *smartphones* e redes sociais inclusive citando a maior delas, o Facebook que, de acordo com pesquisa da própria empresa, noticiada pelo site da Folha de São Paulo em 2018, tem 127 milhões de usuários ativos.

No mesmo trecho ele faz também referência ao deus mitológico Loki, conhecido por ser o deus da trapaça, afirmando que o próprio caiu em um truque, fazendo uma metáfora do tempo que se perde nas redes sociais, além de citar a vaidade e a falsidade como elementos presentes na internet. O MC não erra, inclusive o brasileiro em média, de acordo com a pesquisa da GlobalWebIndex¹², em 2018, gastou 219 minutos por dia no Facebook.

Citando também o *site* de pesquisas Wikipedia que é famoso por ser um dos principais veículos de informação bibliográfica, mas também por ter conteúdos não confiáveis. Nesta referência, Leal critica a falta de leitura e o conhecido copiar e colar utilizado inclusive em trabalhos de escola.

Ao final do trecho o *rapper* usando da contração “procê” percebe-se traços de oralidade, no qual a preposição “para” e o artigo “o” se unem resultando em uma única sílaba “pro” e o pronome “você” é contraído para “cê”, variação linguística regional proveniente da região da Baixada Santista. Ainda na mesma passagem ele reflete sobre a manipulação da elite, este pensamento que se encontra também no pensamento de Bourdieu:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante
[...] para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto; portanto, à

¹²A GlobalWebIndex é uma empresa de pesquisa de mercado fundada por Tom Smith que fornece dados de criação de perfil de consumidor para editores, agências de mídia e profissionais de marketing em todo o mundo.

desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (Bourdieu, 1989, p.30)

O sociólogo francês cita o uso da cultura dominante para a desmobilização da classe dominada, assim, comparando-se a fala do *rapper*, a elite (classe dominante) faz com que os que não são da elite (classe dominada) sejam massa de manobra e manipulados, pelo medo e o prazer.

Outra forma de se alinhar com a realidade são as relações do discurso dos Mc's com notícias e acontecimentos importantes na história do país.

“Retrato da sociedade é o **moleque** com
iPhone 7 na cintura tomar sete tiros
Confundido por sete **tiras**
No sétimo dia, sua **coroa** ainda chora”
Djonga – Favela Vive 3 (2018)

Esta passagem do cantor Djonga observa mais um caso de violência policial, fazendo analogia ao número 7. Um caso parecido aconteceu em Sacramento nos EUA, onde um jovem negro foi morto por policiais, sendo acusado de apontar uma arma para eles, mas na verdade ele só tinha um *smartphone* quando foi encontrado, já sem vida.

Na questão gramatical, vemos primeiramente o termo “moleque” que apesar de ser informal, já está em dicionários como definição de garoto, criança, o termo vem do quimbundo *muleke*. O termo “tiras” se refere aos policiais, termo criado das dublagens em português dos filmes americanos, pois lá os agentes da lei são chamados de “*cops*” e na dublagem o som deveria ser similar ao movimento da boca. “Coroa” é uma forma que o autor se refere a mãe do jovem assassinado, de acordo com o site Brasil Escola essa gíria se refere às pessoas mais velhas.

Na mesma música o *rapper* Lord remonta outro caso de violência policial:

“Que é isso?
Foi tiro do blindado que acertou Marcos Vinícius
Caído ali, sem árbitro de vídeo”
Lord – Favela Vive 3 (2018)

O caso tratado é o do adolescente Marcos Vinicius da Silva, 14, que foi morto por um tiroteio no Complexo da Maré no Rio de Janeiro. Antes de falecer o garoto mesmo baleado falou para sua mãe: “Mãe, eu sei quem atirou em mim, eu vi quem atirou em mim. Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?”

A referência ao árbitro de vídeo, o VAR, que é o novo sistema utilizado nas partidas de futebol que ajuda caso um lance duvidoso aconteça durante o jogo, se trata da sua utilização inédita na Copa do Mundo de 2018.

“Gritei: Marielle, presente!, essa bala também me fere
E esse tiro fere cada morador que já teve um sonho frustrado
E só quem é vai sentir na pele”
Choice – Favela Vive 3 (2018)

O caso da morte de Marielle Franco ficou conhecido internacionalmente como marco da perseguição política do nosso país. Política ativista da Comunidade da Maré, no Rio de Janeiro,

mulher negra, era conhecida pela luta contra a violência policial na Intervenção Militar do estado, que começou em 2018.

A execução da vereadora e seu motorista Anderson Gomes, em março de 2018, aconteceu no centro do Rio de Janeiro. A menção “Marielle, presente!” virou referência da luta contra a violência policial nas periferias cariocas, e logo do Brasil inteiro. Um dia antes do fato que resultou em sua morte a vereadora postou em seu Twitter:

Mais um homicídio de um jovem que pode estar entrando para a conta da PM. Matheus Melo estava saindo da igreja. Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe? (Franco, 2018, tuíte)

Um exemplo da força que esse acontecimento tomou no mundo é a inauguração do Jardim Marielle Franco na cidade de Paris, na França que aconteceu em setembro deste ano, e também a indicação da vereadora ao Prêmio Sakharov de direitos humanos de 2019.

4. Considerações finais

O *rap* cada vez mais se apresenta como um dos ritmos musicais mais escutados do Brasil e do mundo, sendo influência para várias culturas, não só do nosso país e não só das periferias, hoje pode-se encontrar diversas vertentes dentro do *rap* e diferentes meios de acessá-lo.

Historicamente a favela e o *rap* foram alvos de projetos que criminalizam, afastam e apagam o real significado do que é morar na comunidade e do que é a cultura periférica. Obter informações sobre a formação das favelas, demonstrar o seu reflexo no discurso que é ouvido por diversas pessoas de fora desses espaços traz uma reflexão que reforça o poder dessa cultura e de como isso pode mudar a vida do indivíduo.

Percebe-se nas análises textuais feitas neste trabalho a potência da realidade dentro das composições dos *rappers*, demonstrando que a ligação sociológica do *habitus* do indivíduo com o seu espaço é expressa em seu discurso, visto que além de críticas à sociedade, que vê de forma preconceituosa a favela, há um desabafo perante a forma como esse preconceito pode ser disseminado e demonstrado, não só pela população comum, mas também pelo próprio estado.

Há presença de oralidade e desvio da norma culta, não por falta de conhecimento do falante, mas por acesso, por costume, para manter sua cultura e dialogar aos que não têm tanto acesso ao conhecimento da língua culta, destarte vê-se uma relação intrínseca entre o músico e sua comunidade, onde se vivencia o que se canta e eles cantam sobre o que vivenciam. Também nos textos está presente o conhecimento e utilização da intertextualidade para fazer conexão com fatos históricos, literaturas, para mais do que a realidade da favela, citando autores renomados e até incluindo na música textos literários, como em Ismália de Emicida.

Muitos dos MC's de *rap* mais conhecidos já passaram por dificuldades, alguns até se envolveram com o crime, mas a música os salvou e trouxe-os para um lugar onde possam dizer para aqueles que vivem precariamente nas favelas do Brasil: “sigam seus sonhos”. Não se trata somente de Ritmo e Poesia, vai muito além, salva vidas.

Referências

- Alkmim, Tânia Maria. *Sociolinguística*. Parte I. IN: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.1, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. P. 21-47.
- Althusser, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- Bechara, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

- Benveniste, E. *O Homem na linguagem*. Lisboa: Vega, 1992.
- Bourdieu, P. *O poder simbólico*. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- _____, *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.
- Carmo, Beatriz. “A pobreza no Brasil tem cor e é preta.” 2017.s/p. Acesso em 09 out. 2023.
<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/A-pobreza-brasileira-tem-cor-e-%C3%A9-preta>
- Carvalho, Castelar de. *Para compreender Saussure*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- Contador, Antonio Concorde; FERREIRA, Emanuel Lemos. *Ritmo e Poesia: Os Caminhos do Rap*. Lisboa: Assirio e Alvim, 1997.
- Coseriu, E. *Lições de linguística geral*. Tradução de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.
- Fairclough, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- Fonseca, Roberto. *História do Rio Grande do Sul para jovens*. Porto Alegre, Editora AGE Ltda., 2002.
- Moç. “O Mito da Caverna.” São Paulo: Dj Cuco, 2018. S/p. Acesso em 12 set.2023.
<https://www.lettras.mus.br/moc/o-mito-da-caverna/>
- Neto, Simplício; DERRAIK, Márcia. Onde a Coruja Dorme. Produção: Rodrigo Latier. Fotografia de Mauro Pinheiro Jr. Rio de Janeiro: Antenna, 2002.
<https://www.youtube.com/watch?V=fss0x1rpluu>.
- Souza, Jessé. *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- Stella, Léa Poiano. *Tá tudo dominado: a gíria das prisões*. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- Teperman, Ricardo. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*.— 1a ed.— São Paulo: Claro Enigma, 2015.