

# Revista (Con)Textos Linguísticos

---

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística  
da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Vitória - ES

Volume 16

| Número 33

| Ano 2022

# Revista (Con)Textos Linguísticos

---

Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Departamento de Línguas e Letras  
Centro de Ciências Humanas e Naturais  
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514  
Goiabeiras – Vitória - ES  
CEP: 29075-910  
Telefax: (27) 4009-2524  
[linguistica.ufes.br](http://linguistica.ufes.br)  
[periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos](http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

---

Revista (Con)Textos Linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 16, n. 33 (2022)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-  
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:  
Saulo de Jesus Peres  
CRB6 – Reg. 676/ES

## **Universidade Federal do Espírito Santo**

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

## **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Júnior

## **Centro de Ciências Humanas e Naturais**

Diretora: Edinete Maria Rosa

Vice-Diretora: Grace Alves da Paixão

## **Departamento de Línguas e Letras**

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Igor Castilho Porsette

## **Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Flávia Medeiros Álvaro Machado

Coordenador-Adjunto: Fábio Maline

## **Conselho Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

## **Comissão Editorial**

Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora-gerente), Flávia Medeiros Álvaro Machado (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Mayara de Oliveira Nogueira (Editora de Texto).

## Sumário

### **Apresentação**

Comissão Organizadora..... 6

### **Um pequeno estudo sobre a ergatividade em uma matéria on-line**

Roberta Rego Rodrigues.....11

### **Recortes do português seabrense: um estudo da variação entre as preposições locativas em ~ ni**

Elias de Souza Santos.....27

### **O uso da tarefa de cloze no delineamento experimental de estudos sobre o processamento linguístico antecipatório**

Cláudia Brandão Vieira.....40

### **Análise da variação de vogais pretônicas no Livro de Fábrica, datado de 1854, pertencente à Igreja Matriz de Cachoeira do Brumado – Mariana (MG)**

Soélis Teixeira do Prado Mendes, Izadora Lopes.....59

### **Considerações a respeito da identidade da Terminologia como campo da Linguística: por uma ampliação**

Luís Henrique Serra, Gabriel Pereira Castro.....78

### **A relação entre gêneros do discurso e fenômenos variáveis na terceira onda variacionista**

Marcela Langa Lacerda, Thais Lara Costa Manhães, Ana Maria Ribeiro de Jesus.....94

### **Portagem sociodiscursiva - os efeitos da edição no documentário Vozes de Mariana**

Flávia Pereira Dias, Giani David Silva, Ludmila Vasconcelos Machado Guimarães.....114

### **Representações identitárias do indivíduo financeiramente educado no material didático da Estratégia Nacional de Educação Financeira para o ensino médio**

Carla Leila Oliveira Campos, João Paulo de Brito Nascimento.....134

### **Lixo, vagabunda, piranha, puta e louca: efeitos de sentido e determinações discursivas em relatos de mulheres vítimas de violência doméstica**

Suzana Schmechel de Avila, Luciana Iost Vinhas.....154

### **Proibido dançar! Um discurso em nome da família**

Morgana Guedes Bezerra, Lílian Melo Guimarães.....173

### **Representation and minorities: the uses of (im)politeness in the TV series Glee**

Edvaldo Santos de Lira, Barbara Cabral Ferreira.....188

**A oferta da janela de Libras com múltiplos tradutores na obra filmica “A Hora da Estrela” – uma análise a partir da gramática do design visual**

Karina de Souza Borges Lima, Márcia Monteiro Carvalho.....208

**Análise da tradução da página Web do celular HUAWEI P30 Pro a partir da teoria dos atos de fala**

Zhou Qian, Sun Yuqi.....225

**O que significa ser um "bom" produtor de artigo acadêmico para graduandos de um curso de letras?**

Danielly Thaynara da Fonseca Silva, Elizabeth Maria da Silva.....245

**Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS**

Nayara Stefanie Mandarino Silva, Elaine Maria Santos.....265

**Política linguística na Amazônia cabana: A gestão da língua e o preconceito linguístico em evidência**

João Lucas da Silva, Welton Diego Carmim Lavareda.....285

**Conhecendo a América Latina: uma proposta de projeto translíngue para o ensino de Espanhol durante a pandemia de Covid-19**

Francyelle Viana da Rosa, Anamaria Welp.....302

**Professores de inglês em formação inicial trilhando o caminho da decolonialidades**

Ana Karina de Oliveira Nascimento, Lucas Natan Alves dos Santos, Maria Amália Vargas Façanha, Thiago de Melo Cardoso.....322

## Apresentação

A *Revista (Con)Textos Linguísticos* inicia as edições de 2022 com este volume (16, número 33) que reúne 18 artigos produzidos por autores de diversas instituições nacionais e internacionais, organizados em três seções (Estudos Analítico-Descritivos; Texto e Discurso; Linguística Aplicada) que correspondem às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística, responsável pela edição da revista.

A seção dos Estudos Analítico-Descritivos tem início com o artigo de Roberta Rego Rodrigues (UFMG) que tem como título *Um pequeno estudo sobre a ergatividade em uma matéria on-line*. O objetivo é investigar a ergatividade, sob a perspectiva hallidayana, em matéria on-line sobre o primeiro caso oficial de um brasileiro infectado pelo novo coronavírus. Os resultados demonstram realização expressiva da categoria de ergatividade na matéria on-line, havendo preponderância de orações médias, o que sinaliza o fato de muitas orações não apresentarem agência no texto jornalístico analisado.

Na sequência, Elias de Souza Santos (Universidade do Estado da Bahia) descreve os padrões de uso das preposições locativas *em* e *ni* no português falado de Seabra, município do estado da Bahia, no trabalho intitulado *Recortes do português seabrense: um estudo da variação entre as preposições locativas em ~ ni*. Fundamentando-se na Teoria da Variação e Mudança Linguísticas, investiga-se uma amostra que é constituída por 12 (doze) entrevistas sociolinguística e estratificada conforme o sexo, a faixa etária e a escolaridade dos falantes. Nela, foram identificadas 213 ocorrências em contextos que permitem a variação da preposição.

Cláudia Brandão Vieira (UnB), no artigo *O uso da tarefa de cloze no delineamento experimental de estudos sobre o processamento linguístico antecipatório*, busca mostrar como a tarefa de *cloze* pode se constituir em uma das formas para se mensurar a previsibilidade de uma palavra em um determinado contexto. A partir de uma tarefa, verifica-se como é caracterizado o comportamento de subseleção de argumentos internos por 520 verbos. Diferentes comportamentos de subseleção de argumentos foram apresentados por verbos em português brasileiro, o que pode refletir na antecipação de traços semânticos de argumentos internos muito esperados.

Em *Análise da variação de vogais pretônicas no Livro de Fábrica, datado de 1854, pertencente à Igreja Matriz de Cachoeira do Brumado – Mariana (MG)*, Soéllis Teixeira do Prado Mendes e Izadora Lopes (UFOP) fazem um levantamento dos casos de alçamento e abaixamento de vogais pretônicas, a partir da transcrição do manuscrito. O objetivo, para além

da análise da variação de vogais pretônicas no *Livro de Fábrica*, é discutir a importância da transcrição feita com critérios filológicos para o conhecimento do estágio pretérito da língua portuguesa.

O trabalho de Gabriel Pereira Castro e Luís Henrique Serra (Universidade Federal do Maranhão), intitulado *Considerações a respeito da identidade da Terminologia como campo da Linguística: por uma ampliação*, trata do *status* da Terminologia como uma das ciências do léxico, problematizando, entretanto, o olhar apenas para o léxico, que é um dos elementos da comunicação especializada. Assim, discute-se o desenvolvimento do campo científico no âmbito da Terminologia a partir de uma reflexão dialógica e comunicativa.

No artigo *A relação entre gêneros do discurso e fenômenos variáveis na terceira onda variacionista*, Marcela Langa Lacerda, Thais Lara Costa Manhães e Ana Maria Ribeiro de Jesus (Ufes) revisitam parte da proposta de articulação teórico-metodológica entre a abordagem variacionista, em sua terceira fase/onda, e a bakhtiniana. Para isso, analisam o gênero *posts*, dos perfis *Caneta Desmanipuladora* e *Caneta Desesquerdizadora*, da rede social Instagram e, assim, mostram que gêneros do discurso constituem o objeto de investigação da terceira fase variacionista, dada a ressignificada concepção de estilo dessa onda.

A segunda seção, de Texto e Discurso, inicia-se com o artigo de Flávia Pereira Dias, Giani David Silva e Ludmila Vasconcelos Machado Guimarães (CEFET-MG): *Portagem sociodiscursiva - os efeitos da edição no documentário Vozes de Mariana*. Nele, as autoras investigam o processo de construção e mediação editorial da série documental *Vozes de Mariana*, produzida pelo jornal *Estado de Minas*. A partir de análise semiolinguística da edição de três entrevistas presentes na série, conclui-se que na edição se define o enquadramento e se deixam transparecer os efeitos de sentido imaginados e propostos.

Em *Representações identitárias do indivíduo financeiramente educado no material didático da Estratégia Nacional de Educação Financeira para o ensino médio*, Carla Leila Oliveira Campos e João Paulo de Brito Nascimento (UNIFAL) analisam, a partir da perspectiva da Análise do Discurso Crítica (ADC), a construção discursiva da identidade do indivíduo financeiramente educado em um livro didático. Os resultados mostram como a construção identitária é perpassada pela individualização dos problemas e desafios, atribuindo-se unicamente ao sujeito a responsabilidade pelas escolhas que vão determinar seu próprio bem-estar financeiro, de sua família e da sociedade.

Suzana Schmechel de Avila (UFPel) e Luciana Iost Vinhas (UFRGS), no artigo *Lixo, vagabunda, piranha, puta e louca: efeitos de sentido e determinações discursivas em relatos de mulheres vítimas de violência doméstica*, apresentam uma reflexão sobre a violência

doméstica, a partir de relatos-testemunho de mulheres que sofreram violência e com base na Análise Materialista de Discurso. Para as autoras, a análise de três sequências discursivas dos relatos permite perceber que a ideologia trabalha produzindo as evidências sobre o que é ser mulher, fazendo permanecer um universo semanticamente estabilizado sobre o comportamento feminino que atende à lógica dominante de exploração e opressão entre os gêneros.

O texto *Proibido dançar! Um discurso em nome da família*, de Morgana Guedes Bezerra (Universidade Federal de Campina Grande) e LÍlian Melo Guimarães (Universidade Federal Rural de Pernambuco) tem como objeto de análise uma notícia publicada no site G1 Paraíba no dia 15 de Junho de 2021. Com base na Análise Crítica do Discurso (ACD), as autoras descortinam os discursos que contribuem para a manutenção da desigualdade e do preconceito na notícia analisada. Segundo elas, o discurso em “defesa” da família surge como um argumento que exclui e categoriza os que se afastam das normas dos discursos sexistas.

*Representation and minorities: the uses of (im)politeness in the TV series Glee*, de Edvaldo Santos de Lira (UFCG), Barbara Cabral Ferreira (Universidade Federal da Paraíba), analisa excertos de três episódios da série de TV americana Glee, sob a perspectiva da Pragmática. O objetivo é verificar como as faces, as máximas, as regras e as estratégias da Teoria da Polidez são apresentadas diante de personagens lidos como parte de um grupo minoritário, em comparação com personagens tidos como maioria.

Já a terceira seção, de Linguística Aplicada, tem como primeiro artigo *A oferta da janela de Libras com múltiplos tradutores na obra fílmica “A Hora da Estrela” – uma análise a partir da gramática do design visual*, de Karina de Souza Borges Lima (UFSC) e Márcia Monteiro Carvalho (UFPA). Nele, a análise de categorias como a semelhança física entre tradutor e personagem e a indumentária dos tradutores revelam a escolha por tradutores de mesmo gênero como positiva na expectativa. Segundo as autoras, a falta de semelhança física e o uso de camisetas coloridas, sem vínculo estético com o figurino, podem gerar ruído à obra.

Já no artigo intitulado *Análise da tradução da página Web do celular HUAWEI P30 Pro a partir da teoria dos atos de fala*, Qian Zhou (Universidade Normal de Jiangsu) e Yuqi Sun (Universidade de Macau) analisam o conteúdo verbal escrito da página Web do celular HUAWEI P30 Pro tanto em chinês quanto em suas traduções de duas variantes de português, sendo a brasileira e a europeia, com base na teoria dos atos de fala. Desse modo, a identificação desses atos pode contribuir para o entendimento das diferenças linguísticas e culturais e aumentar a eficácia da tradução do conteúdo verbal escrito da página de produto.

Em *O que significa ser um “bom” produtor de artigo acadêmico para graduandos de um curso de letras?*, Danielly Thaynara da Fonseca Silva e Elizabeth Maria da Silva



(Universidade Federal de Campina Grande) objetivam analisar registros de uma sessão reflexiva realizada remotamente, via *Google Meet*, com quatro licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa. Os resultados mostram que os participantes da pesquisa destacam, predominantemente, elementos relacionados ao domínio das condições de produção e do conteúdo temático do gênero, bem como problematizam questões ideológicas e identitárias que constituem a produção e a publicização de artigo acadêmico.

*Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS*, de Nayara Stefanie Mandarinio Silva (Universidade Federal do Paraná) e Elaine Maria Santos (UFS), traz uma análise de três cursos de inglês desenvolvidos no IsF da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e ofertados no ano de 2020, a partir da perspectiva da internacionalização crítica. Os resultados indicam ações voltadas a um ensino de inglês crítico, com a predominância de uma perspectiva de internacionalização para a solidariedade global, uma vez que foi recorrente a busca pela identificação e solução de problemas.

João Lucas da Silva (Universidade da Amazônia) e Welton Diego Carmim Lavareda (Universidade Federal do Pará), no artigo *Política linguística na Amazônia cabana: A gestão da língua e o preconceito linguístico em evidência*, analisam como o dispositivo colonial instituiu uma política linguística, durante o período da Cabanagem, mergulhada nas dimensões de prática, crença e gestão da língua. Assim, apresentam-se os acontecimentos que ficaram sujeitos à época da Cabanagem com relação à gênese de uma “atitude purista de língua” no território amazônico.

*Conhecendo a América Latina: uma proposta de projeto translíngue para o ensino de Espanhol durante a pandemia de Covid-19*, de Francielle Viana da Rosa e Anamaria Welp (UFRGS), promove uma reflexão em torno de um projeto pedagógico para o 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com base nos conceitos de língua e de pedagogia translíngue. Os resultados apresentam possibilidades para o trabalho com o conceito de América Latina e de identidade coletiva latino-americana no ensino de espanhol como língua adicional.

O artigo intitulado *Professores de inglês em formação inicial trilhando o caminho da decolonialidades* encerra a última seção. Nele, Ana Karina de Oliveira Nascimento, Lucas Natan Alves dos Santos, Maria Amália Vargas Façanha e Thiago de Melo Cardoso (UFS) discutem aspectos relativos à decolonialidade na formação de docentes de inglês, a partir da análise de dados provenientes de propostas didáticas decoloniais, organizadas por graduandos com vistas ao ensino de inglês na educação básica. Os principais resultados demonstram que,

ao terem contato com ideias decoloniais, os docentes em formação inicial produziram propostas problematizadoras acerca de questões étnico-raciais e de gênero.

Trata-se, portanto, de uma edição que reúne pesquisas de grande relevância para a área dos estudos linguísticos. Esperamos que possam promover um diálogo com as pesquisas em andamento ou já realizadas nos diversos programas de pós-graduação. Um diálogo que possa se projetar em direção a pesquisas futuras.

Excelente leitura a todos!

*Comissão Editorial  
da Revista (Con)Textos Linguísticos*

## Um pequeno estudo sobre a ergatividade em uma matéria on-line

### A small study of ergativity in an online news article

Roberta Rego Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo investigar a ergatividade em uma matéria on-line de um ponto de vista hallidayano. Essa categoria não é bastante explorada em português do Brasil sob esse ponto de vista. O modelo ergativo atua concomitantemente com o modelo transitivo – o primeiro é estabelecido pelas relações nucleares, e o segundo é determinado pela relação linear no âmbito de orações. O modelo ergativo produz uma relação nuclear entre os Agentes, Mediadores, Alcances, Processos e Circunstâncias; enquanto o modelo transitivo cria uma relação linear entre os Processos, Participantes e Circunstâncias. A matéria on-line foi segmentada em seis partes, seguindo, quase na sua totalidade, a segmentação textual feita pela jornalista. Cada uma dessas partes foi salva em um arquivo com extensão DOC e anotada com etiquetas relativas a categorias ergativas. As etiquetas foram quantificadas no programa *AntConc*. Os resultados apontam uma realização expressiva dessas categorias na matéria on-line. Houve uma preponderância de orações médias em detrimento de orações efetivas, o que alude ao fato de que muitas orações não apresentam agência no texto jornalístico em questão.

**Palavras-chave:** Linguística Sistêmico-Funcional; ergatividade; transitividade.

**Abstract:** This paper aims to enquire into ergativity in an online news article from a Hallidayan perspective. This category is not well explored in Brazilian Portuguese from this perspective. The ergative model and the transitive model are complementary – the former is linked to nuclear relations, while the later is linked to linear relations within clauses. The ergative model bears a nuclear relation between Agents, Mediums, Processes, and Circumstances, while the transitive model bears a linear relation between Processes, Participants, and Circumstances. The online news article was segmented into six parts mostly according to the journalist's own text segmentation. Each part was saved on a DOC file and was annotated with tags regarding the ergative categories. The tags were quantified on AntConc software. Results point out the salient realisation of these categories in the online news article. Middle clauses were more frequent than effective clauses, which relates to the fact that some clauses are agentless in the journalistic text.

**Keywords:** Systemic Functional Linguistics; ergativity; transitivity.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Pelotas, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [roberta.rego@ufpel.edu.br](mailto:roberta.rego@ufpel.edu.br).

## Introdução

O cerne da teoria sistêmico-funcional se refere à rede do sistema, a qual é um subsídio para a produção de significado. Essa rede leva em conta: em que ponto se faz a escolha, as possibilidades de opções e o impacto estrutural de cada uma dessas opções. Como resultado, a teoria sistêmico-funcional é essencialmente paradigmática e lança mão de uma interpretação sintagmática das representações relativas à Análise do Discurso. Desse modo, essa teoria se fundamenta na aplicabilidade, na retórica, no real, no funcional em detrimento do formal e, finalmente, no texto (HALLIDAY, 1994).

O texto é produzido pelas/os usuárias/os da língua quando elas/eles falam/ouvem e escrevem/leem. Para o texto ser considerado como tal, é importante que essas/esses usuários/as entendam sua linguagem. Dessa forma, o texto produz significados que estão vinculados ao contexto no qual ele se insere. E os significados são, na maioria das vezes, simultaneamente textuais, interpessoais e ideacionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Do ponto de vista ideacional, este artigo investiga a ergatividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) em uma matéria mineira on-line sobre o primeiro caso oficial de um brasileiro infectado pelo novo coronavírus. Tem por objetivo verificar como as categorias ergativas são realizadas. Além de levar em conta a matéria on-line como um todo, este artigo a investiga por partes que respeitam, quase na sua totalidade, a segmentação feita pela jornalista.

A seguinte indagação de pesquisa orienta este trabalho: como se realiza a ergatividade na referida matéria on-line?

Esse tema foi escolhido pelo fato de a ergatividade, sob a perspectiva hallidayana, não ser bastante explorada no âmbito do português do Brasil. Como o assunto da pandemia tem estado em destaque, resolveu-se tê-la como base para a aplicação das categorias de ergatividade propostas por Halliday e Matthiessen (2014).

Além desta Introdução, este artigo apresenta mais cinco seções. São elas: o Arcabouço Teórico que traz conceitos sobre o tema do trabalho; a Metodologia, que detalha a matéria on-line, bem como os procedimentos de análise adotados; os Resultados e a Discussão que tratam, com base em percentuais, das implicações qualitativas da ergatividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) no texto jornalístico; e as Considerações Finais que respondem à indagação de pesquisa.

## Arcabouço Teórico

Halliday (1978) afirma que, para entender as estruturas linguísticas como sendo funcionais, torna-se necessário levar em conta a linguagem em relação ao seu lugar no processo social. Segundo o autor, não se trata de uma tarefa fácil, visto que se tem de focar o real e o potencial, considerando tanto o conceito de discurso como o sistema linguístico. Este último, de acordo com Halliday (1978), é o pano de fundo para a linguagem, vinculada de forma inerente a uma rede extremamente complexa de potencial de significado que, por sua vez, é intrínseco à cultura.

Halliday (1994) defende que, para fornecer pistas relativas ao significado e à eficácia de um texto, uma gramática do discurso tem de ser funcional e semântica ao mesmo tempo, lembrando que as categorias gramaticais devem estar em consonância com a realização de padrões de significado. Uma gramática formal, explica o autor, não possibilita estabelecer uma relação com o âmbito não linguístico do ambiente situacional e cultural.

Além de funcional, a teoria hallidayana é também sistêmica, uma vez que se baseia nos pressupostos teóricos de Firth acerca de estruturas e sistemas; nos preceitos mais abstratos de Hjelmslev e em alguns conceitos da Escola de Praga. A ideia norteadora de *sistema* advém, em sua essência, do paradigma funcional proposto por Firth; porém, foi ampliada de maneira que abarcasse uma concepção formal da *rede do sistema* (HALLIDAY, 1994).

A Linguística Sistêmico-Funcional, também chamada de teoria hallidayana ou teoria sistêmico-funcional, conflui com outros campos do saber. Nas abordagens linguísticas à Tradução, foi utilizada por Catford (1980 [1965]). Com o estabelecimento dos Estudos da Tradução, foi, conforme Munday (2016), usada por Baker (2011 [1992]) e House (2015), para citar somente algumas autoras. Ademais, Simpson (2004) considera que o artigo seminal de Halliday (1971) acerca da linguagem em *The Inheritors*, de William Golding, foi um dos responsáveis pelo surgimento da Estilística moderna. Como se pode perceber, a Linguística Sistêmico-Funcional se caracteriza como uma teoria polivalente e multifacetada.

Textualmente, escolhemos como organizar e tornar coesas as mensagens. Interpessoalmente, desempenhamos papéis na troca, como o de fornecer e demandar mercadorias; e trocamos mercadorias, sejam elas informações e/ou bens e serviços. Ideacionalmente, representamos nossas experiências internas e externas com base nos contextos de situação e de cultura (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). De particular interesse para este artigo é a transitividade, um sistema semântico que se situa na esfera ideacional e abriga o modelo transitivo e o modelo ergativo.

Conforme Halliday e Matthiessen (2014), o modelo transitivo estabelece uma relação linear entre os Processos, Participantes e Circunstâncias ao passo que o modelo ergativo concebe uma relação nuclear entre os Agentes, Mediadores, Alcances, Processos e Circunstâncias. Em Martin e Rose (2007), as relações nucleares encontram-se vinculadas ao sistema semântico-discursivo Ideação. Os autores observam que elas podem ser centrais, nucleares, marginais ou periféricas. De acordo com Martin e Rose (2007), nas relações centrais, há o Processo e o Alcance; nas relações nucleares, têm-se o Mediador e o Alcance; nas relações marginais, são considerados o Agente e o Beneficiário; e, por fim, nas relações periféricas, são levadas em conta as Circunstâncias. Halliday e Matthiessen (2014) consideram que o Processo e o Mediador constituem o núcleo da oração em língua inglesa. Segundo os autores, com base nesse núcleo, visto como um pequeno campo semântico, estipulam-se as demais escolhas para o restante da oração.

A distinção dos modelos torna-se clara quando se consideram as orações médias e efetivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A título de exemplificação, vejamos a seguinte oração mental extraída de Halliday e Matthiessen (2014, p. 342): “A música foi apreciada pelo público”<sup>2</sup>. Em termos hallidayanos, essa oração mental é média pelo fato de não apresentar um Agente e, em termos tradicionais (cf. CEGALLA, 2008), ela está na voz passiva analítica.

No modelo transitivo, “A música” é o Fenômeno, “foi apreciada” é o Processo Mental, e “pelo público” é o Experienciador. No modelo ergativo, “A música” é o Alcance, “foi apreciada” é o Processo, e “pelo público” é o Mediador. Halliday e Matthiessen (2014) consideram o Mediador como um Participante de grande relevância no sistema, uma vez que, de maneira incisiva, se envolve de alguma forma na oração.

Ademais, em uma perspectiva interpessoal, “A música” é o Sujeito Gramatical, “foi” é o Finito, “apreciada” é o Predicador, e “pelo público” é um Adjunto. Ainda nessa perspectiva, “A música” e “foi” constituem o Modo Oracional, enquanto o restante da oração corresponde ao Resíduo. Finalmente, sob a égide textual, “A música” é o Tema e a informação dada e “foi apreciada pelo público” constitui o Rema e a informação nova. Como se pode observar, existem diferentes interpretações para uma oração, de acordo com o modelo e a metafunção adotados.

Morais (2016) investiga as orações médias com o clítico *se* em 1.225 artigos técnico-científicos de diversas áreas do conhecimento, compilados de forma aleatória, com base na plataforma SciELO. Utilizando a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a Linguística de Corpus, Moraes (2016) recorreu ao programa

---

<sup>2</sup> No original: “The music was enjoyed by the audience”.

computacional *WordSmith Tools*, enfocando as ferramentas de lista de palavras e de linhas de concordância. Concentrando-se nas orações materiais, verbais e comportamentais, a autora constata que, nas orações médias com o clítico *se*, os Processos materiais são bastante usados nas seções de Referencial Teórico e de Metodologia enquanto os Processos verbais e comportamentais são mais utilizados na seção de Resultados. Com sua investigação, a autora mostra como a impessoalidade da/o pesquisadora/pesquisador pode ser construída por meio dessas orações.

## Metodologia

A matéria on-line usada neste artigo apresenta em torno de 1.300 palavras. Trata do primeiro caso oficial do novo coronavírus no Brasil e está vinculada ao jornal *Estado de Minas*.

Além de apresentar um tema contemporâneo, a estruturação da matéria on-line feita pela jornalista Cecília Emiliana corresponde a fases discursivas razoavelmente bem demarcadas. Segundo Martin e Rose (2007), as fases discursivas mostram como os eventos progridem logicamente em um texto. A referida jornalista redige a matéria on-line com uma manchete/lide, uma introdução, um tópico intitulado “Sem quarentena”, outro chamado “Mundo em alerta”, mais um tópico que leva o título “Previna-se” e, por fim, uma nota do hospital Albert Einstein citada em sua integralidade.

Para fins de investigação, foi decidido pesquisar a manchete e o lide separadamente, em função de sua importância em vários textos jornalísticos, pois se acredita que ambos condensam em poucas palavras o que será veiculado adiante na matéria on-line. Neste artigo, cumpre salientar que não foram levados em consideração os hyperlinks, as *tags* e a imagem com o então Ministro da Saúde da República Federativa do Brasil, Luiz Henrique Mandetta, pois o objetivo do trabalho não incluiu aspectos multimodais.

As unidades de análise foram a oração e a oração menor. Segundo Halliday (1994), a oração constitui a unidade principal de organização da ação. Ainda de acordo com esse autor, a oração menor não possui transitividade, nem Modo Oracional e tem a função de Absoluto. Contudo, consideraram-se as orações menores que foram passíveis de serem transformadas em uma forma agnata com verbos conjugados.

Foram atribuídos rótulos ou etiquetas ou *tags* às categorias do modelo ergativo, quais sejam, Processo <1>, Mediador <2>, Agente <3>, Beneficiário <4>, Alcance <5>, Circunstância <6>, Elipse <7>, Referência <8> e Categoria Ergativa Implícita <9>. Mais

especificamente, as categorias Elipse e Referência estão vinculadas à coesão textual. Elas foram definidas a fim de contemplar casos em que uma categoria do modelo ergativo estivesse elidida ou referenciada anaforicamente. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), tanto a Elipse como a Referência são recursos coesivos anafóricos; porém, a relação estabelecida pela Elipse é léxico-gramatical ao passo que a relação indicada pela Referência é semântica. Vale observar que não foram classificadas as categorias ergativas às quais a Elipse e a Referência aludiram, pois se deu ênfase às ocorrências expressas de ergatividade. Contudo, nos exemplos da seção Resultados e Discussão, a Elipse e a Referência foram elucidadas.

Cabe mencionar que a Categoria Ergativa Implícita foi utilizada, principalmente, em orações verbais e em orações efetivas receptivas, nas quais, respectivamente, o Beneficiário e o Agente que não apresentou a função de Sujeito estavam implícitos. Por fim, cumpre avisar que os modelos ergativo e transitivo são detalhados na seção Resultados e Discussão.

Foram usados esses rótulos nas seis partes da matéria on-line, nomeadas Parte 1 (manchete e lide), Parte 2 (introdução), Parte 3 (“Sem quarentena”), Parte 4 (“Mundo em alerta”), Parte 5 (“Previna-se”) e Parte 6 (“Nota do Hospital Albert Einstein”). Cada uma dessas seis partes foi transferida para um arquivo com extensão DOC, totalizando seis textos eletrônicos. Após a anotação das partes do pequeno texto jornalístico e de revisões dessa anotação, as etiquetas foram quantificadas no programa computacional *AntConc* da plataforma *Macintosh* por intermédio da ferramenta de concordância. Essa ferramenta possibilitou também observar as orações e as orações menores em que os *tags* se manifestaram.

Baseando-se em Coelho e Paula (2011), foi calculado o percentual de cada categoria em relação ao número total de palavras de cada arquivo sem a anotação, utilizando regras de três simples.

## **Resultados e Discussão**

Esta seção apresenta as implicações dos números absolutos e seus respectivos percentuais, alcançados com base na metodologia empregada, bem como exemplos que ilustram as categorias ergativas utilizadas neste artigo. Cabe observar que os percentuais estão grafados em azul na Tabela 1.



Tabela 1 - Números absolutos e percentuais de categorias ergativas na matéria on-line

	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Parte 4	Parte 5	Parte 6
Processo	5 (14,28)	24 (9,83)	46 (14,24)	10 (9,09)	20 (15,38)	24 (8,88)
Mediador	3 (8,57)	16 (6,55)	28 (8,66)	8 (7,27)	17 (13,07)	17 (6,29)
Agente	- (0,0)	6 (2,45)	5 (1,54)	3 (2,72)	3 (2,30)	3 (1,11)
Beneficiário	- (0,0)	- (0,0)	3 (0,92)	3 (2,72)	1 (0,76)	3 (1,11)
Alcance	2 (5,71)	15 (6,14)	15 (4,64)	3 (2,72)	11 (8,46)	12 (4,44)
Circunstância	4 (11,42)	23 (9,42)	27 (8,35)	11 (10,00)	8 (6,15)	19 (7,03)
Elipse	1 (2,85)	8 (3,27)	15 (4,64)	3 (2,72)	16 (12,30)	12 (4,44)
Referência	1 (2,85)	- (0,0)	9 (2,78)	1 (0,90)	- (0,0)	4 (1,48)
Categoria Ergativa Implícita	2 (5,71)	8 (3,27)	8 (2,47)	3 (2,72)	- (0,0)	4 (1,48)

Fonte: elaborada pela autora (2020).

As Partes 1-6 têm, respectivamente, 35, 244, 323, 110, 130 e 270 palavras. Observando a Tabela 1, tem-se que, em termos de números absolutos, a Parte 1 possui menos categorias realizadas que as demais partes. No entanto, a Parte 1 se sobressai percentualmente. Esse

destaque não se deve somente à baixa frequência de palavras, mas também pelo fato de ela concentrar um número relativamente alto de algumas categorias ergativas em poucas sentenças. E é sob essa perspectiva percentual que consideraremos a análise a seguir.

Na Tabela 1, podemos verificar que a Parte 1 (que traz a manchete e o lide da matéria on-line), a Parte 3 (relacionada a uma impossibilidade de quarentena) e a Parte 5 (relativa a medidas que devem ser tomadas contra o contágio pelo novo coronavírus) são aquelas em que o Processo se manifesta mais recorrentemente. A recorrência de Processos nas referidas partes indica que existem mais significados ergativos sendo realizados, o que não ocorre com tanta frequência em relação às Partes 2, 4 e 6, que usam Processos em menor grau. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), como dito anteriormente, essa categoria é primordial para que haja ergatividade, juntamente com o Mediador que é observado logo em seguida.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o Processo é atualizado pelo Mediador, pois é através deste que o Processo vem a ser o que é. Na Tabela 1, a Parte 2 (concernente à introdução da matéria on-line), a Parte 4 (referente a como o mundo está encarando o novo coronavírus) e a Parte 6 (que cita uma nota completa do Hospital Albert Einstein) são aquelas nas quais há menos ocorrências da categoria ergativa Mediador, pois, percentualmente, possuem menos ocorrências de Processos. Naturalmente, como as Partes 1, 3 e 5 apresentam um número mais elevado de Processos, elas têm um percentual mais expressivo de Mediadores.

No tocante à categoria ergativa Agente, a Parte 1 não a manifesta; nas Partes 2, 4 e 5, o Agente é mais frequente que nas Partes 3 e 6. Conforme a Tabela 1, podemos averiguar que a categoria ergativa Agente é bem menos recorrente que a categoria ergativa Mediador. Isso implica que a matéria on-line tem mais orações médias, que não possuem Agentes, em comparação às orações efetivas, que apresentam agência.

O Beneficiário ocorre em orações materiais e verbais e, com menos frequência, em orações relacionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A título de exemplificação, consoante os autores, em orações materiais, o Beneficiário pode ser o Recipiente (para + grupo nominal) ou o Cliente (para/por + grupo nominal); em orações verbais, o Beneficiário é o Receptor; e, por fim, o Beneficiário se manifesta em algumas orações relacionais atributivas. De acordo com a Tabela 1, essa categoria não se realiza nas Partes 1 e 2, mas se manifesta nas Partes remanescentes, sendo mais expressiva nas Partes 4 e 6. Não se trata de uma categoria muito presente na matéria on-line; contudo mostra que os Beneficiários das Partes 3, 4 e 6, em alguns momentos, indicam para/por quem o Processo se manifesta.

O Alcance é uma categoria que detalha o âmbito do Processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Na língua inglesa, podendo abranger a língua portuguesa, essa

categoria pode ocorrer em orações materiais, mentais, relacionais, verbais e comportamentais, não se manifestando em orações existenciais. Com base na Tabela 1, o Alcance é mais recorrente nas Partes 1, 2 e 5. Essa categoria é menos frequente nas demais Partes, com destaque para a Parte 4, que apresenta o percentual menos elevado entre elas. Isso significa que as Partes 1, 2 e 5 estendem com mais frequência o domínio do Processo, o que pode relacionar-se com o grau elevado de orações médias.

Uma das perspectivas, proposta por Halliday (1994), no âmbito da língua inglesa, para conceituar Circunstâncias, diz respeito ao fato de que essas categorias se realizam em grupos adverbiais e, com mais frequência, em frases preposicionais. O autor identifica nove tipos de Circunstância, quais sejam, extensão, localização, modo, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto e ângulo. Em Halliday e Matthiessen (2014), podem se encontrar mais subtipos de Circunstâncias em comparação a Halliday (1994). Considerando os números percentuais da Tabela 1, as Partes que mais concentram Circunstâncias são a 1, a 2 e a 4. Dessa forma, essas Partes lançam mão de elementos circunstanciais mais frequentemente que as outras partes a fim de indicar, por exemplo, questões de espaço e tempo. Essas questões parecem ser relevantes na matéria on-line, pois detalham o contexto que muito provavelmente situa ainda mais a/o leitora/leitor.

Como já mencionado, a Elipse e a Referência, segundo Halliday e Matthiessen (2014), são categorias associadas à coesão textual. De acordo com a Tabela 1, a Elipse se realiza em todas as Partes, com destaque para a Parte 5, que apresenta o número mais elevado de realizações, seguida das Partes 3 e 6. No que tange à Referência, o número de ocorrências é baixo, não se manifestando nas Partes 2 e 5, e sendo mais frequente nas Partes 1 e 3. Levando em consideração as categorias coesivas Elipse e Referência, a matéria on-line prima por relações anafóricas de natureza léxico-gramatical em detrimento de relações anafóricas semânticas. Em outras palavras, do ponto de vista dessas categorias de coesão textual, o apagamento dos Sujeitos que realizam categorias ergativas pode ser considerado expressivo na matéria on-line.

Conforme a Tabela 1, sob uma perspectiva percentual, as categorias ergativas são mais recorrentemente subentendidas nas Partes 1 (manchete e lide) e 2 (introdução), não havendo ocorrências na Parte 5. Justamente as Partes iniciais da matéria on-line apresentam essas categorias em maior grau por, possivelmente, terem como objetivo passar o turno à/o leitora/leitor. De forma distinta da Elipse, as Categorias Ergativas Implícitas na matéria on-line em questão dão a entender que há Beneficiários e/ou Agentes nas orações, podendo ser recuperados pelo contexto e não somente pelo viés léxico-gramatical.

Pode-se considerar que o Mediador e o Agente são categorias essencialmente ergativas. Isso se deve ao fato de que, além de poderem ser ergativas, as categorias Processo, Beneficiário, Alcance, Circunstância podem ser igualmente transitivas. Como visto anteriormente, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o modelo transitivo é linear, sendo que o traço distintivo do modelo ergativo, consoante Martin e Rose (2017), são as relações nucleares, as quais são exploradas a seguir.

Ao observarmos os dados da Tabela 1 de forma global, as Partes 3-6 manifestam relações centrais (Processo e Alcance), nucleares (Mediador e Alcance), marginais (Agente e Beneficiário) e periféricas (Circunstâncias). Isso significa que essas Partes abrangem, de certa maneira, o âmbito do sistema ergativo com realizações de todas as categorias ergativas. De um modo diferente, as Partes 1-2 não manifestam as relações marginais por não apresentarem Agentes e Beneficiários expressos (Parte 1) nem Beneficiários explícitos (Parte 2). Como se referem ao trecho inicial da matéria on-line, a jornalista parece ter optado por não aclarar as/os usuárias/os da língua em ação nem aquelas/aqueles no papel de beneficiados.

Veremos, logo em seguida, exemplos da matéria on-line explicados sob a luz da ergatividade e da transitividade.

(1) Parte 1

Contraprova do paciente, um homem de 61 anos que mora em São Paulo e viajou à Itália, deu positivo. Primeiro exame foi feito no Hospital Albert Einstein

O exemplo (1) traz o lide da matéria on-line. Geralmente, ele se localiza logo após a manchete.

Observemos, tendo Halliday (1994) em mente, a primeira sentença “Contraprova do paciente, um homem de 61 anos que mora em São Paulo e viajou à Itália, deu positivo”. Para fins de análise, podemos iniciar com “Contraprova do paciente deu positivo”. À primeira vista, “deu” pode aludir a um Processo material. Contudo, “deu” foi considerado um Processo relacional em função do Atributo “positivo”. Como “positivo” está caracterizando “Contraprova do paciente”, este último Participante é o Portador. Dessa maneira, em termos de ergatividade, nessa oração, o Portador é o Mediador e o Atributo é o Alcance, estabelecendo, assim, uma relação nuclear, de acordo com Martin e Rose (2007). Cabe apontar que, consoante esses autores, o Processo relacional forma uma relação central com o Alcance.

Prossigamos com as orações “um homem de 61 anos que mora em São Paulo e viajou à Itália”. O relativo definido (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) “que” foi categorizado

como Referência a “um homem de 61 anos”; “mora”, como um Processo material; e “em São Paulo” como uma Circunstância de localização. O Processo material “viajou” apresenta uma Elipse de “um homem de 61 anos” e temos novamente uma Circunstância de localização, ou seja, “à Itália”. A Referência e a Elipse fazem alusão a “um homem de 61 anos” e podem ser consideradas como remetendo a Atores e, em consequência, a Mediadores, pois, consoante Halliday (1994), orações materiais que apresentam somente os Atores são intransitivas e, por conseguinte, não possuem Agentes.

Finalmente, vejamos a última oração do lide “Primeiro exame foi feito no Hospital Albert Einstein”. Nesse caso, “foi feito” é um Processo material; “Primeiro exame” corresponde ao Participante Meta; e “no Hospital Albert Einstein” é uma Circunstância de localização. A Categoria Ergativa Implícita nessa oração é o Agente, uma vez que alguém fez o exame. Não se sabe de imediato se essa Categoria se refere ao homem infectado ou ao indivíduo que colheu o material. No caso dessa oração, “Primeiro exame” é o Mediador. Desse modo, além do Mediador, temos o Processo material “foi feito” e a Circunstância de localização “no Hospital Albert Einstein” como integrantes do modelo ergativo, sendo que essa Circunstância remete a uma relação periférica nos moldes de Martin e Rose (2007).

## (2) Parte 2

Realizada pelo Instituto Adolfo Lutz, a contraprova atestou a infecção do paciente um homem de 61 anos, residente na capital paulista.

O exemplo (2) se encontra na passagem introdutória da matéria on-line que informa a/ao leitora/leitor acerca do primeiro caso oficial do novo coronavírus no país. Como forma de fonte, essa passagem já inclui falas do então Ministro da Saúde do governo brasileiro, Luiz Henrique Mandetta.

“Realizada pelo Instituto Adolfo Lutz” pode ser considerada, segundo Halliday e Matthiessen (2014), uma oração não finita, efetiva, receptiva e circunstancial. Nesse caso, há a elipse do grupo nominal “a contraprova” que é realizado em seguida. Conforme Halliday (1994), “Realizada” remete a um Processo material e “pelo Instituto Adolfo Lutz” pode ser considerado como Agente que, em termos tradicionais, de acordo com Cegalla (2008), constitui o Agente da Passiva.

No restante da sentença, temos “a contraprova atestou a infecção do paciente – um homem de 61 anos, residente na capital paulista”. Com base em Halliday (1994), o grupo nominal “a contraprova” pode ser visto como Dizente; o verbo “atestou”, como um Processo

verbal; e o grupo nominal “a infecção do paciente” como uma Verbiagem. Dessa maneira, sob a égide do modelo ergativo (HALLIDAY, 1994), além do Processo verbal, o primeiro grupo nominal é o Mediador ao passo que o segundo grupo nominal é o Alcance. Com base em Martin e Rose (2007), observamos, então, uma relação do tipo nuclear, qual seja, a do Mediador com o Alcance, e uma do tipo central, isto é, a do Processo com o Alcance.

O trecho final da sentença, “um homem de 61 anos, residente na capital paulista”, pode ser parafraseado do seguinte modo: “o paciente é um homem de 61 anos e é residente na capital paulista”. Em outras palavras, com base em Halliday (1994), pode-se levar em conta que há dois Processos relacionais elípticos (“é”) e dois Portadores em elipse (“o paciente”). Assim, “um homem de 61 anos” e “residente” podem ser vistos como Atributos e, por consequência, Alcances. Juntamente com a Circunstância de localização “na capital paulista”, que se insere em uma relação ergativa periférica, os Alcances promovem uma relação ergativa central com os Processos relacionais elípticos, em termos martinianos e roseanos.

### (3) Parte 3

‘Não existe quarentena porque não existe eficácia nesse tipo de situação’, afirmou.

O exemplo (3) se refere a uma fala do ex-Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta. Levando Halliday (1994) em consideração, trata-se de uma sentença com uma oração verbal e duas orações existenciais. Em outras palavras, “afirmou” é um Processo verbal e “Não existe quarentena porque não existe eficácia nesse tipo de situação” é a Verbiagem, isto é, o que foi afirmado. O ex-ministro é o Dizente elíptico e podemos pensar que há uma Categoria Ergativa Implícita, ou seja, o Beneficiário representado como o Receptor da Verbiagem, que podem ser as/os leitoras/es do jornal *Estado de Minas*. Parece que os Receptores de orações verbais não estão sempre explícitos em textos jornalísticos.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), a Verbiagem, que do ponto de vista da ergatividade é o Alcance, abriga duas orações existenciais com os Processos “existe”. Em outras palavras, “quarentena” e “eficácia” são os Existentes, se levarmos em conta o modelo transitivo, e são os Mediadores, se considerarmos o modelo ergativo. Remetendo, novamente, a Martin e Rose (2007), podemos observar que, nesse exemplo, há uma relação central, qual seja, aquela do Processo com o Alcance. Há também uma relação periférica sinalizada pela Circunstância de localização “nesse tipo de situação”.

(4) Parte 4

O surto teve início em dezembro na cidade de Wuhan, região central da China. Já são mais de 80 mil casos registrados pelo mundo.

A Parte 4 relata como a propagação do novo coronavírus em nível mundial estava preocupando autoridades e países, como a Itália.

Vejamos a primeira oração do exemplo (4) “O surto teve início em dezembro na cidade de Wuhan, região central da China”. Levando Halliday (1994) em conta, o grupo verbal e o grupo nominal “teve início” apresentam a forma agnata “iniciou”, que é um Processo material; e o grupo nominal “O surto” é o Ator da oração. De acordo com o autor, os grupos adverbiais “em dezembro”, “na cidade de Wuhan” e “região central da China” são Circunstâncias de localização. Como a oração é intransitiva, o grupo nominal “O surto” atua como Mediador (nos termos de Halliday e Matthiessen, 2014). Destaca-se principalmente uma relação periférica (MARTIN; ROSE, 2007) promovida por essas Circunstâncias.

Baseando-se em Halliday e Matthiessen (2014), na segunda oração “Já são mais de 80 mil casos registrados pelo mundo”, o grupo verbal “são registrados” realiza um Processo material. No caso, “mais de 80 mil casos” é considerado a Meta (HALLIDAY, 1994) desse Processo e “pelo mundo” uma Circunstância de extensão (HALLIDAY, 1994). O Agente constitui uma Categoria Ergativa Implícita, visto que pessoas fizeram o registro dos casos. Seguindo essa linha de raciocínio, “mais de 80 mil casos” seria o Mediador sob a perspectiva ergativa. Mais uma vez se destaca uma relação periférica (MARTIN; ROSE, 2007) que pode ser observada mediante a Circunstância de localização “pelo mundo”.

(5) Parte 5

Evitar deslocamentos enquanto houver sintomas.

A Parte 5 fornece dicas para prevenir-se contra o novo coronavírus e apresenta várias orações menores (HALLIDAY, 1994) como a do exemplo (5). Elas têm a função de Absoluto (HALLIDAY, 1994) e foram levadas em conta por possuírem formas agnatas recuperáveis. Em termos hallidayanos, no caso do exemplo (5), duas formas agnatas prováveis são “Evita tu deslocamentos enquanto houver sintomas” ou, ainda, “Evite você deslocamentos enquanto houver sintomas”. Dessa forma, sob a égide da transitividade hallidayana, “Evita/e” são Processos materiais, “tu” e “você” são os Atores elípticos e “deslocamentos” constitui a Meta. Como se trata de uma oração material transitiva, segundo Halliday e Matthiessen (2014), “tu”

ou “você” são Agentes elípticos e “deslocamentos” é o Mediador do ponto de vista da ergatividade. Na segunda parte da sentença, temos a oração “enquanto houver sintomas”. Com base nos autores, “houver” é um Processo existencial e “sintomas” é o Existente. Sob a perspectiva da ergatividade, “sintomas” é o Mediador (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

#### (6) Parte 6

Na manhã do dia 25 de fevereiro o caso foi notificado à Vigilância Epidemiológica do Estado de São Paulo.

A oração da Parte 6 foi extraída da nota do Hospital Albert Einstein. Parece que essa nota foi inclusa como uma forma de respaldar as informações veiculadas na matéria on-line. A oração da Parte 6 inicia com a Circunstância de localização (HALLIDAY, 1994) “na manhã do dia 25 de fevereiro”. Em termos hallidayanos, “foi notificado” é um Processo verbal; “o caso” é a Verbiagem; “à Vigilância Epidemiológica do Estado de São Paulo” é o “Receptor”; e a instituição que notificou o caso é o Dizente implícito. Dessa maneira, conforme o modelo ergativo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), “o caso” seria o Alcance; “à Vigilância Epidemiológica do Estado de São Paulo” seria o Beneficiário; o Dizente implícito seria uma Categoria Ergativa Implícita atuando como um Mediador implícito. Levando em conta Martin e Rose (2007), podemos observar que há uma relação central entre o Processo e o Alcance; uma relação nuclear entre o Mediador e o Alcance; e uma relação periférica concernente à Circunstância de localização.

Morais (2016) enfoca as orações médias materiais, verbais e comportamentais com o clítico *se* e aponta como, por meio dessas orações, a/o pesquisadora/pesquisador pode tornar-se impessoal. Na matéria on-line em tela, há orações médias, mas não existem ocorrências dessas orações com o clítico *se*. De qualquer forma, podemos afirmar que, neste trabalho, as orações médias ocultam Participantes na matéria on-line, o que se relaciona com a pesquisa de Moraes (2016), mesmo que essa investigue textos acadêmicos.

Procedemos às considerações finais deste artigo.

### **Considerações Finais**

Este artigo investigou categorias ergativas explícitas e implícitas, além das Elipses e Referências alusivas a essas categorias, em uma matéria on-line acerca do primeiro caso oficial de um brasileiro infectado pelo novo coronavírus.



Todas as categorias se manifestaram no texto jornalístico. No entanto, considerando a segmentação, a Parte 1 não apresentou Agentes nem Beneficiários, não promovendo, assim, segundo Martin e Rose (2007), uma relação marginal; a Parte 2 não realizou Beneficiários nem Referências; e a Parte 5 não teve Referências nem Categorias Ergativas Implícitas.

Além de não indicar para/por quem as ações foram feitas, a Parte 1, como já mencionado, enfocou os núcleos compostos pelos Processos e Mediadores (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), não dando espaço a Agentes. Apesar de as outras Partes apresentarem Agentes, vimos que a matéria on-line possui várias orações médias em detrimento das efetivas. Trata-se de um texto jornalístico que não destaca os “Agentes em ação”, tendo predileção, conforme Halliday e Matthiessen (2014), por usar, de forma saliente, os Mediadores que atualizam os Processos.

Assim como a Parte 1, a Parte 2 também não indicou para/por quem as ações foram feitas. Conforme Halliday (1994), o Beneficiário não constitui um elemento essencial nas orações. Além disso, as Partes 2 e 5 não manifestaram Referências. Observamos que, na matéria on-line sob escrutínio, há preferência pelo uso da Elipse. Por fim, a Parte 5 não traz nenhuma Categoria Ergativa Implícita, o que aponta que, nessa parte, não são dadas pistas (con)textuais/ergativas de maneira implícita como nas demais. Trata-se de uma parte que possui várias orações menores, orientando a/o leitora/leitor a como se prevenir da COVID-19.

Como já observado, este artigo fez uso de categorias ergativas com o apoio do modelo transitivo e levou em consideração categorias de coesão textual. As categorias de coesão textual deveriam ter sido igualmente classificadas pelo viés da ergatividade para ter tornado os dados mais delicados. Ainda assim, esperamos que a/o leitora/leitor tenha obtido mais conhecimentos acerca do modelo ergativo em termos hallidayanos.

## **Referências**

BAKER, M. **In other words**: a coursebook on translation. London/New York: Routledge, 2011.

CATFORD, J. C. **Uma teoria lingüística da tradução**: um ensaio de lingüística aplicada. Tradução CETI/IL/PUC-Campinas. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

COELHO, S. M.; PAULA, T. F. Estudo do processo de gramaticalização do verbo poder no dialeto mineiro: análise comparativa entre o dialeto belo-horizontino e o dialeto ouro-pretano. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 87-113, 2011.

EMILIANA, C. Ministério confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil. In: **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 27 fev. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/02/26/interna\\_nacional,1124396/ministerio-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/02/26/interna_nacional,1124396/ministerio-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil.shtml). Acesso em: 04 abr. 2020.

HALLIDAY, M. A. K. Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William's Golding *The Inheritors*. In: CHATMAN, S. (Ed.) **Literary style: a symposium**. New York: Oxford University Press, 1971.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. London/New York: Routledge, 2014.

HOUSE, J. **Translation quality assessment: past and present**. London/New York: Routledge, 2015.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London/New York: Continuum, 2007.

MORAIS, F. B. C. Ergatividade x transitividade: um estudo em construções médias em artigos científicos de diferentes áreas do conhecimento. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n.1, p. 183-201, 2016.

MUNDAY, J. **Introducing translation studies: theories and applications**. London/New York: Routledge, 2016.

SIMPSON, P. **Stylistics: a resource book for students**. London/New York: Routledge, 2004.

### **Sobre a autora**

*Roberta Rego Rodrigues* (ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1580-1789>)

Licenciada em Língua Inglesa (2003) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui Mestrado (2005) e Doutorado (2010) em Linguística Aplicada, bem como Pós-Doutorado (2019) em Estudos Linguísticos, pela mesma instituição.

Recebido em janeiro de 2022.

Aprovado em março de 2022.

## Recortes do português seabrense: um estudo da variação entre as preposições locativas *em* ~ *ni*

Clippings from seabrense portuguese: a study of the variation between locative prepositions *in* (*em* ~ *ni*)

Elias de Souza Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Com o objetivo de descrevermos os padrões de uso das preposições locativas *em* e *ni* no português falado de Seabra, município do estado da Bahia, em uma amostra constituída de 12 (doze) entrevistas sociolinguísticas, estratificada conforme o sexo, a faixa etária e a escolaridade dos falantes, fundamentamos este estudo na Teoria da Variação e Mudança Linguísticas (WEIREINCH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]). Para tal, partimos do ponto de que a variante *ni* está presente na fala da comunidade em estudo, assim como em outras variedades de fala do português brasileiro. Após tabularmos os dados, submetemo-los a uma linguagem de programação estatística denominada R (R CORE TEAM, 2020), identificando 213 ocorrências em contextos que permitem a variação da preposição, examinadas quantitativamente quanto ao efeito exercido pelos preditores sociais sobre elas. No que diz respeito às análises propostas, constatamos, de um lado, com a univariada, que as variáveis faixa etária e escolaridade se mostraram significativas e, de outro, com a multivariada, que os preditores sexo, em interação com a faixa etária, e a escolaridade, apresentaram efeitos sobre a variável resposta.

**Palavras-chave:** preposição locativa; variação; encaixamento social.

**Abstract:** In order to describe the patterns of use of locative prepositions *in* and *ni* in the spoken Portuguese of Seabra, a municipality in the state of Bahia, in a sample consisting of 12 (twelve) sociolinguistic interviews, stratified according to sex, age group and schooling. of speakers, we base this study on the Theory of Linguistic Variation and Change (WEIREINCH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]). To this end, we start from the point that the *ni* variant is present in the speech of the community under study, not being stigmatized in it. After tabulating the data, we submitted them to a statistical programming language called R (R CORE TEAM, 2020), identifying 213 occurrences in contexts that allow the variation of the preposition, analyzed quantitatively regarding the effect exerted by social predictors on them. With regard to the proposed analyses, we found, on the one hand, with the univariate, that the variables age and education were significant and, on the other hand, with the multivariate, that the predictors sex, in interaction with the age group, and education had effects on the response variable.

**Keywords:** locative preposition; variation; social embedding.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XIII, Seabra, BA, Brasil. Endereço eletrônico: [eliassantos@uneb.br](mailto:eliassantos@uneb.br).

## Primeiros dizeres

Neste estudo, seguimos uma abordagem variacionista da variação e da mudança linguísticas. Desde uma perspectiva sincrônica e diacrônica, conforme tem sido sugerido por diferentes estudiosos da Sociolinguística, entre eles Weireinch, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]), em um modelo baseado no uso, a língua é conceitualizada como algo dotado de heterogeneidade sistemática, evento que concede a identificação e a demarcação de diferenças sociais em uma determinada comunidade, instituindo-se, como parte da competência linguística dos seus utentes, o domínio heterogêneo de estruturas. Em face disso, nos ocupamos da seguinte questão: dado esse modelo de língua, é possível observarmos o efeito de variáveis sociais sobre o comportamento variável das preposições locativas *em* e *ni* exploradas neste estudo?

Com o objetivo de lançar luz sobre a questão apresentada, buscamos descrever os padrões de uso das preposições locativas em foco no português falado de Seabra, como podemos ver em (1) e (2), excertos de fala de 2 (dois) dos colaboradores da amostra analisada.

(1) Seabrense é ...é nascê ou então tá morano *em* Seabra (DDA-F1U-27MM).

(2) Já fui *ni* São Paulo, oh menino, são Paulo pra mim era caminho de roça, já fui até de caminhão, encima do caminhão, já morei *ni* favela lá *ni* São Paulo e tudo (ELT-F3U-77FF).

Nos excertos (1) e (2), as formas *em* e *ni* apresentam o mesmo valor sintático e semântico, de uma parte, ambas variantes conectam sentenças, de outra parte, localizam o sintagma nominal no espaço. Destarte, neste texto, examinamos os usos variáveis das preposições locativas atestadas no corpus de análise, constituído a partir das entrevistas de 12 (doze) informantes residentes em Seabra, município brasileiro do estado da Bahia, conhecido no cenário regional pela variedade de comércios e serviços disponíveis, bem como por acolher diferentes órgãos estaduais e federais. Estratificamos a amostra conforme o sexo do falante (masculino e feminino), a faixa etária (-35 e 45+ anos) e a escolaridade (fundamental, média e universitária).

Ante as premissas expostas, no que diz respeito ao fenômeno em perspectiva, admitimos, a princípio, que o comportamento variável da preposição locativa *em* na comunidade de fala seabrense seria motivado por uma série de fatores sociais, para os quais a forma *ni* seria favorecida, majoritariamente, pelos indivíduos mais velhos, do sexo feminino e com nível de escolaridade baixa.

Dito isto, realizamos esta investigação de acordo com uma metodologia de base estatística, desenvolvida pela Sociolinguística variacionista (LABOV, 2008 [1972]), para a qual submetemos os dados tabulados a uma linguagem de programação denominada R (R CORE TEAM, 2020), com o intuito de “[...] aferir, de maneira quantitativa, o resultado de um experimento e a distribuição esperada para o fenômeno em estudo” e verificar “[...] o efeito simultâneo de múltiplas variáveis previsoras, a fim de chegar a um modelo para descrever, explicar e prever o comportamento da variável de resposta” (OUSHIRO, 2017, p. 182).

As discussões aqui propostas são alargadas ao longo deste texto, o qual estruturamos da seguinte maneira: na segunda seção, apresentamos uma revisão sumária de resultados encontrados por alguns estudiosos sobre o fenômeno em perspectiva; na terceira seção, examinamos os dados quantitativos do falar seabrense, apontando os fatores sociais relevantes no uso das preposições locativas *em* e *ni*; e, na quarta seção, traçamos as considerações a que chegamos em relação à variante eleita pelos falantes da comunidade em cena.

### **As variantes em foco: uma revisão**

Apresentamos nesta seção, sumariamente, resultados de estudos sobre o estado do comportamento variável entre as preposições locativas *em* e *ni* em amostras de variedades faladas do Português Brasileiro (daqui em diante, PB), notadamente as investigadas por Ferrari (1997), por Albuquerque e Nascimento (2013), por Souza (2015), por Ribeiro (2019), dentre outros; estabelecendo uma avaliação das variantes em conformidade com a tradição gramatical.

A variante *em*, considerada padrão, consoante estudos já realizados, é a mais produtiva no vernáculo brasileiro. A investigação empreendida por Ferrari (1997), sobre o caso variável entre as preposições locativas *em* e *ni* no PB, argumenta que os fatores que motivam a escolha entre uma ou outra têm sua gênese em estratégias cognitivas metafóricas e metonímicas: por um lado, *em* tende a expressar locativos concretos, ao passo que, por outro lado, *ni* expressa a abstratização da noção locativa, por meio da ocorrência de processos metafóricos e/ou metonímicos. A autora, além dos resultados alcançados, afirma que diferente da forma *em*, *ni* é escassa na literatura, fato que não a surpreende quando não a encontra nas gramáticas tradicionais, tendo em vista que esta variante está associada a dialetos não-padrão. Embora *ni* não seja citada na maioria dos compêndios gramaticais e nos dicionários, ela se faz presente na fala espontânea do brasileiro, sobretudo em contextos mais rurais, despojados de grandes contatos com bens da cultura letrada, conforme assevera Ribeiro (2019, p. 13), quem também adverte que, apesar disso, com as mudanças migratórias do campo para a cidade, essa variante “[...] pode ser ouvida na fala de jovens residentes de centros urbanos”.

Como dito anteriormente, os estudos realizados sobre o uso variável entre as preposições locativas *em* e *ni* têm constatado que aquela primeira variante tem se mostrado, preferivelmente, quase que categórica, estando esta última vinculada a um perfil social característico, a saber: indivíduos mais velhos, com escolaridade baixa ou inexistente e residentes de áreas rurais, concorde com o que atestam as averiguações dos pesquisadores citados nos parágrafos precedentes.

Quanto à caracterização da preposição *ni*, Castilho (2010) afirma ser o resultado de uma regularização morfológica de *em*, correlata à terceira fase da gramaticalização<sup>2</sup> das preposições. A primeira fase diz respeito à recategorização, na qual palavras de diferentes classes passam a ser preposições. Já a segunda fase concerne à regramaticalização, em que preposições simples se juntam a outras preposições, cujo objetivo é clarificar a representação espacial. A terceira fase, de nosso interesse, está relacionada à substituição de preposições, a exemplo de *a > em > para*, *em > ni*, *de > desde*, *ante > diante*, *após > depois*. Em tal caso, em relação à forma *ni*, “[...] a preposição *em* dispõe de uma forma base, o ditongo nasal [ey] e das formas amalgamadas *no*, *na*, *num*, *numa*, de que *ni* representa uma sorte neutralização da categoria de gênero” (CASTILHO, 2010, p. 590).

A explicação para o processo de fonologização e morfologização das preposições, segundo Kewitz et. al. (2018), está nos seus pesos, leves ou pesadas, as primeiras, partícipes do grupo dos monossílabos desprovidos de acento e sujeitas fonologicamente de outras palavras. As segundas, a seu turno, constituem o grupo dos monossílabos tônicos e dissílabos, acentuadas na primeira ou segunda sílaba. Face a isso, os autores argumentam que a preposição *em* é do tipo pesada, tipificada pela presença de coda e do arquifonema nasal /N/, provocando uma pressão fonológica e morfológica, formando novas preposições que podem alternar com aquelas já existentes.

Esse processo de amálgama é oriundo de um mecanismo cognitivo denominado *chunking*, concebido por Bybee (2016, p. 64) como “[...] um processo que influencia todos os sistemas cognitivos, com base na organização da memória”. Assim, *em*, preposição monossilábica pesada, passa a leve por promover fusões em detrimento da sua frequência de uso junto aos artigos, o que acontece, segundo Ribeiro (2019, p. 35), “[...] com outras preposições mais gramaticalizadas”.

---

<sup>2</sup> “[...] processo de mudança linguística unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (MARTELOTTA, 2011, p. 92).

Estudiosos como Baxter (1992), Ferrari (1997), Lucchesi e Baxter (1997), Lopes e Baxter (2006), Albuquerque e Nascimento (2013) e Souza (2015) sugerem que a gênese de *ni* fundamenta-se nas influências do contato do PB com línguas africanas, ora porque encontraram evidências de que a variante em foco fora usada quase que categoricamente como preposição locativa, perdendo força para *em* com a aquisição do português europeu (LOPES; BAXTER, 2006), ora por conta de uma sobreposição semântica entre constituintes mórficos locativos das línguas de contato que constituíram o PB (SOUZA, 2015). Ainda que esta hipótese seja admissível, não a amparamos, devido à falta de evidências empíricas que a sustentasse no contexto de variação da comunidade que constitui *locus* deste estudo.

Em síntese, de acordo com Ribeiro (2019), os estudos sobre o comportamento variável da preposição *em* nas variedades do PB falado ainda são escassos; conquanto, a baixa frequência de *ni* não nos impossibilita de considerá-la como uma variante que se alterna com *em*. A seguir, apresentamos a descrição dos dados referente ao comportamento variável das preposições locativas *em* e *ni* no português falado de Seabra.

### **Descrição dos dados: aspectos sociais**

Em um total de 213 ocorrências depreendidas da amostra de análise, a variante *em* ocorreu com uma frequência de 77%. Já a variante *ni* corresponde a 23% dos dados, consoante números da Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das preposições locativas *em* ~ *ni*

	EM	NI	TOTAL
Ocorrências	164	49	213
Frequência	77%	23%	100%

Fonte: Elaboração própria (2022).

Resultados de estudos sobre outras variedades do PB (PONTES, 1992; FERRARI, 1997; LUCCHESI; BAXTER, 2009; ALBUQUERQUE; NASCIMENTO, 2013; PAES, 2013; SOUZA, 2012, 2015; RIBEIRO, 2019; entre outros) confirmam que a variante *em* é a que ocorre predominantemente.

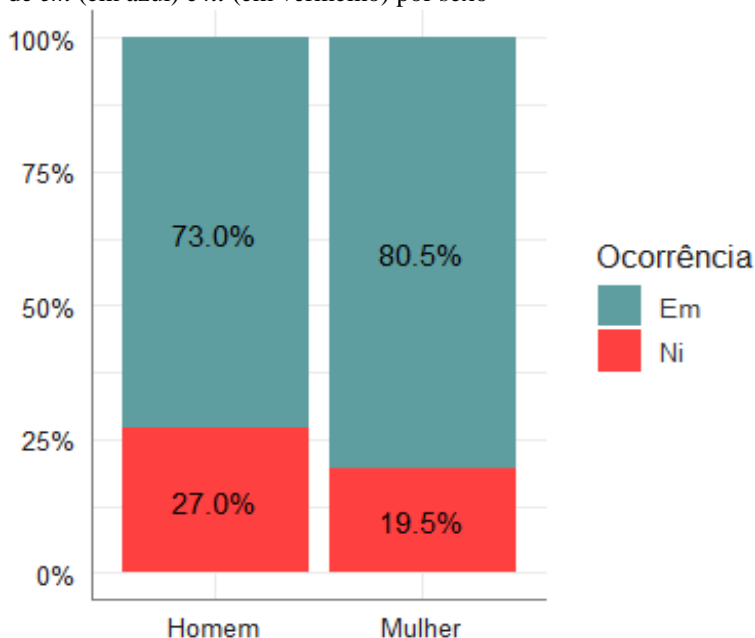
Na amostra que examinamos, foi possível coletarmos informações consideráveis para assinalar os padrões de uso das preposições locativas *em* e *ni*. No que concerne às variáveis previsoras sociais controladas na amostra, pretendemos responder a inquirição que segue: há diferença no uso da variante *ni* em relação ao sexo, à faixa etária e escolaridade dos falantes residentes na comunidade de fala seabrense? Em vista disso, apresentamos na sequência a

significância estatística desses fatores sociais na realização variável da preposição *em*, conforme teste de qui-quadrado ( $X^2$ ) proposto.

Para a variável sexo, consideramos ocorrências agrupadas nos regressores (variantes) feminino e masculino. A sua distribuição não se mostrou estatisticamente significativa ( $X^2 = 1.3001$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0.2542$ ).

O Gráfico 1 exibe a repartição percentual da realização das preposições *em* e *ni*, associada à variável previsora social sexo. Os homens fazem uso da variante *ni* em um percentual de 27,0% das ocorrências, no tempo em que obtiveram 73,0% para a preposição *em*. As mulheres, por sua vez, usam a variante *ni* em 19,5%, simultâneo a 80,5% com a preposição *em*.

Gráfico 1 – Distribuição de *em* (em azul) e *ni* (em vermelho) por sexo



Fonte: Elaboração própria (2022).

Para essa variável previsora, tínhamos como hipótese que as mulheres tenderiam a usar significativamente a variante *ni*, de sorte que elas estariam envolvidas em papéis sociais que, normalmente, caracterizariam atividades relacionadas ao cuidado do lar, funções que reduziriam as suas interações com o meio social, visto que, como afirma Labov (2008 [1972], p. 348), a diferença entre a fala de homens e mulheres “[...] depende claramente de padrões de interação social na vida diária”. Em consideração a isso, a variável sexo não mostrou significância estatística para o uso da forma *ni*, pois, em termos proporcionais, tanto homens

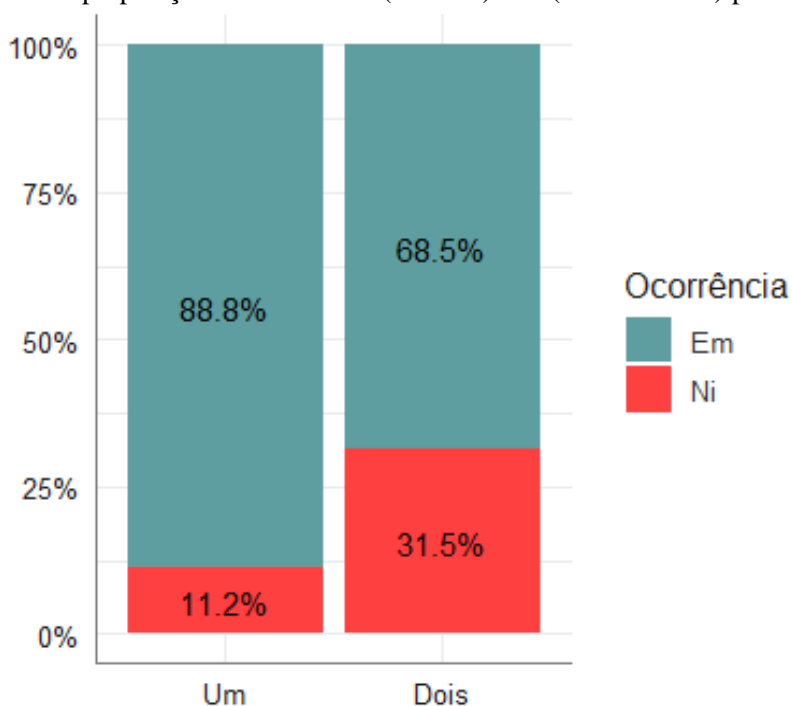


quanto mulheres usam a forma quase que na mesma proporção, o que permitiu que a hipótese não fosse confirmada.

Em referência à faixa etária, tínhamos controlado o regressor (um) correspondente às idades abaixo de 35 anos e o regressor (dois) relativo às idades superiores a 45 anos de idade. A diferença nessa distribuição se mostrou estatisticamente significativa ( $X^2 = 10.84$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0.0009931$ ).

O Gráfico 2 mostra a distribuição percentual da realização das preposições *em* e *ni* no que diz respeito à faixa etária. A faixa etária (dois) foi quem mais favoreceu a variante *ni* com uma percentagem de 31,5% das ocorrências, no tempo em que a preposição *em* obteve 68,5%. Já a faixa etária (um) foi quem menos motivou a variante *ni* com 11,2%, em simultâneo com a preposição *em* com 88,8% dos dados apurados.

Gráfico 2 – Distribuição das preposições locativas *em* (em azul) e *ni* (em vermelho) por faixa etária



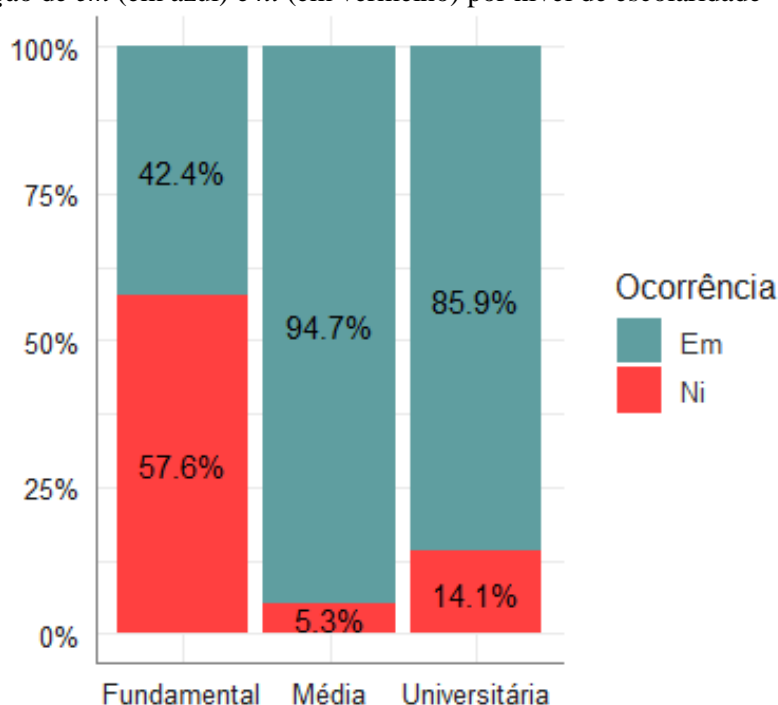
Fonte: Elaboração própria (2022).

Quanto à faixa etária, tínhamos levantado a hipótese de que os indivíduos mais velhos favoreceriam o uso da forma *ni*, evidência consoante a Lopes e Baxter (2006) que constataram que essa variante apresentou uma frequência maior na faixa etária III em relação às faixas etárias II e I, respectivamente. Notamos, portanto, que a faixa etária (dois), correspondente àquela constituída de falantes mais velhos, se mostrou proporcionalmente significativa se comparada à faixa etária (um), confirmando, dessa maneira, a hipótese alçada.

Para a terceira e última variável controlada, a escolaridade, tínhamos controlado os regressores fundamental, média e universitária. A diferença nessa classificação se mostrou estatisticamente significativa ( $X^2 = 56.924$ ,  $df = 2$ ,  $p = 4.356e-13$ ).

O gráfico 3 mostra a distribuição percentual da realização das preposições *em* e *ni* quanto à escolaridade. Os falantes com nível de escolaridade fundamental foram os que mais motivaram o uso da preposição *ni* com uma percentagem de 57,6% frente a 42,4% da variante *em*. Já os com escolaridade média computaram 5,3% para a forma *ni* e 94,7% para *em*, no momento em que os com escolaridade universitária exibiram 14,1% para *ni* e 85,9% para *em*.

Gráfico 3 – Distribuição de *em* (em azul) e *ni* (em vermelho) por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2022).

Em referência ao nível de escolaridade dos falantes, tínhamos como hipótese que aqueles com escolaridade baixa tenderiam a favorecer o uso da variante *ni*, fato confirmado e já explicitado em investigações precedentes (FERRARI, 1997; SOUZA, 2015), segundo Ribeiro (2019).

Após termos explorado os dados, por meio de gráficos e testes de significância, a exemplo do teste de qui-quadrado, cujo objetivo foi avaliar quantitativamente a relação entre o resultado da experimentação e a distribuição esperada para o fenômeno em estudo, realizamos testes de regressão logística, a fim de observar diferentes modelos e descrever aquele que mostrasse mais explicativo, como veremos a seguir.

Na Tabela 2 exibimos os resultados da análise de regressão logística com preditor binário com a presença dos fatores estatisticamente significativos, destacados em negrito.

Tabela 2 – Resultado da regressão logística com os fatores estatisticamente significativos

	<b>Coef</b>	<b>S.E.</b>	<b>Wald Z</b>	<b>Pr(&gt; Z )</b>
<b>Intercepto</b>	-0.3037	0.5393	-0.56	0.5733
Sexo=Mulher	-0.1623	0.5587	-0.29	0.7714
Escolaridade=Média	-1.5928	0.6889	-2.31	<b>0.0208</b>
Escolaridade=Universitária	-2.8931	0.7139	-4.05	<b>&lt;0.0001</b>
Faixa.etária=Dois	0.9764	0.4704	2.08	<b>0.0380</b>
Sexo=Mulher * Escolaridade=Média	-9.1525	26.6825	-0.34	0.7316
Sexo=Mulher * Escolaridade=Universitária	1.5019	0.9495	1.58	0.1137
$R^2 = 0.461$ ; $C = 0.869$				

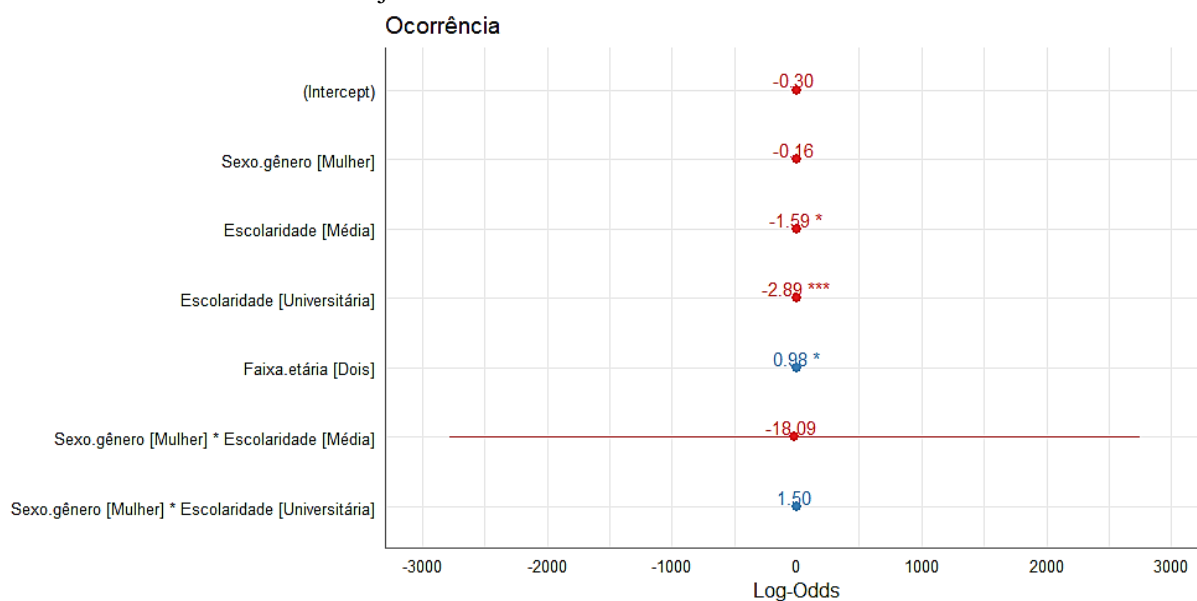
Fonte: Elaboração própria (2022).

Intercept: “em”, fórmula = Ocorrência ~ Sexo\*Faixa.etária + escolaridade, data = ds.

Os resultados da Tabela 2 refletem os mesmos resultados alcançados com o Gráfico 4, apresentado a seguir. Na tabela, em perspectiva, outras medidas estatísticas entram em jogo, tais como o valor de  $R^2$  e  $C$ , “[...] medidas estatísticas de qualidade do ajuste, ou seja, de quão bem o modelo é capaz de explicar a variação encontrada nos dados” (OUSHIRO, 2017, p. 191). Isso corresponde dizer que foi obtido com o modelo um  $C = 0.869$ , cujo valor apresenta um poder aceitável de discriminação, pois está mais próximo de 1, conseguindo explicar a variação encontrada com os dados em análise. Quanto ao valor de  $R^2 = 0.461$ , isso significa dizer que o modelo explica 46% da variação encontrada para a variável resposta. Não obstante, o *Intercepto* se associa ao coeficiente linear do modelo, o *Erro Padrão* compreende a medida da precisão das previsões, o *Valor Z* é o resultado da razão entre a *Estimativa*, o coeficiente angular do modelo, e o erro padrão e o *Valor-p* (ou mesmo significância) é a probabilidade de ter observado um dado resultado.

Levando em consideração os valores no modelo da Tabela 2, com o objetivo de tornar os resultados mais visíveis, apresentamos o Gráfico 4, a seguir, que mostra o nível de significância vinculado ao favorecimento e desfavorecimento da preposição locativa *ni*.

Gráfico 4 – Efeitos do modelo ajustado



Fonte: Elaboração própria (2022).

Intercept: “em”, fórmula = Ocorrência ~ Sexo\*Faixa.etária + escolaridade, data = ds.

O Gráfico 4 mostra, em pontos azuis, o favorecimento da preposição locativa *ni*, no momento em que mostra, em pontos vermelhos, o seu desfavorecimento. Assim, a faixa.etária[Dois] favorece o uso de *ni* que, por seu turno, é desfavorecido pela escolaridade [média] e [universitária].

Em síntese, os resultados da análise variacionista empreendida neste estudo sobre os padrões de uso das preposições locativas *em* e *ni*, na comunidade de fala seabrense, reforçam o contexto de uso da variante, julgada não-padrão. Notamos que os usos das preposições locativas *em* e *ni*, na comunidade de fala seabrense, são fortemente influenciados pela escolaridade, dado que quanto mais o falante avança em termos de escolarização mais ele tende a fazer uso da variante padrão.

É por meio da escola, fornecedora de informação e conhecimento, que se delimita o percurso dos usos linguísticos dos discentes para um viés normativista, seguindo as orientações das gramáticas tradicionais, que por si só se afastam de outras variedades da língua. Dessa maneira, falantes que não têm contato direto ou não possuem níveis de escolaridade mais avançados, por exemplo, estão mais propícios a usos “estigmatizados” da língua, assim, a escola, conforme Mollica e Braga (2003, p. 56), recebe uma importância nada desprezível, dado que se responsabiliza “[...] por uma parcela relevante da tarefa socializadora que o uso de uma língua nacional, de prestígio, requer. A escola, sozinha, não faz a mudança, mas mudança alguma se faz sem o concurso da escola”.

### Últimos dizeres não finais

Objetivamos com este estudo descrever os padrões de uso entre as preposições *em* e *ni*, na comunidade de fala seabrense, numa amostra constituída de 12 (doze) entrevistas sociolinguísticas, estratificadas conforme o sexo, a faixa etária e a escolaridade dos falantes, assumindo as hipóteses de que: mulheres, indivíduos mais velhos e falantes com nível escolaridade baixo favoreceriam o uso da variante *ni*.

Verificamos que o modelo estatístico utilizado neste estudo foi capaz de nos permitir descrever a variação linguística presente na comunidade de fala investigada, respondendo à questão levantada na primeira seção deste texto. Na sequência, queríamos “[...] aferir, de maneira quantitativa, o resultado de um experimento e a distribuição esperada para o fenômeno em estudo” (OUSHIRO, 2017, p. 118), o que nos levou a averiguar que as variáveis faixa etária e escolaridade se mostram significativas como resultado do experimento realizado, nos permitindo confirmar a maioria das hipóteses levantadas, a saber: a de que falantes mais velhos e do sexo feminino motivariam o uso variável entre as preposições locativas *em* e *ni*.

Por fim, e não menos importante, objetivávamos verificar “[...] o efeito simultâneo de múltiplas variáveis previsoras, a fim de chegar a um modelo para descrever, explicar e prever o comportamento da variável de resposta” (OUSHIRO, 2017, p. 182). Ante o exposto, submetemos os dados a uma análise de regressão logística binária, com e sem interações, com a qual constatamos que a faixa etária (dois) é a principal favorecedora do uso da variante *ni* na amostra examinada, sendo esta forma significativamente desfavorecida pelo nível de escolaridade fundamental, um fato que legitima um dos importantes papéis da escola, o ensino do português padrão, que a caracteriza como mantenedora do legado da norma gramatical, de acordo com as palavras de Souza (2015).

Os resultados obtidos com este estudo não são definitivos, visto que pretendemos ampliar a amostra, a fim de observarmos se o comportamento variável da preposição locativa *em* se manterá. No entanto, esta investigação contribuirá para traçarmos novos caminhos em direção à mudança linguística pela qual *ni* está passando, através da identificação de efeitos que agem no encaixamento social do fenômeno, bem como linguístico, não explorado neste texto, mas escalonado na agenda de estudos que serão posteriormente empreendidos por nós.

### Referências

ALBUQUERQUE; D. B. NASCIMENTO; A. M. O locativo *ni* na fala sergipana: uma interpretação à luz do contato de línguas. Interdisciplinar – **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Itabaiana, v. 17, n. 2, p. 99-110, jun. 2013.

BAXTER, A. A contribuição das comunidades afro-brasileiras isoladas para o debate sobre a criouliização prévia: um exemplo do estado da Bahia. In: D'ANDRADE, E.; KIHM, A. (Org.). **Actas do Colóquio sobre Crioulos de Base Lexical Portuguesa**. Lisboa: Colibri, 1992.

BYBEE, J. L. **Língua, uso e cognição**. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha. Revisão técnica: Sebastião Carlos Leite Gonsalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FERRARI, L. V. Variação e cognição: o caso das preposições locativas em e ni no português do Brasil. **Revista ANPOLL**, FFLCH/USP, n. 3, 1997, p. 121-133.

KEWITZ, V.; ALMEIDA, M. L. L.; SOUZA, J. L. GONÇALVES, C. A. As Preposições: Aspectos Históricos e Usos Atuais. In: LOPES, C. R.; Castilho, A. T. (org.). **História do português brasileiro: mudança sintática das classes gramaticais: perspectiva funcionalista**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 294-383.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LOPES, N. S.; BAXTER, A. NI no dialeto português dos Tongas de São Tomé (África). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS CRIoulos E SIMILARES, 2006, 4, Goiânia. **Caderno de Resumos**. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2006. v. único. p. 27-28.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A relevância dos processos de pidginização e criouliização na formação da língua portuguesa no Brasil. **Revista Estudos Linguísticos e Literários**, n. 19, mar. 1997.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança Linguística: uma abordagem centrada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OUSHIRO, L. **Introdução à estatística para linguistas**. Zenodo, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.822070>. Acesso em: 01 fev. 2022.

PAES, M. B. G. **A preposição ni em Vitória da Conquista: usos e avaliação do falante**. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudo da Linguagem. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PONTES, E. **Espaço e tempo na língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 1992.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>. 2020.

RIBEIRO, C.C. S. **Deslocamento geográfico e padrões de uso linguístico**: a variação entre as preposições em ~ ni na comunidade de práticas da Universidade Federal de Sergipe. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

SOUZA, E. S. **A preposição “ni” no continuum rural-urbano de comunidades baianas**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Tradução: Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. Posfácio: Maria da Conceição Paiva e Maria Eugênia L. Duarte. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

### **Sobre o autor**

*Elias de Souza Santos* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1809-8312>)

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É professor de Linguística/Língua Portuguesa no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias na Universidade do Estado da Bahia, campus XXIII, Seabra, Bahia, Brasil. Membro coordenador do Programa de Estudos em Linguística Cognitiva e Variacional.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em maio de 2022.

## O uso da tarefa de *cloze* no delineamento experimental de estudos sobre o processamento linguístico antecipatório

The use of *cloze* task in the experimental design of studies on anticipatory linguistic processing

Cláudia Brandão Vieira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho enfatiza a necessidade de realização da tarefa de *cloze* (TAYLOR, 1953) em experimentos que investigam o processamento linguístico antecipatório. Estudos sobre a ocorrência de antecipação no processamento linguístico propõem que, durante a compreensão, o falante procura antecipar, com o máximo de certeza, os desdobramentos das sentenças ao longo do tempo. Na literatura psicolinguística, a tarefa de *cloze* é uma das formas utilizadas para se mensurar a previsibilidade de uma palavra em um determinado contexto. A tarefa apresentada neste artigo verificou como se caracteriza o comportamento de subseleção de argumentos internos por 520 verbos. O conhecimento desse comportamento pode ser utilizado em experimentos que investigam o processamento antecipatório, uma vez que argumentos frequentemente subselecionados por certos verbos – cujas probabilidades de *cloze* são muito altas – podem direcionar a antecipação de traços semânticos de determinados itens lexicais. Os resultados mostraram que os verbos em português brasileiro podem apresentar diferentes comportamentos de subseleção de argumentos, o que pode refletir na antecipação de traços semânticos de argumentos internos muito esperados.

**Palavras-chave:** *cloze*; antecipação; verbos; informações temáticas.

**Abstract:** This study highlights the relevance of the cloze task (TAYLOR, 1953) for experiments that investigate anticipatory linguistic processing. Studies on anticipation in linguistic processing propose that during comprehension the speaker seeks to anticipate, with maximum certainty, the unfolding of sentences over time. In the psycholinguistic literature, the cloze task is one of the means to measure the predictability of a word in a given context. The task presented in this article assessed the behavior of subselection of internal arguments by 520 verbs. The knowledge of this behavior can be used in experiments that investigate anticipatory processing, as arguments frequently subselected by certain verbs – those with very high cloze probabilities – can direct the anticipation of semantic features of certain lexical items. The results showed that verbs can feature different behavior of subselection of arguments, which can show in the anticipation of semantic traits of highly expected internal arguments.

**Keywords:** cloze; anticipation; verbs; thematic information.

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, DF, Brasil. Endereço eletrônico: [claubrandaov@gmail.com](mailto:claubrandaov@gmail.com).



## Introdução

O conceito de antecipação está relacionado à capacidade de o cérebro lidar com a velocidade e a complexidade do processamento linguístico por *pensar à frente*, gerando informações sobre prováveis estímulos e preparando-se antecipadamente para o processamento desses estímulos em múltiplos níveis (FEDERMEIER, 2007). Em outras palavras, a antecipação durante a compreensão da linguagem pode ser definida como o uso de representações internas de alto nível – conhecimentos do falante sobre o mundo real em interação com informações provenientes do contexto linguístico, discursivo/situacional – na pré-ativação de representações linguísticas de níveis que se encontram mais abaixo durante o desenvolvimento de um enunciado.

Conforme Kuperberg e Jaeger (2016), é possível que, durante a compreensão da linguagem, o falante procure antecipar, com o máximo de certeza, os desdobramentos das sentenças ao longo do tempo. Nessa perspectiva, a antecipação de unidades lexicais é considerada um fenômeno probabilístico, pois há diferentes expectativas paralelas de ocorrência de palavras a serem consideradas durante o processamento linguístico. Ou seja, diferentes possibilidades de desdobramentos das sentenças são consideradas ao mesmo tempo, e cada uma possui diferentes graus de probabilidade.

Em estudos psicolinguísticos que visam analisar o caráter probabilístico da antecipação da linguagem, é necessária a utilização de métodos cujos dados empíricos presentes nos experimentos sejam baseados em ocorrências que efetivamente estejam presentes no mundo real, isto é, não sejam apenas artefatos criados pelo pesquisador. Logo, para que os experimentos psicolinguísticos sejam realizados adequadamente, é necessário que os dados utilizados nos experimentos possuam a chamada *validade ecológica*.

A utilização do método de *cloze* é uma das formas de se garantir a validade ecológica dos dados em estudos que consideram o caráter antecipatório do processamento da linguagem. As probabilidades verificadas nessa tarefa são o método mais utilizado para quantificar a possibilidade de ocorrência de certas palavras em contextos específicos.

O presente artigo enfatiza o valor da realização da tarefa de *cloze* em estudos que visam verificar o caráter antecipatório do processamento linguístico. Especificamente, evidenciaremos como informações sobre o comportamento de subseleção dos verbos, em português brasileiro, podem ser obtidas por meio da tarefa de *cloze*. Pretende-se expor que a prática de procedimentos rigorosos é bastante importante para a criação de itens experimentais. Para tanto, será apresentada, brevemente, a perspectiva antecipatória do processamento da linguagem. Em seguida, serão elucidadas as características da tarefa de *cloze*. Por fim, será

exposto um exemplo de aplicação da metodologia de *cloze* para a criação de um *corpus* cujo objetivo é a investigação das propriedades de subseleção dos verbos.

### **A antecipação no processamento da linguagem**

A discussão a respeito da atuação de mecanismos de antecipação na cognição humana não se restringe ao processamento linguístico. Em sentido amplo, o processamento antecipatório refere-se a qualquer tipo de processo que incorpore ou gere não apenas informações sobre o passado ou o presente, mas também sobre estados futuros do corpo ou do ambiente. Historicamente, a investigação sobre mecanismos de antecipação iniciou-se quase paralelamente aos estudos sobre processamento perceptual e motor. O interesse pela inter-relação entre percepção e ação nasceu da busca por explicações para uma questão fundamental em nossa cognição: como o nosso mundo visual permanece estável, apesar do constante deslocamento de imagem introduzido pelos movimentos dos olhos e da cabeça? Uma das primeiras propostas a relacionar expectativas e ações foi formulada no século XIX dentro do princípio ideomotor, que recentemente foi atualizado por teorias que sugerem a existência de códigos compartilhados entre percepção e ação (BUBIC; VON CRAMON; SCHUBOTZ, 2010; CLARK, 2013).

Estudos em Psicologia Cognitiva e em Neurociência indicam que a capacidade de antecipar informações pode influenciar diversas funções cognitivas, como o processamento atencional e o processamento de informações para tomada de decisões. Tal direcionamento em relação ao futuro tem sido reconhecido como relevante e benéfico para diferentes aspectos do processamento de informações, tais como percepção, aprendizado implícito, teoria da mente e outros processos cognitivos em humanos e, de uma forma mais rudimentar, em animais<sup>2</sup>.

Sob a perspectiva linguística, o conceito de antecipação está relacionado à capacidade de o cérebro lidar com a velocidade e a complexidade do processamento linguístico por *pensar à frente*, gerando informações sobre prováveis próximos estímulos e preparando-se antecipadamente para o processamento desses estímulos, em múltiplos níveis (FEDERMEIER, 2007). Nesta pesquisa, assim como Kuperberg e Jaeger (2016), consideramos que a capacidade de previsão do falante está apoiada em uma representação interna do contexto. Essa representação interna é composta por informações linguísticas e não linguísticas – que podem incluir desde representações parciais inferidas de entradas contextuais previamente processadas, até representações de nível superior, como representações de eventos. Sob essa

---

<sup>2</sup> Cf. BUTZ, 2004; CLARK, 2013 para revisões sobre o assunto.

perspectiva, a representação interna do contexto do falante altera o estado do sistema de processamento linguístico antes do surgimento de novos estímulos que estejam em níveis inferiores (*e.g.*, representações mentais de níveis ortográfico, fonético, fonológico).

Diferentes estudos experimentais sugerem que previsões de informações de nível semântico ocorrem durante processamento linguístico. Um exemplo é o estudo seminal de DeLong, Urbach e Kutas (2005), que encontrou evidências de processos de antecipação durante a compreensão da leitura. No experimento, os pesquisadores usaram manipulações que exploravam o conhecimento de mundo de leitores e a variação entre os usos dos artigos indefinidos do inglês *a* e *an*. Embora possuam significados idênticos, a ocorrência de cada um desses artigos é direcionada pelo fonema inicial da palavra seguinte. Os pesquisadores criaram frases que poderiam ser continuadas por palavras esperadas ou palavras inesperadas, porém plausíveis. O artigo adequado para a palavra esperada era sempre diferente daquele adequado para a palavra inesperada, conforme exemplificado a seguir:

(1) The day was breezy so the boy went outside to fly a kite in the park.

\* Ventava naquele dia, então o menino saiu para empinar uma pipa no parque.

Continuação inesperada

(2) The day was breezy so the boy went outside to fly an airplane in the park.

\* Ventava naquele dia, então o menino saiu para empinar um avião no parque.

Os resultados mostraram que o processamento *on-line* dos artigos *a* e *an* era influenciado pela expectativa por certas palavras<sup>3</sup>. Artigos adequados para palavras esperadas (*e.g.* *a* para *kite*) apresentavam custos processuais significativamente menores do que os custos produzidos quando os artigos eram inadequados para palavras esperadas, mas adequados para palavras inesperadas (*e.g.* *an* é inadequado para a palavra esperada *kite*, mas adequado para a palavra inesperada *airplane*). Uma questão importante é o fato de que os participantes previram os sintagmas nominais esperados, antes mesmo de visualizá-los. Os resultados mostram que os participantes utilizaram a representação contextual e conhecimento sobre eventos do mundo real para prever que, em um dia de muito vento, é mais provável que um menino empine uma pipa (*kite*) do que um avião (*airplane*). Como as duas formas do artigo possuem significados

---

<sup>3</sup> Os artigos indefinidos *a* e *an* do inglês possuem um comportamento distinto dos artigos indefinidos do português, pois não realizam concordância de gênero gramatical. No caso dos artigos em inglês, se trata de um efeito puramente fonológico, motivado pela cliticização do artigo, levando um sintagma nominal como *an airplane* a ser realizado como uma única palavra fonológica. Não há informação morfológica em ação, contrariamente ao que ocorre em português.

idênticos, esses resultados não podem ser relacionados à facilidade/dificuldade de integrar informações.

O estudo de DeLong *et al.* (2005) é bastante relevante para as propostas que relacionam a antecipação ao processamento da linguagem, pois mostra que os participantes foram capazes de prever a forma ortográfica dos sintagmas nominais mais esperados, antes mesmo de visualizá-los. Os resultados sugerem que os participantes utilizaram a representação contextual e conhecimento mais refinados sobre eventos do mundo real para preverem ativamente que, na sentença em que se descreve um dia de muito vento, seria mais provável que o verbo *fly* fosse seguido por *kite* (pipa) do que por *airplane* (avião). Como as duas formas do artigo possuem significados idênticos, esses resultados não podem ser relacionados à facilidade/dificuldade de integrar informações conceituais, mas indicam que os participantes anteciparam a forma ortográfica da palavra a ser apresentada.

Outros estudos experimentais foram propostos com o objetivo de averiguar a existência e a natureza de processos antecipatórios. Pesquisas em espanhol, holandês e polonês (WICHA *et al.*, 2004; VAN BERKUM *et al.*, 2005) também investigaram tais questões, por meio da apresentação de artigos ou adjetivos que concordassem ou não com as expectativas dos leitores/ouvintes (*e.g.*, “Caperucita Roja cargaba la comida para su abuela en una canasta (complemento esperado)/un sesto (complemento inesperado)”). De modo geral, foi encontrado aumento de custos de processamento relacionados à leitura/audição de artigos ou adjetivos quando há violação de expectativas, indicando que a antecipação é parte dos mecanismos envolvidos no processamento linguístico.

Apesar do grande número de evidências experimentais que se acumularam ao longo das últimas décadas<sup>4</sup>, muitas questões a respeito dos processos preditivos durante o processamento linguístico ainda se encontram em aberto. Um número relevante de investigações procura responder a questões específicas sobre o processamento antecipatório – por exemplo, quais níveis representacionais são pré-ativados durante o processamento linguístico. Huettig (2015) afirma que, embora haja progressos nas pesquisas acerca do tipo de informações utilizadas, ainda existem muitas questões a serem investigadas a respeito dos processos de previsão. Pouco se conhece sobre os níveis de representações ativadas e sobre o quanto essas ativações são dependentes do contexto. Huettig e Mani (2016) questionam a obrigatoriedade da antecipação para a compreensão da linguagem e criticam a metodologia empregada em diversos estudos. Os pesquisadores propõem que os mecanismos de antecipação podem auxiliar na compreensão

---

<sup>4</sup> Para revisões sobre o assunto, confira Van Pette e Luka (2012) e Kuperberg e Jaeger (2016).

em situações específicas, mas o processamento linguístico não necessita frequentemente da previsão para ser realizado com sucesso.

Tal fato revela a necessidade de delineamentos experimentais cuidadosos em investigações específicas sobre os efeitos da antecipação no processamento linguístico. Na próxima seção, abordaremos as características da tarefa de *cloze* e as aplicações em estudos psicolinguísticos.

### **O teste de *cloze***

Na literatura psicolinguística, a tarefa de *cloze* (TAYLOR, 1953) é uma das formas utilizadas para se mensurar a previsibilidade de uma palavra em determinado contexto. Embora tenha sido criada para avaliar e comparar a legibilidade de pequenas passagens de texto, a tarefa é frequentemente utilizada para quantificar previsibilidade de palavras após contextos sentenciais e discursivos. Segundo Taylor (1953), o termo *cloze* se relaciona ao conceito de *closure*, proveniente da psicologia Gestalt. Esse conceito se refere à tendência dos seres humanos em completar padrões familiares, mas não finalizados.

Na tarefa de *cloze*, participantes devem criar continuações para fragmentos de sentenças isoladas, ou diversos fragmentos de textos mais extensos. A probabilidade de uma palavra ser produzida nessas tarefas é chamada de probabilidade de *cloze*. Em geral, são investigadas as probabilidades de ocorrência de palavras após contextos bastante informativos e contextos neutros. Quando a maior parte dos participantes da tarefa utiliza uma única palavra para completar um mesmo fragmento, infere-se que, naquele contexto, tal palavra é bastante provável, possui uma alta probabilidade de *cloze*.

Para Federmeier *et al.* (2007), os efeitos de facilitação de palavras em contextos moderada e altamente previsíveis são mediados pelo grau de ajuste entre uma palavra específica e determinado contexto. Tal ajuste é frequentemente definido empiricamente usando um procedimento de *cloze*. Kuperberg (2016) sugere que a interpretação dos dados de *cloze* podem refletir a força e as probabilidades de expectativas paralelas que o cérebro de um indivíduo calcula durante determinada tarefa.

Estudos eletrofisiológicos (KUTAS; HILLYARD, 1984; KUTAS; VAN PETTEN, 1994; VAN PETTEN; KUTAS, 1990) indicam que a probabilidade de *cloze* de uma palavra está relacionada à amplitude do N400, que consiste em uma onda cerebral de polaridade negativa cujo pico acontece a partir de 400ms da apresentação de um estímulo. Na década de 1980, o N400 tornou-se conhecido na literatura psicolinguística como um índice de utilização de informações de significado. Em geral, todas as palavras com conteúdo semântico produzem

o N400. A amplitude desse componente é sensível a fatores relacionados à facilidade de acesso a informações na memória – como frequência da palavra, repetição e vizinhança ortográfica (KUTAS; VAN PETTEN; KLUENDER, 2006).

Há evidências (KUTAS; HILLYARD, 1984) de que a amplitude do componente também é influenciada – de modo inversamente proporcional – pela expectativa de ocorrência de uma palavra em determinado contexto discursivo. Kutas e Hillyard (1980) mostraram que, durante a leitura de frases como “Eu prefiro café com creme e ...”, palavras conceitualmente esperadas, como a palavra *açúcar*, provocavam a diminuição da amplitude do N400 se comparadas a palavras conceitualmente inesperadas, como a palavra *meias*.

Palavras muito previsíveis, que possuem alta probabilidade de ocorrência nas tarefas de cloze, produzem ondas N400 com amplitudes reduzidas. Contudo, palavras com baixa probabilidade de *cloze* também são capazes de gerar redução do N400 caso compartilhem traços semânticos com palavras de alta probabilidade (FEDERMEIER; KUTAS, 1999).

Existem discussões sobre o tipo de conhecimento aferido em uma tarefa de *cloze*. Usualmente, as probabilidades de *cloze* são consideradas estimativas de previsibilidade de palavras, considerando-se o uso real da língua. Contudo, a conexão entre as informações fornecidas na tarefa e o conhecimento linguístico implícito dos falantes ainda é pouco explorada.

Para Staub *et al.* (2015), duas perspectivas teóricas são usadas para explicar como as informações expressas durante a tarefa de *cloze* estão associadas aos conhecimentos probabilísticos (linguísticos e não linguísticos) dos falantes. A primeira perspectiva propõe que os resultados da tarefa expressam a previsibilidade de uma palavra para uma comunidade de falantes, mas não para os falantes individualmente. Por exemplo, em uma tarefa de *cloze* com o fragmento (3), foram aferidas as seguintes probabilidades: 0.90 para a continuação *bolo* e 0.10 para a continuação *doces*.

(3) Carla confeitou \_\_\_\_\_.

Sob tal perspectiva teórica, existem dois grupos de participantes: um grupo composto por 90% dos participantes, para os quais a palavra *bolo* é a melhor continuação; um segundo grupo composto por 10% dos participantes, para os quais a palavra *doces* é a melhor continuação. Tal diferença ocorre porque as experiências linguísticas e os conhecimentos de mundo de cada indivíduo dos grupos são diferentes. Assim, cada indivíduo desses grupos considera apenas uma palavra como a melhor continuação para o trecho.

A segunda perspectiva teórica assumida neste artigo propõe que, embora cada participante produza uma única resposta durante a tarefa, outras respostas também podem fazer parte do conhecimento probabilístico do falante (ROLAND *et al.*, 2012). Em outras palavras, se considerarmos o exemplo (3), a divisão das probabilidades em 90% e 10% não indica que cada grupo de participantes preveja apenas uma palavra como melhor continuação para o trecho. É possível que a divisão esteja presente, na verdade, na mente dos falantes. Dessa forma, *bolo* seria a palavra mais provável, mesmo para os participantes que não a tenham expressado durante a tarefa. Aspectos probabilísticos do processo de resposta à tarefa seriam os responsáveis pela variabilidade das respostas, e não as diferenças nas experiências linguísticas individuais (STAUB *et al.*, 2015).

Shaoul, Baayen e Westbury (2014) realizaram um estudo acerca da relação entre informações probabilísticas derivadas de *corpus* e medidas de *cloze* verificadas após microcontextos de três palavras (*3-grams cloze task*). As probabilidades de *cloze* refletiram as distribuições de frequências observadas no *corpus*. A probabilidade condicional de uma palavra ocorrer em determinado contexto foi associada à frequência de respostas e à ordem de múltiplas respostas fornecidas pelos participantes na tarefa. Os autores sugerem que a ligação entre as medidas verificadas em *corpus* e as probabilidades de *cloze* indicam o uso de um mesmo tipo de informação probabilística pelo sistema linguístico durante a tarefa. Tais informações são derivadas do conhecimento implícito do falante, que foi adquirido por meio do uso das palavras em diversos contextos.

Staub *et al.* (2015) verificaram a latência de respostas durante uma tarefa de *cloze*. Por meio de uma versão adaptada da tarefa, na qual os estímulos eram apresentados visualmente e as respostas deveriam ser pronunciadas, os pesquisadores encontraram evidências de que a latência das respostas é influenciada pelas probabilidades de *cloze*. Respostas mais esperadas eram produzidas em menor tempo do que respostas menos esperadas. O nível de restrição dos contextos também influenciou o período de latência. Contextos muito informativos e restritivos possibilitavam respostas mais rápidas do que contextos pouco informativos.

Estudos que utilizam rastreamento ocular comprovam a relação entre medidas de *cloze* e atividades cognitivas relacionadas ao processamento linguístico. Um considerável número de pesquisas revela que, durante a leitura, palavras com alta probabilidade de *cloze*<sup>5</sup> são fixadas por menos tempo e saltadas com maior frequência do que palavras com baixa probabilidade de

---

<sup>5</sup> Para Frisson, Rayner e Pickering (2005), palavras com alta probabilidade de *cloze* possuem percentuais de ocorrência entre 0.70 a 0.90. Já as palavras com baixa probabilidade possuem percentuais abaixo de 0.10.

*cloze* (ASHBY; RAYNER; CLIFTON, 2005; BALOTA; POLLATSEK; RAYNER, 1985; EHRLICH; RAYNER, 1981; RAYNER; WELL, 1996). Contudo, para que sejam encontradas diferenças significativas em medidas de rastreamento ocular, uma forte diferenciação entre os índices de previsibilidade das palavras parece ser necessária.

As investigações supracitadas evidenciam a relevância das tarefas de *cloze* para os estudos que utilizam a previsibilidade de palavras como variável independente. Sua ampla utilização em estudos sobre o impacto da previsibilidade na compreensão da língua (BICKNELL *et al.*, 2010; FEDERMEIER; KUTAS, 1999; MATSUKI *et al.*, 2011; WARREN; MCCONNELL, 2007, dentre outros) é um indicativo de sua confiabilidade. Contudo, poucos estudos possuem propostas de compreenderem as propriedades das informações ativadas durante a tarefa de *cloze*.

A existência de um conjunto de estímulos adequadamente normatizados é de suma importância para estudos que manipulam a previsibilidade de palavras. A aplicação de tarefas de *cloze* é um dos procedimentos necessários para o manejo seguro dessa propriedade e constitui um dos métodos mais adequados para se confirmar a intuição de pesquisadores sobre a previsibilidade de palavras em dado contexto.

A tarefa de *cloze* (TAYLOR, 1953) apresentada neste artigo tem o intento de verificar como se caracteriza o comportamento de subseleção de argumentos internos por alguns verbos do português brasileiro. O conhecimento sobre propriedades de subseleção dos verbos pode ser utilizado em experimentos que investigam o processamento antecipatório, uma vez que argumentos frequentemente subselecionados por certos verbos – cujas probabilidades de *cloze* são muito altas – podem direcionar a antecipação de traços semânticos de determinados itens lexicais.

Há possibilidade de que, quanto menor o número de entidades citadas como previsíveis diante de determinado verbo flexionado, mais forte é a capacidade de subseleção de argumentos internos por parte desse verbo, devido ao número limitado de itens lexicais capazes de ocupar a posição. Ou seja, quando um número restrito de entidades é citado na tarefa, possivelmente as informações temáticas relacionadas ao verbo testado são mais bem delimitadas e mais restritas. Com isso, os traços semânticos das palavras passíveis de ocupar a posição de argumento desses verbos seriam mais bem definidos, facilitando o processamento antecipatório.

Por meio dos resultados das tarefas de *cloze*, foi criado um *corpus* com os dados de subseleção de 520 verbos. O *corpus* contém dados que mostram o comportamento temático de verbos classificados como portadores de forte e fraca capacidade de subseleção de argumentos.



A realização dessa parametrização possibilita uma melhor compreensão do comportamento temático dessa classe e, por consequência, um maior controle dos itens utilizados em experimentos psicolinguísticos. Na seção a seguir, serão apresentados o método de criação e a análise dos dados.

### **Materiais**

Os estímulos das tarefas de *cloze* consistiam em 17 listas com fragmentos de sentenças em que nomes próprios eram colocados na posição de argumento externo e combinados aleatoriamente com verbos flexionados no pretérito perfeito do indicativo. Uma lacuna foi posicionada após cada um dos fragmentos para que os participantes completassem as frases. A seguir, estão expostos dois exemplos de estímulos empregados na tarefa:

(4) Maria derramou\_\_\_\_\_.

(5) João chutou \_\_\_\_\_.

A restrição dos conteúdos semânticos dos fragmentos de sentenças possibilitou a verificação das propriedades de antecipação de argumentos por parte dos verbos. A opção por se utilizar nomes próprios foi motivada pelo fato de esse tipo de nome possuir uma carga semântica mínima. A simplicidade dos contextos permitiu que os eventos denotados pelos verbos fossem salientados.

O Dicionário gramatical de verbos (BORBA, 1990) foi usado para selecionar os verbos presentes nos fragmentos de sentença. Foram escolhidos 520 verbos que possuem tendência a apresentar regência transitiva direta. Ao final desse procedimento, criaram-se 17 diferentes listas que continham entre 30 e 33 itens. A variação entre o número de itens nas listas ocorreu devido à impossibilidade de todas as listas possuírem os mesmos números de itens. Cada fragmento ocorria em apenas uma lista.

### **Participantes**

Cada uma das 17 listas com tarefas de *cloze* foi respondida por 52 estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Todos os participantes eram falantes nativos de português brasileiro, com idades entre 18 e 30 anos (média de 22 anos). Dos 884 respondentes, 646 (73%) eram mulheres.

## Procedimentos

As tarefas foram feitas *on-line*, por meio das plataformas *Sona Systems* e *Google Forms*, em uma única sessão de 15 minutos, em média. Os participantes realizavam a tarefa no lugar que julgassem mais adequado, sem a presença do pesquisador. Solicitou-se aos participantes que realizassem a tarefa em ritmo natural e que outras tarefas não fossem efetuadas simultaneamente. Os participantes deveriam completar os fragmentos de sentenças com “os primeiros finais que lhes viessem à cabeça”. As orientações da tarefa explicavam que respostas muito complexas não eram demandadas e que, caso fossem necessárias, algumas respostas poderiam ser repetidas.

## Resultados e discussão

As tarefas de 26 participantes (3% do total) foram excluídas por não possuírem no mínimo 70% das respostas ou por apresentarem, em mais de 70% dos itens, respostas inadequadas ao propósito deste estudo – com continuações sem sentido (*e.g.*, continuações implausíveis) ou com repetições injustificadas (*e.g.*, repetições da mesma palavra em mais de 30% das respostas). Após a exclusão, as 17 diferentes listas mantiveram-se com pelo menos 50 respondentes.

As respostas elaboradas para cada fragmento foram analisadas e codificadas. Passagens respondidas com continuações sem sentido ou em branco eram codificadas como SR (sem resposta). As respostas que possuíam apenas adjuntos foram transcritas da forma como foram respondidas, ou seja, sem qualquer complemento. (*e.g.*, “Joana arrasou na festa”). Apenas o núcleo do sintagma nominal foi considerado quando as continuações eram longas, como “derramou o suco que estava em cima da mesa”. Por meio de um *script*<sup>6</sup> na linguagem Ruby, os dados das tarefas foram contabilizados, e o percentual de ocorrências de todas as respostas fornecidas pelos participantes em cada passagem foi calculado. Após o cálculo automático dos percentuais, efetuamos, por meio do programa Excel, o somatório de respostas que possuíam uma mesma palavra em sua forma singular e plural.

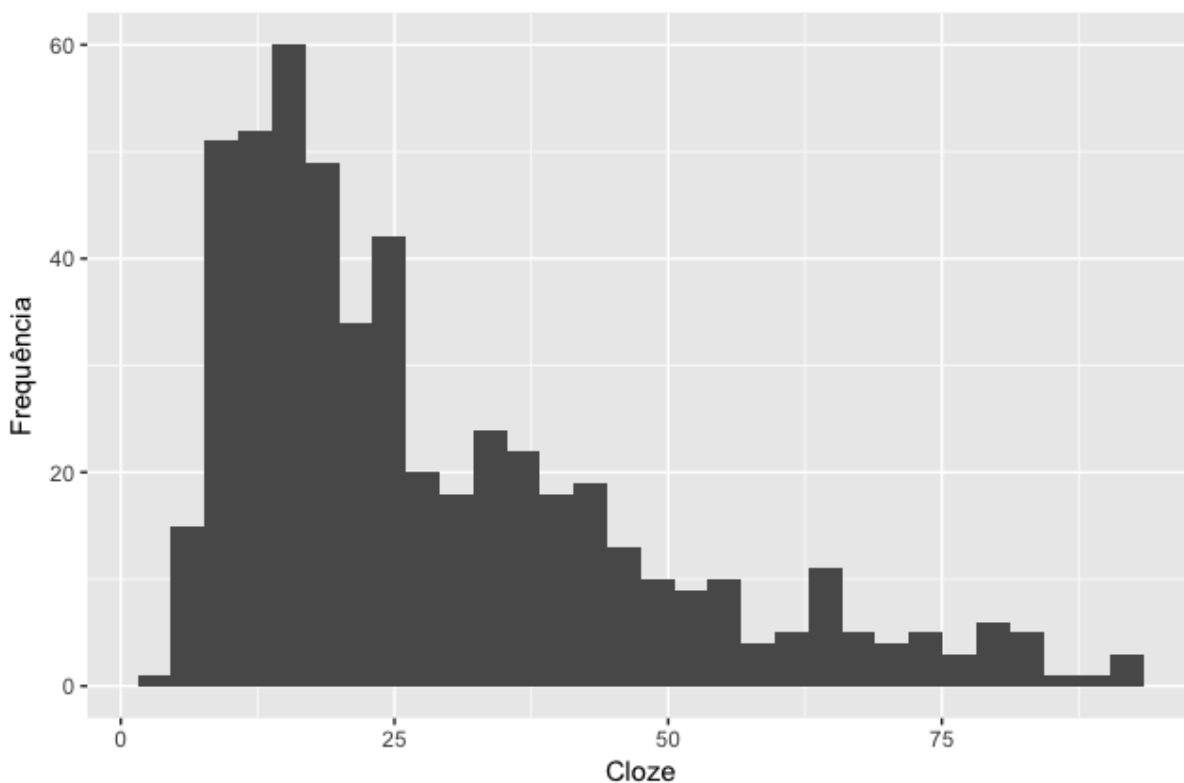
Nesta pesquisa, o interesse direcionou-se para a probabilidade da resposta mais citada em cada item. A constituição do *corpus* de dados de *cloze* permitiu a análise da força de subseleção de argumentos internos por parte dos verbos. A distribuição das probabilidades de *cloze* das respostas mais citadas em cada fragmento está no histograma da Figura 1. A maior

---

<sup>6</sup> *Scripts* são programas escritos para um sistema de tempo de execução especial que automatiza a execução de tarefas que poderiam alternativamente ser executadas uma por vez por um operador humano.

parte dos verbos testados possui probabilidades de subselecionar argumentos menores do que 0.50, como é possível observar.

Figura 1 – Histograma de distribuição das probabilidades de *cloze* no *corpus*



Na literatura sobre previsibilidade, existe certa dificuldade para se estabelecer os parâmetros em que as diferenças de probabilidades de *cloze* podem exibir efeitos processuais. Diversos estudos utilizam respostas congruentes – respostas passíveis de ocorrer – em dado contexto com objetivo de verificar a existência de diferenças entre respostas de alta e baixa probabilidades. Van Petten e Luka (2012) revisaram 18 estudos que manipulavam as probabilidades de palavras diante de contextos congruentes: nas condições mais previsíveis, as probabilidades de *cloze* variavam entre 0.27 e 0.92; naquelas menos previsíveis, entre 0.01 e <0.50.


Considerando-se a diversidade dos parâmetros que diferenciam a alta e a baixa probabilidade de *cloze*, optou-se por adotar um critério semelhante ao de DeLong *et al.* (2011), em que as palavras de alta probabilidade de *cloze* possuem um valor maior do que 0.50 e as palavras de baixa probabilidade possuem um valor menor do que 0.50. Especificamente, a escolha de tais parâmetros ocorreu devido ao estudo eletrofisiológico de DeLong *et al.* (2011), cujos resultados são consistentes ao comparar manipulações de alta e baixa probabilidades de *cloze*. Ademais, DeLong *et al.* (2011) é uma extensão de DeLong, Urbach e Kutas (2005), um


dos estudos de maior impacto para a literatura sobre antecipação no processamento da linguagem<sup>7</sup>.

Logo, em virtude da pequena restrição contextual dos itens do *corpus*, foi feita uma divisão em que verbos de forte tendência de subseleção possuem argumentos internos mais previsíveis, com probabilidades de *cloze* maiores do que 0.50; e verbos de fraca tendência de subseleção possuem argumentos internos mais previsíveis, com probabilidades de *cloze* menores do que 0.50. O Quadro 1 exemplifica alguns verbos, argumentos subselecionados e probabilidades de *cloze* verificadas para cada argumento.

Quadro 1 – Tabela de probabilidades de cloze: verbos e argumentos subselecionados

Verbo	Argumento	Probabilidade	Verbo	Argumento	Probabilidade
Embrulhou	Presente(s)	74.55	Manobrou	Carro	85.45
Untou	Forma	74.55	Assoou	Nariz	87.50
Lixou	Unha(s)	76.36	Sonegou	Imposto(s)	90.91
Alisou	Cabelo(s)	76.36	Afivelou	Cinto	90.91
Reformou	Casa	76.47	Esubalhou	Olhos	92.86
Comercializou	Roupas	8.47	Boicotou	Evento	11.54
Apelidou	Amiga	8.62	Cadastrou	Se	11.54
Escoltou	Presidente	8.62	Carregou	Celular	11.54
Eliminou	Sujeira	4.00	Impulsionou	Vendas	9.62
Categorizou	Livros	5.26	Inflamou	Causa	9.62
Invalidou	Documentos	5.56	Acusou	Irmão	9.80

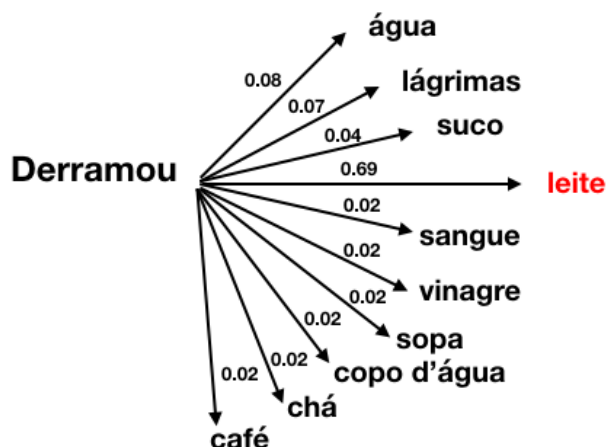
 Verbos de forte subseleção

 Verbos de fraca subseleção

Dessa forma, verbos com *cloze* acima de 0.50 são considerados de forte subseleção, devido ao pequeno número de entidades passíveis de ocupar a posição de argumento interno; e os verbos de *cloze* menor do que 0.50 são considerados verbos de fraca subseleção, devido ao grande número de entidades passíveis de ocupar a posição de argumento interno. Esse comportamento dos verbos considerados de forte e fraca subseleção é ilustrado nas Figuras 2 e 3.

<sup>7</sup> Embora Nieuwland e Politzer-Ahles *et al.* (2018) não tenham conseguido replicar o efeito de antecipação de formas fonológicas de artigos encontrado em DeLong, Urbach e Kutas (2005), os efeitos relacionados à antecipação de nomes foram devidamente confirmados. Ademais, existem questionamentos acerca da metodologia e da análise inferencial utilizadas por Nieuwland e Politzer-Ahles *et al.* (2018). Para maiores detalhes, veja as respostas de Yan, Kuperberg e Jaeger (2017) e de DeLong, Urbach e Kutas (2017).

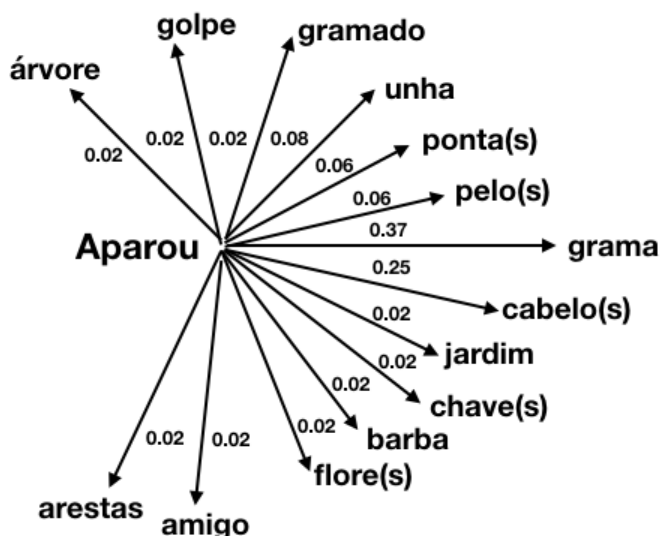
Figura 2 – Comportamento de um verbo de forte subseleção



As propriedades de subseleção do verbo *derramar* demonstram uma alta probabilidade de a palavra *leite* ser subselecionada em casos de contextos mínimos. Isso pode levar à ativação dos traços semânticos presentes na representação dessa palavra. Contudo, é possível observar a presença de outros múltiplos candidatos ativados em paralelo, os quais, por qualquer motivo, poderiam ocupar a posição de argumento interno. Embora esses candidatos possuam traços semânticos comuns à palavra mais esperada, existe uma forte preferência probabilística por uma palavra específica. Isso faz com que uma readaptação do sistema de processamento antecipatório possa ser necessária ao encontrar uma palavra de probabilidade menor.

Essa questão da alta probabilidade de subseleção não ocorre da mesma maneira com o verbo *aparar*. As probabilidades de subseleção desse verbo ativadas paralelamente são mais subdivididas, ocorrendo, inclusive, duas probabilidades muito próximas entre os argumentos com maiores probabilidades, *grama* e *cabelo*. Dessa forma, embora haja uma leve preferência por um argumento específico, essa preferência não parece ser suficiente para que, em contextos mínimos, sejam antecipados os traços semânticos de nenhuma palavra específica. É possível que a ausência de um papel temático bem delimitado possivelmente tornará menos impactante, caso seja necessária, a readaptação do sistema de processamento antecipatório.

Figura 3 – Comportamento de um verbo de fraca subseleção



Portanto, devido às propriedades probabilísticas de subseleção de argumentos internos, é possível que as informações inerentes a cada grupo de verbo influenciem, de maneira distinta, a antecipação de informações de nível semântico durante o processamento de palavras em contextos reduzidos. Essa hipótese, desenvolvida a partir da tarefa de *cloze*, é passível de ser confirmada em outros tipos de técnicas experimentais, com o objetivo de garantir maior compreensão do fenômeno.

## Conclusão

Nesta pesquisa, o efeito de previsibilidade lexical, parametrizado pela tarefa de *cloze*, foi associado à capacidade de subseleção de argumentos por parte dos verbos. Verbos cujos argumentos internos possuem probabilidades de *cloze* maior do que 0.50 foram considerados de forte subseleção. Nos casos em que as probabilidades de *cloze* foram menores do que 0.50, consideraram-se os verbos de fraca subseleção.

Existe a possibilidade de que um menor número de entidades citadas como previsíveis diante de determinado contexto demonstre uma maior força de subseleção de argumentos internos por parte do verbo, devido ao número limitado de itens lexicais capazes de ocupar a posição de argumento interno durante a tarefa. Com isso, é possível que, quando um menor número de entidades é citado na tarefa, as informações temáticas relacionadas ao verbo sejam mais restritas.

Sob essa perspectiva, os papéis temáticos de um verbo seriam conceitos formados a partir de experiências cotidianas, durante as quais as pessoas aprendem sobre quem ou o que desempenha determinados papéis em situações específicas. Assim, seria esperado que verbos com capacidade de subselecionar um menor número de entidades do mundo real possuiriam papéis temáticos mais bem delimitados, o que facilitaria a antecipação de traços semânticos de argumentos internos muito esperados.

Vale observar que os resultados produzidos nas tarefas de *cloze* estão sujeitos a experimentos complementares com o objetivo de ratificar, por meio de diferentes técnicas, o comportamento aferido na tarefa. A utilização de técnicas diferentes poderá proporcionar maior conhecimento sobre a organização do conhecimento verbal.

Por fim, ao enfatizar a importância do uso de procedimentos mais cautelosos para a criação de itens experimentais, este artigo expõe a relevância da tarefa de *cloze* para estudos psicolinguísticos que investigam o caráter preditivo do processamento linguístico. Especificamente, evidenciamos como informações sobre o comportamento de subseleção dos verbos, em português brasileiro, podem ser obtidas por meio da tarefa de *cloze*. Por meio de um exemplo prático – a criação de um *corpus* com dada subseleção verbal – evidenciou-se a aplicabilidade da tarefa em contextos diferentes da tradicional legibilidade de passagens de texto.

## Referências

- ASHBY, J.; RAYNER, K.; CLIFTON, C. Eye movements of highly skilled and average readers: Differential effects of frequency and predictability. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A**, v. 58, n. 6, p. 1065–1086, 2005.
- BALOTA, D. A.; POLLATSEK, A.; RAYNER, K. The interaction of contextual constraints and parafoveal visual information in reading. **Cognitive psychology**, v. 17, n. 3, p. 364–390, 1985.
- BORBA, F. S. (Coord.) **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 1990.
- BICKNELL, K.; ELMAN, J. L.; HARE, M.; MCRAE, K.; KUTAS, M. Effects of event knowledge in processing verbal arguments. **Journal of Memory and Language**, v. 63, n. 4, p. 489–505, nov. 2010.
- BUBIC, A.; VON CRAMON, D. Y.; SCHUBOTZ, R. I. Prediction, Cognition and the Brain. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 4, 22 mar. 2010. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2904053/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BUTZ, M. V. Anticipation for learning, cognition and education. **On the Horizon**, v. 12, n. 3, p. 111–116, set. 2004.

CLARK, A. Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. **Behavioral and brain sciences**, v. 36, n. 3, p. 181–204, 2013.

DELONG, K. A.; URBACH, T. P.; KUTAS, M. Probabilistic word pre-activation during language comprehension inferred from electrical brain activity. **Nature Neuroscience**, v. 8, n. 8, p. 1117–1121, ago. 2005.

DELONG, K. A.; URBACH, T. P.; GROPPÉ, D. M.; KUTAS, M. Overlapping dual ERP responses to low cloze probability sentence continuations: Dual ERPs to low probability sentence continuations. **Psychophysiology**, v. 48, n. 9, p. 1203–1207, set. 2011.

EHRlich, S. F.; RAYNER, K. Contextual effects on word perception and eye movements during reading. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, v. 20, n. 6, p. 641–655, 1981.

FEDERMEIER, K. D. Thinking ahead: The role and roots of prediction in language comprehension. **Psychophysiology**, v. 44, n. 4, p. 491–505, jul. 2007.

FEDERMEIER, K. D. et al. Multiple effects of sentential constraint on word processing. **Brain research**, v. 1146, p. 75-84, 2007.

FEDERMEIER, K. D.; KUTAS, M. A Rose by Any Other Name: Long-Term Memory Structure and Sentence Processing. **Journal of Memory and Language**, v. 41, n. 4, p. 469–495, nov. 1999.

KUPERBERG, G. R. Separate streams or probabilistic inference? What the N400 can tell us about the comprehension of events. **Language, Cognition and Neuroscience**, p. 1–15, 2016.

KUPERBERG, G. R.; JAEGER, T. F. What do we mean by prediction in language comprehension? **Language, Cognition and Neuroscience**, v. 31, n. 1, p. 32–59, 2 jan. 2016.

KUTAS, M.; HILLYARD, S. A. Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. **Science**, v. 207, n. 4427, p. 203–205, 1980.

KUTAS, M.; HILLYARD, S. A. Brain potentials during reading reflect word expectancy and semantic association. **Nature**, v. 307, n. 5947, p. 161, 1984.

KUTAS, M.; VAN PETTEN, C. K. Psycholinguistics electrified: Event-related potential investigations. In: GERNSBACHER, M. A. (Org.). **Handbook of psycholinguistics**. Cambridge: Academic Press, 1994. p. 83–143.

KUTAS, M.; VAN PETTEN, C. K.; KLUENDER, R. Psycholinguistics electrified II (1994–2005). In: TRAXLER, M.; GERNSBACHER, M. A. (Org.). **Handbook of Psycholinguistics**. 2 ed. Cambridge: Elsevier, 2006. p. 659–724.

MATSUKI, K.; CHOW, T.; HARE, M.; ELMAN, J. L.; SCHEEPERS, C.; MCRAE, K. Event-based plausibility immediately influences on-line language comprehension. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 37, n. 4, p. 913–934, 2011.



MCRAE, K.; FERRETTI, T. R.; AMYOTE, L. Thematic Roles as Verb-specific Concepts. **Language and Cognitive Processes**, v. 12, n. 2–3, p. 137–176, 1 mar. 1997.

NIEUWLAND, M. S.; POLITZER-AHLES, S.; HEYSELAAR, E.; SEGAERT, K.; DARLEY, E.; KAZANINA, N.; WOLFSTHURN, S. V. G. Z.; BARTOLOZZI, F.; KOGAN, V.; ITO, A.; MÉZIÈRE, D.; BARR, D. J.; ROUSSELET, G.; FERGUSON, H. J.; BUSCH-MORENO, S.; FU, X.; TUOMAINEN, J.; KULAKOVA, E.; HUSBAND, E. M.; DONALDSON, D. I.; KOHÚT, Z.; RUESCHEMEYER, S.-A.; HUETTIG, F.. Large-scale replication study reveals a limit on probabilistic prediction in language comprehension. **eLife**, v. 7, p. 1-24, 3 abr. 2018.

RAYNER, K.; WELL, A. D. Effects of contextual constraint on eye movements in reading: **A further examination. Psychonomic Bulletin & Review**, v. 3, n. 4, p. 504–509, 1996.

ROLAND, D.; YUN, H.; KOENIG, J. P.; MAUNER, G. Semantic similarity, predictability, and models of sentence processing. **Cognition**, v. 122, n. 3, p. 267–279, mar. 2012.

SHAOUL, C.; BAAYEN, H.; WESTBURY, C. **N-gram probability effects in a cloze task.** *The Mental Lexicon*, v. 9, p. 1-43, 2014.

STAUB, A. The effect of lexical predictability on eye movements in reading: Critical review and theoretical interpretation. **Language and Linguistics Compass**, v. 9, n. 8, p. 311–327, 2015.

TAYLOR, W. L. “Cloze procedure”: A new tool for measuring readability. **Journalism quarterly**, v. 30, n. 4, p. 415-433, 1953.

VAN BERKUM, J. J. A.; BROWN, C. M.; ZWITSERLOOD, P.; KOOIJMAN, V.; HAGOORT, P. Anticipating upcoming words in discourse: evidence from ERPS and reading times. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 31, n. 3, p. 443–467, 2005.

VAN PETTEN, C.; KUTAS, M. Interactions between sentence context and word frequency in event-related brain potentials. **Memory & cognition**, v. 18, n. 4, p. 380–393, 1990.

VAN PETTEN, C.; LUKA, B. J. Prediction during language comprehension: Benefits, costs, and ERP components. **International Journal of Psychophysiology**, v. 83, n. 2, p. 176–190, fev. 2012.

WARREN, T.; MCCONNELL, K. Investigating effects of selectional restriction violations and plausibility violation severity on eye-movements in reading. **Psychonomic bulletin & review**, v. 14, n. 4, p. 770–775, 2007.

WICHA, N. Y. Y.; MORENO, E. M.; KUTAS, M. Anticipating words and their gender: an event-related brain potential study of semantic integration, gender expectancy, and gender agreement in Spanish sentence reading. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 16, n. 7, p. 1272–1288, set. 2004.

### **Sobre a autora**

*Cláudia Brandão Vieira* <https://orcid.org/0000-0003-3298-3366>

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora substituta no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em setembro de 2022.

## **Análise da variação de vogais pretônicas no *Livro de Fábrica*, datado de 1854, pertencente à Igreja Matriz de Cachoeira do Brumado – Mariana (MG)**

### **Analysis of the variation of pretonic vowels in the *Livro de Fábrica*, dated as of 1854, belonging to the Main Church of Cachoeira do Brumado – Mariana (MG)**

Soélis Teixeira do Prado Mendes<sup>1</sup>  
Izadora Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** Para o presente artigo, apresentamos, parcialmente, a edição diplomática do *Livro de Fábrica*, pertencente ao século XIX, exarado no distrito de Cachoeira do Brumado (Mariana-MG). O objetivo deste texto é duplo: (i) fazer uma discussão sobre a importância da transcrição feita com critérios filológicos, o que dá respaldo à edição, tornando-a apta para uma pesquisa sobre a história da língua portuguesa do Brasil (PB) e (ii) mostrar/analisar a variação de vogais pretônicas, via escrita, recolhidas desse manuscrito. Após a transcrição do referido documento, com base em normas estabelecidas para esse fim, foram levantados casos de alçamento e abaixamento de vogais pretônicas, com base em Bisol (1981), Magalhães (2013) dentre outros autores. Quanto às considerações finais, discutimos como esse tipo de documento é importante para conhecermos e darmos a conhecer o estágio pretérito da língua portuguesa, no caso específico a variação de vogais pretônicas, desde que o manuscrito receba um tratamento filológico fidedigno.

**Palavras-chave:** Filologia Românica; Linguística Histórica; vogais pretônicas; Português Brasileiro.

**Abstract:** This paper partially presents a diplomatic 19th-century edition of the *Livro de Fábrica*, committed to writing in Cachoeira do Brumado, a village of Mariana, Minas Gerais. This text has a two-fold objective: (i) to discuss the importance of the transcription carried out stemming from philological criteria, which supports the edition, making it suitable for research on the history of Brazil's Portuguese language (BP) and (ii) to show/analyze the variation of pretonic vowels, through writing, collected from this manuscript. After the transcription of the document and according to the rules established for this purpose, cases of raising and lowering of pretonic vowels were evidenced, based on Bisol (1981), Magalhães (2013) among other authors. In summary, we discuss how this type of document is important to know and make known the past stage of the Portuguese language, and, in this specific case, the variation of pretonic vowels, once the manuscript receives a reliable philological treatment.

**Keywords:** Romance Philology; Historical Linguistics; pretonic vowels; Brazilian Portuguese.

---

1 Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras, Mariana, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [soelis@ufop.edu.br](mailto:soelis@ufop.edu.br).

2 Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mariana, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [izadoralopes@aluno.ufop.edu.br](mailto:izadoralopes@aluno.ufop.edu.br).

## Introdução

O presente artigo<sup>3</sup> que se circunscreve na área da Linguística Histórica, mas que não prescinde da Filologia Românica, Paleografia e Crítica Textual, possui como objetivos: (i) fazer uma discussão sobre a relevância de transcrição feita com critérios filológicos, o que possibilita ao pesquisador diacronista conhecer/pesquisar o uso linguístico de um estágio pretérito da língua manifesto no manuscrito sob análise; e (ii) fazer uma análise parcial da variação de vogais pretônicas do referido testemunho. O *corpus* que ora apresentamos faz parte do projeto BTMLH - Banco de Textos Manuscritos: preparação (digitalização e edição) de documentos para pesquisas em Linguística Histórica, pesquisa realizada na UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto pelas autoras, em conformidade com o edital 03/2020/UFOP/PIBIC/CNPq-2020-2021.

O presente texto está assim dividido: primeiramente, fazemos a descrição metodológica de como o trabalho foi realizado; em seguida discutimos sobre a contribuição dos estudos filológicos para a edição de documentos manuscritos (MATTOS E SILVA, 1995) e sobre os tipos de edição (SPINA, 1977). Logo após, apresentamos (i) a definição e as características do testemunho sob análise, (ii) as descrições paleográfica e codicológica do manuscrito e (iii) a imagem do excerto do *Livro de Fábrica* com a transcrição em formato justalinear. Por fim, apresentamos e analisamos os fenômenos de alguns casos de variação de vogais pretônicas, sem, entretanto, fazermos uma análise exaustiva.

## Metodologia

Primeiramente, providenciamos o estabelecimento das normas de transcrição, as quais tiveram como base o modelo adotado por Mendes (2008) e por Cambraia (2005):

- a) A transcrição procurará ser fiel ao texto original.
- b) Não serão desdobradas as abreviaturas.
- c) Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver. Exemplo: “deNosso”; “deJulho”; “emvirtude”.
- d) Serão mantidas a pontuação e acentuação originais.
- e) Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original.
- f) Quando a leitura paleográfica de uma palavra for duvidosa, a sua transcrição será

---

<sup>3</sup> O assunto aqui tratado foi apresentado pelas autoras, em formato de comunicação, no VI Fórum dos Estudos Linguísticos do Ceará, em novembro de 2021.

feita entre parênteses: ( ).

g) São transcritos na sua forma original os numerais, tanto indo-arábicos como romanos.

h) Serão apontadas antes da transcrição as intervenções de terceiros no documento original, bem como o seu estado de conservação.

i) Serão informadas em nota as anotações de outro punho, as alterações e os borrões de tinta.

j) Os caracteres cuja leitura se apresenta impossível, em seu lugar, será colocado entre parênteses (ilegível).

k) Palavra(s) danificada(s) por algum tipo de corrosão será(ão) indicada(s) entre colchetes, assim: [corroída] ou [corroídas]. Em se tratando de um trecho de maior extensão danificado pelo mesmo motivo, será indicada entre colchetes a expressão [corroída + de 1 linha].

l) A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição, pela marca de uma barra vertical: | entre as linhas. A mudança de fólio será indicada com duas barras verticais: ||.

m) As páginas serão numeradas de acordo com o documento original, indicadas, nesse caso, entre duas barras verticais, além de apresentar o estado do fólio. Exemplos: ||fl.1r.||; || fl.1 v. ||.

n) Se o original não for numerado ou estiver ilegível sua numeração, os números acrescentados serão impressos entre colchetes, indicando-lhes o estado do fólio. Exemplos: [fl.1 r.]; [fl.1v.].

o) Na edição, as linhas serão numeradas de 5 em 5 a partir da quinta, considerando, inclusive, o título. Essa numeração será colocada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento.

p) Os espaços em branco deixados pelo escrivão serão assim identificados: [espaço].

q) Os fragmentos de frases ou palavras que foram suprimidos pelo escrivão serão indicados em nota.

Após essa proposição, estabelecemos o alfabeto do punho que será apresentado logo adiante. Uma vez feito isso, efetuamos a transcrição e edição diplomática do *Livro de Fábrica*, do século XIX, que também será apresentada depois da subseção referente ao alfabeto.

Uma vez editado o texto seguindo os critérios filológicos, procedemos ao levantamento dos casos de alçamento e rebaixamento das vogais pretônicas /i,u,e,o/, os quais serão aqui apresentados e discutidos. Para esse levantamento, consideramos o étimo de cada vocábulo

registrado no *Dicionário Etimológico*, de Antônio Geraldo da Cunha, a fim de verificarmos se o registro escrito do vocábulo localizado no documento estava próximo ou distante de seu étimo. Também consultamos dois dicionários de períodos pretéritos da língua portuguesa: de Raphael Bluteau (1728) e de Moraes Silva (1813/1922), a fim de verificarmos como essas duas obras lexicográficas registram os vocábulos sob análise: são grafados conforme o étimo? Estão conformes à escrita do manuscrito sob análise? Ou apresentam outra grafia? Depois, analisamos os alçamentos e abaixamentos com base nos teóricos indicados no próximo tópico.

### **Sobre o manuscrito sob análise**

A seguir discutimos por que é necessário ao pesquisador diacronista estabelecer critérios filológicos para edição do manuscrito que lhe serve de análise, além de também discutirmos os tipos de edição existentes, conforme a tradição da Crítica Textual.

De acordo com Mattos e Silva (2008, p. 15), em qualquer pesquisa de manifestações da língua em uso, o *corpus* sob análise deverá ser, “necessariamente, um corte intencional sobre a totalidade de uma língua; a sua data, o seu lugar e os seus informantes serão identificados e definidos”. Entretanto, conforme a autora, quando a análise se refere a um estado da língua já passado, o *corpus* no qual a pesquisa se apoiará já está constituído. Assim, caberá ao linguista-pesquisador, que deseja estudar um uso linguístico anterior ao presente, determinar “os limites do seu campo de observação sobre documentação preexistente”, já que, conforme Mendes (2008, p. 14), “não existe outra forma de se pesquisar uma língua pretérita que não seja através de textos escritos”. Na pesquisa desenvolvida e cujos resultados parciais serão apresentados e discutidos, o limite do campo de atuação circunscreve-se ao período da língua portuguesa escrita no Brasil, especificamente, nas Minas Gerais, e a documentação data da segunda metade do século XIX.

Conforme Spina (1977, p. 94), tendo em vista a especificidade dos textos pertencentes à cultura ocidental, “cuja tradição tem como baliza a aparição da imprensa no século X”, a Edótica (ou crítica textual) pode ser periodizada em quatro momentos: clássica – aplicada aos textos clássicos, gregos e latinos, até o fim do período helenístico e da baixa latinidade; medieval – aplicada aos códices pertencentes à Alta e Baixa Idade Média; moderna – aplicada ao texto impresso, desde os primeiros até os textos do século XIX; e a contemporânea. Muito embora o *corpus* da presente pesquisa refira-se ao período moderno da nossa história e, portanto, pertencente à época pós-imprensa, trata-se de um testemunho que foi exarado, majoritariamente, pelo “fabiheiro” João Soares Louredo. Mas, independentemente da época

em que foi escrito o texto, precisamos levar em conta que o objetivo da edótica é o mesmo, ou seja, “estabelecer um texto que se avizinha o mais possível do original, tendo em vista a sua publicação”. (SPINA, 1977: 94).

O diacronista que pretende levantar, transcrever e editar manuscritos para compor seu *corpus* de pesquisa deve possuir conhecimentos de Filologia, já que o resultado de seu trabalho deve refletir fielmente o testemunho transcrito. Para que isso ocorra, conforme Fachin (2008, p. 19), deve-se fazer uso de “normas de transcrição e critérios de leitura elaborados, com o intuito de editar os documentos de forma fidedigna, ou seja, sem oscilações”. Para além dessas questões, Fachin chama a atenção para a necessidade de os critérios utilizados para a edição serem explicitados para que o trabalho possa ser avaliado por outros pesquisadores, é o que fizemos na seção Metodologia, na qual apresentamos as normas que seguimos para propormos nossa transcrição.

No caso de o público-alvo do texto editado ser pesquisador da Linguística Histórica, a sugestão é que se estabeleça uma edição que seja o mais fiel possível ao texto original, assim o levantamento e a análise proposta para os fenômenos linguísticos encontrados no *corpus* selecionado terão maior credibilidade. Isso porque há que se considerar que, na pesquisa diacrônica, diferentemente da sincrônica atual, não possuímos falantes que possam servir de contraponto aos dados levantados, daí a importância do rigor filológico no momento da transcrição de testemunhos de um estágio pretérito da língua. A seguir, discutiremos os tipos de edição e qual deles é o mais adequado ao nosso propósito.

A edição de textos antigos tem um papel histórico-cultural diretamente ligado à propagação da memória de certos grupos entre distintos públicos – dos mais leigos aos mais versados – a depender da modalidade de edição adotada. O processo de edição assume também o papel de perpetuação, contribuindo para a preservação do suporte material que contém o texto manuscrito, ou seja, na medida em que a circulação do texto editado se dá de forma mais abrangente e acessível, pode-se abrir mão da consulta ao original. Por isso, a necessidade de se fazer um trabalho reto, embasado em normas claras que sejam seguidas fielmente.

Segundo Spina (1977, p. 77-79), existem diversas maneiras de se editar um texto: a edição fac-similar ou mecânica, a diplomática ou conservadora, a semidiplomática ou paleográfica e a edição crítica. A opção por uma ou mais de uma dessas depende do público-alvo, porque, como bem afirma Cambraia (2005), dificilmente uma mesma edição pode ser adequada a um público indistintamente. Para o presente artigo, adotamos a edição fac-similar e a diplomática, feitas de parte do manuscrito sob análise. No primeiro tipo, ou seja, fac-similar

ou mecânica, há um grau zero de mediação, já que apenas ocorre a reprodução de um testemunho através de meios mecânicos, fotografia, xerografia, escaneamento, microfilmagem etc. Já o segundo tipo de edição, a diplomática, tem por objetivo principal transcrever em caracteres da imprensa moderna as escritas antigas, procurando interferir o mínimo possível no documento. Esse tipo possui baixo grau de mediação, e a transcrição é rigorosamente conservadora justamente porque são mantidos os sinais abreviativos, de pontuação, paragrafação, translineação, além de não serem desfeitas as fronteiras de palavras. Para o estudo da história da língua, a edição diplomática mostra-se bastante eficiente, uma vez que é possível, por meio de fontes de programas de textos, fazer uma reprodução bastante rigorosa do passado. No entanto, não se pode perder de vista que, não obstante todo o cuidado por parte do editor, “uma edição diplomática já constitui uma interpretação subjetiva, pois deriva da leitura que um especialista faz do modelo” (CAMBRAIA, 2005, p. 94). Já a semidiplomática ou diplomático-interpretativa (SPINA, 1977) sofre algum tipo de intervenção por parte do editor que desfaz as abreviaturas do testemunho e estabelece as fronteiras entre palavras. E finalmente, a edição crítica que se caracteriza pelo confronto de mais de um testemunho no processo de estabelecimento do texto, que pode ser autógrafo ou apógrafo. O objetivo desse tipo de edição é reconstruir a última forma que seu autor lhe havia dado. Todas as intervenções do editor devem ser registradas no aparato crítico. Conforme se discutiu anteriormente, é necessário que sejam adotados critérios bem elaborados para o reconhecimento e identificação de caracteres de forma que o texto original seja respeitado, dentre outros aspectos filológicos de edição. Para tanto, normas devem ser propostas e seguidas à proporção que o trabalho de transcrição é realizado, as quais já foram apresentadas na seção *Metodologia*.

Na próxima subseção, apresentaremos a definição, características do testemunho sob análise, além de fazermos breves comentários paleográficos e codicológicos do *Livro de Fábrica*.

A “Fábrica” era, na definição de Antunes (2004), “o órgão responsável pela administração dos bens eclesiásticos” de uma freguesia. Por meio desse “Livro”, a administração clerical não se limitava ao “controle” da renda ou do dinheiro da igreja, dedicava-se, inclusive, ao controle do universo “dos bens patrimoniais ou dos seus rendimentos, destinados à conservação e reparo das Igrejas bem como às despesas e à manutenção do culto divino” (RODRIGUES, 1995). Tais rendas, conforme Zanon (2009), “não financiavam somente as obras materiais, mas também sustentavam o culto nas igrejas, como as festas dos santos ou no material necessário para as missas”. Conforme verificamos, à Fábrica também



pertencia parte das taxas de missas, enterros, multas e arrendamentos de terrenos. O manuscrito sob análise é datado de 1854, século XIX, foi exarado na cidade de Mariana e se encontra sob a custódia do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese – Cúria Metropolitana, em Mariana (MG).

Quanto às análises paleográfica e codicológica, Cambraia (2005) nos informa que essas se mostram de extrema importância, sobretudo, no que se refere à preservação do manuscrito:

Com certeza a contribuição mais evidente e importante da crítica textual é a recuperação do patrimônio cultural escrito de uma dada cultura. Assim como se restauram pinturas, esculturas, igrejas e diversos outros bens culturais da humanidade, a fim de que mantenham a forma dada por seu autor intelectual, igualmente restauram-se os livros em termos tanto físicos (recuperação da folha, da encadernação, da capa, etc.) quanto de seu conteúdo (recuperação dos textos) (CAMBRAIA, 2005, p.19).

Para o presente artigo, faremos apenas alguns breves comentários paleográficos e codicológicos. O documento em questão é um *Livro de Fábrica*, manuscrito oitocentista, exarado no distrito de Cachoeira do Brumado, Mariana (MG), e é composto por 64 fólios. A forma física está sob custódia do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese – Cúria Metropolitana. Para nossa pesquisa, na impossibilidade de consultarmos o original, não só porque a Cúria não o disponibiliza por esse se encontrar digitalizado, mas também porque a pandemia nos impediu a visita ao Arquivo. Assim, serviu-nos de consulta o site <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:939J-DNS7-Q6?cc=21772758&wc=M5F2>, por meio do qual conseguimos localizar o referido testemunho.

Percebe-se a presença majoritária do punho das mãos hábeis<sup>4</sup> de João Soares Louredo. A escrita é da família humanística e cursiva, a mais recorrente na contemporaneidade (SPINA, 1977); possui tamanho regular; o *ductus* é sempre à direita; apresenta-se, na sua quase totalidade, de forma linear, respeitando os limites da pauta e uma constância nas hastes, o que não causou nenhum problema à leitura. O texto é escrito na primeira seção em coluna dupla e, na segunda seção, em coluna única, ambas, não pautadas. É possível apontar a ausência de rasuras: não há importantes ocorrências de borrões e também se verifica igualdade na distribuição da tinta nos traçados. Os parágrafos são consideravelmente longos, mas isso não dificulta a compreensão do texto. Quanto à margem, também há uma invariabilidade: em todos os fólios, a mancha ocupa quase todo o espaço.

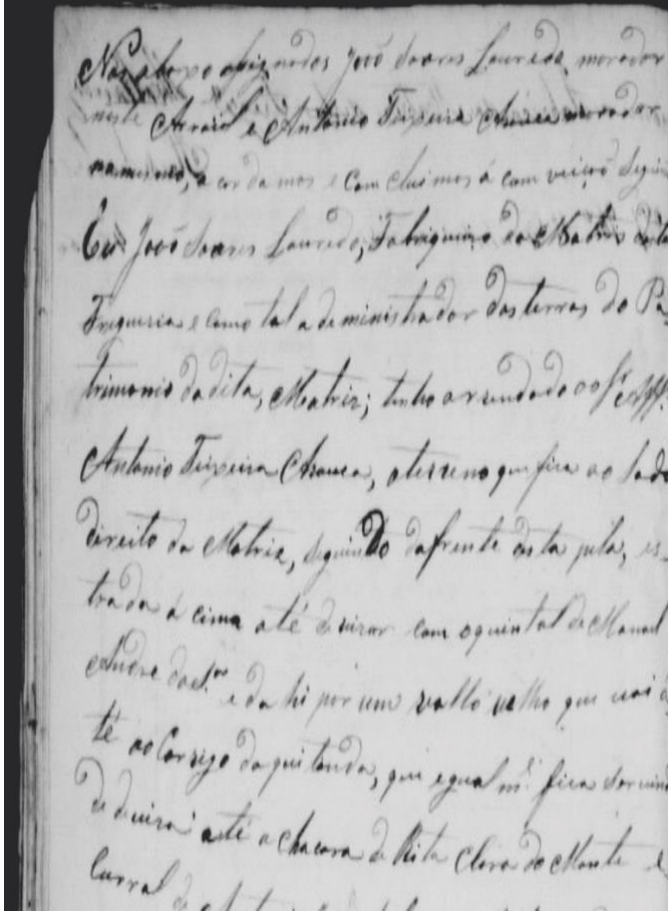
---

<sup>4</sup> Conforme MARQUILHAS, R. **A faculdade das letras**: leitura e escrita em Portugal no séc. XVII. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

Adiante apresentamos a edição, no formato parcial, *do Livro de Fábrica*. Para este trabalho, foi realizada a edição diplomática ou conservadora, respeitando, ao máximo, todas as características originais do testemunho. Mattos e Silva (2008, p. 15) chama-nos a atenção sobre o cuidado que o diacronista deve ter ao realizar edições com vistas às análises de estruturas linguísticas: “[...] a edição tem de ter sido feita com rigor filológico e com o objetivo claro de servir a estudos linguísticos [...]”.

No quadro a seguir, apresentamos a imagem digitalizada do fólio 21 e a respectiva transcrição.

Quadro 1 - Imagem e transcrição do Trecho do fólio 21 verso do manuscrito









































	<p>Nos abaixo assignados João Soares Louredo, morador  neste Arraial e Antonio Teixeira Arouca morador  no mesmo, acordamos e concluímos a convenção seguinte,  Eu João Soares Louredo, Fabriqueiro da Matriz desta  Freguezia e como tal adeministrador das terras do Pa-  trimonio da dita, Matriz; tenho arrendado ao Sr [†]  Antonio Teixeira Arouca, o terreno que fica ao lado  direito da Matriz, seguindo da frente desta pela, es-  trada á cima até devizar com o quintal de Manoel  Andre da S.a e dahi por um vallo velho que vai á-  té ao córrigo da quitanda, que igualm.e fica servindo  de deviza até a chácara de Rita Clara do Monte e-  curral</p>
--	--

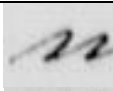
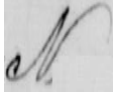
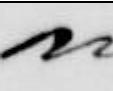
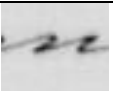












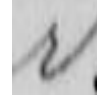







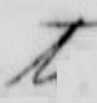


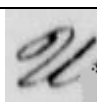
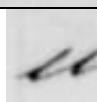

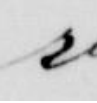
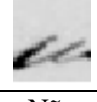
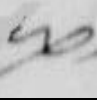
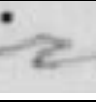

Fonte: <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:939J-DNS7-Q6?cc=21772758&wc=M5F2>. Acesso em: fev. 2022.

Agora apresentaremos o alfabeto do punho do “fabriqueiro” João Soares Louredo, mas, antes disso, gostaríamos de fazer algumas considerações. A edição de textos manuscritos antigos é um processo lento e criterioso, pois, além do estado de conservação do documento, que, na maioria das vezes prejudica a leitura, é preciso habituar-se ao tipo de escrita (FACHIN, 2009). Um recurso que auxilia esse processo de edição e leitura é a proposição de um alfabeto

do punho que grafou o texto, mesmo que o manuscrito tenha sido produzido pelas hábeis mãos de clérigos, que eram pessoas com alto grau de letramento (Cf. MENDES, 2008). Vale lembrar que, como bem pontua Spina (1977, p.35), a escrita cursiva é corrida e sem descanso de punho, o que pode dificultar a leitura em certos trechos; ou seja, independentemente das mãos que produziram o manuscrito, se hábeis ou não hábeis, propor o alfabeto do punho colabora para a leitura do texto e familiarização da escrita. A seguir apresentamos o alfabeto do punho de João Soares Louredo, cuja escrita é predominante no *Livro de Fábrica*.

Quadro 1 – Alfabeto do punho sob análise

Grafema	Maiúscula	Minúscula		
		Inicial	Medial	Final
A/a				
B/b				-
C/c				-
D/d				-
E/e				
F/f				-
G/g		Não localizado		-
H/h		Não localizado		
I/i				
J/j				-
L/l				
M/m				

<b>N/n</b>	 			-
<b>O/o</b>				
<b>P/p</b>				-
<b>Q/q</b>	Não localizado			-
<b>R/r</b>				
<b>S/s</b>		 	 	
<b>T/t</b>		 		-
<b>U/u</b>				Não localizado
<b>V/v</b>	Não localizado	 	Não localizado	-
<b>W/w</b>	Não localizado	Não localizado	Não localizado	-
<b>X/x</b>	Não localizado	Não localizado		-
<b>Y/y</b>	Não localizado	Não localizado	Não localizado	-
<b>Z/z</b>	Não localizado	Não localizado		

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Uma vez apresentados o fac-símile do *Livro de Fábrica* e sua respectiva edição, na próxima seção, trataremos do referencial teórico sobre variação das vogais pretônicas, no qual nos apoiaremos.

### **Variação de vogais pretônicas no testemunho sob análise**

Como analisaremos a variação de vogais pretônicas manifesta na escrita, gostaríamos, antes, de fazer uma breve exposição sobre os períodos da ortografia da língua portuguesa.

a- Período fonético: começa com os primeiros documentos redigidos em português e se estende até o século XVI. Nesse período, a ortografia era baseada na pronúncia, por isso a variação gráfica era muito incidente e dificultava a compreensão dos leitores (J.J.NUNES, 1945).

b- Período pseudo-etimológico: inicia-se no século XVI e se estende até o século XX, quando foi publicada a Ortografia Nacional, de Gonçalves Viana. O sistema ortográfico, nesse período, é ainda mais confuso, pois, além das variações fonéticas, muitas palavras ganharam uma grafia à semelhança do grego ou do latim, numa falsa etimologia (J.J.NUNES, 1945). Nesse período, conforme Coutinho (1976), sob influência do Renascimento e da, digamos, admiração do grego e do latim, procurava-se respeitar, tanto quanto possível, as letras originárias da palavra, mesmo que não representassem qualquer aspecto fonético.

c- Período simplificado: inicia-se em 1904, com a proposta de Gonçalves Viana; desde então, a ortografia se baseia na pronúncia do Brasil e de Portugal, o que gerou dois sistemas ortográficos vigentes: o brasileiro e o português. (Aqui excluímos o *Novo Acordo Ortográfico* que entrou em vigor no Brasil em 2009).

O Padre Madureira Feijó, em 1734, em sua *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, afirma que a melhor ortografia é aquela que se aproxima da “recta pronúncia das palavras”. No entanto, ele próprio reconhece que esse princípio é questionável, pois todos, na sua concepção, dizem para escrever como se pronuncia, mas ninguém ensina como se deve pronunciar, para assim escrever corretamente. Essa era, segundo Feijó, a grande causa dos erros por parte dos *scriptores*. Isso porque, adverte, é possível imitar a escrita dos melhores autores da língua portuguesa, mas não se tem um testemunho de como eles pronunciavam.

Nosso *corpus* data do século XIX, e a sua escrita pertence, portanto, ao período pseudo-etimológico e contém, ainda, muitas variações fonéticas. No entanto, nenhum dos vocábulos que nos servem de análise neste artigo apresenta-se numa escrita que remonta ao seu étimo

latino, nem mesmo criou-se uma pseudo-etimologia para eles. Conforme os quadros 2 e 3, que se encontram mais adiante, temos:

<b>vocábulo</b>	<b>étimo</b>
deviza ~ diviza	<i>dīūdere</i>
encobido	<i>incumbĕre</i>
Freguezia friguizia	<i>Filli eclessia</i> > <sup>5</sup> <i>filli egresia</i> > <i>filiegresia</i> > <i>friegezia</i> > <i>fregezia</i>
Tior ~ Teor	<i>Tenor, tenoris</i>

A escrita desses vocábulos, que não remonta aos respectivos étimos, apresenta variação fonética típica desse período de escrita (J.J.NUNES, 1945), fato que, para Feijó (1734), constituía um erro por parte dos *scriptores*. Entretanto, o pesquisador diacronista precisa ver nesse “erro” uma forma de entrever e analisar, por meio da escrita de épocas pretéritas, um possível uso oral da língua portuguesa de um tempo remoto. Isso é o que faremos a seguir.

Vamos analisar o uso desses vocábulos, especificamente aqueles que apresentam alçamento e abaixamento de vogais médias /e,i/ /o,u/, tomando o étimo como ponto de partida, já que não há registro oral do período analisado.

Para tratarmos desse assunto, pautaremos-nos em Câmara Jr. (1970), de acordo com quem a língua oral possui uma realidade bem mais complexa do que “dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco letras latinas vogais na escrita”, prosseguindo, afirma “o que há são 7 fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones” (p. 39). O autor propõe uma classificação dos fonemas vocálicos, a partir da sílaba tônica, pois, essa sílaba que representa uma “particular força expiratória (intensidade), associada secundariamente a uma ligeira elevação da voz (tom)” constitui “a posição ótima para caracterizá-las (as vogais)”. Essa posição tônica, na acepção de Câmara Jr. (1970), nos fornece, de forma plena e com bastante nitidez os traços distintivos vocálicos.

Assim, partindo da posição tônica, conforme a classificação de Câmara Jr., o sistema vocálico é composto por 7 vogais o qual, na análise de Magalhães (2013), é assim desde o período arcaico da língua portuguesa até os dias atuais e, segundo o autor, “têm permanecido rigorosamente lacradas em um sistema fechado, pouco susceptíveis à variação” (p. 38).

Conforme a classificação de Câmara Jr. (1970), o sistema das vogais tônicas do PB pode ser assim representado:

---

<sup>5</sup> Este sinal > significa que a forma do item lexical anterior sofreu uma evolução para a forma seguinte.

Figura 1 - Classificação das vogais tônicas do PB

Altas	/u/	/i/
Média alta	/o/	/e/
Média baixa	/ɔ/	/ɛ/
Baixa	/a/	

Fonte: Câmara Jr. (1970)

Embora possa haver raros casos de variação, conforme Magalhães (2013), como, por exemplo, [‘fe.ʃa]~[‘fɛ.ʃa], trata-se de uma situação de pouca produtividade, haja vista que não se pode inferir “questões mais sólidas acerca da variação em posição tônica no PB.” De acordo com Alves (2008), poucas são as pesquisas que discutem a variação entre as vogais médias fechadas e as médias abertas. Em geral, prossegue a autora, as pesquisas realizadas, efetivamente sobre os dialetos do sul e do sudeste, descrevem os fenômenos de redução vocálica e de harmonia vocálica às vogais médias em posição pretônica. Mas, ao contrário da posição tônica, que tende a sofrer menos variação, a posição átona se mostra mais vulnerável a esses casos denominados harmonização vocálica e abaixamento de vogais, como discutiremos a seguir.

Na posição átona, o sistema vocálico do PB sofre uma redução em função, certamente, das variações, e tanto Câmara Jr (1970), como Bisol (1981) e Bisol e Magalhães (2004) apresentam explicações sobre essa redução. Bisol e Magalhães (2004) reforçam a explicação dada por Câmara Jr (1970), segundo o qual ocorre um processo de neutralização das vogais. Nesse processo ocorre a perda do traço que diferencia dois fonemas (CÂMARA JR., 1970): as vogais médias baixas /ɛ, ɔ/ não aparecem no quadro das pretônicas, em proveito das médias altas /e, o/, enquanto nas vogais postônicas finais há uma supressão maior, realizando somente as vogais altas /i, u/, além da vogal baixa /a/. Ainda, há possibilidade dessa variação, que ocorre em posição postônica entre as vogais /e/ e /o/ pela produção das vogais /i/ e /u/, ocorrer em posição pretônica. Com isso, conforme os linguistas Bisol e Magalhães (2004), o quadro do sistema vocálico se reduz para 5 vogais em sílaba pretônica e 4 vogais na posição não final pós-acento e para 3 na posição final pós-acento. Em outros termos, o quadro das pretônicas é formado pelas vogais /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/; já o quadro das vogais em posição postônica final é

formado pelas vogais /a/, /i/ e /u/ e, finalmente, na posição postônica não final, o quadro das vogais se reduz a 4 vogais.

Quanto às pesquisas sobre as vogais pretônicas do PB, há muitos trabalhos nessa área, dentre os quais citamos: para os falares das regiões sul e sudeste, temos: Bisol (1981), Callou e Leite (1986), Viegas (1987), Castro (1990) Yacovenco (1993), Alves (2008). Para os falares do norte e nordeste, destacamos Silva (1989) e Carvalho Nina (1991). Entretanto, para a presente discussão, vamos nos apoiar nas análises propostas por Bisol (1981) e Magalhães (2013), porque acreditamos que elas explicam mais adequadamente os dados de nossos *corpus*. Bisol, ao observar a realização das pretônicas, verificou o alçamento das vogais médias altas /e, o/ para as altas /i, u/. A pesquisadora, ao descrever esse alçamento, observou que cabe à vogal alta na sílaba tônica proporcionar a aplicação dessa regra, como em *bibido* para *bebido* e *curuja* para *coruja*, segundo ela, o alçamento se aplica por meio da variação livre; ou seja, independentemente de ser uma vogal alta na sílaba tônica, o fenômeno se dá da mesma forma: como em *tumate* para *tomate*, *culégio* para *colégio*, por exemplo.

Bisol segue na explicação e adverte que, em *bibido* e em *curuja*, tem-se harmonia vocálica, uma vez que as vogais pretônicas /e/, /o/, respectivamente, assimilam traços de altura comuns às vogais da sílaba tônica /i/ e /u/. Já em *tumate* e *culégio* tem-se alçamento sem haver uma aparente motivação, isto é, a vogal pretônica média sofre o alçamento mesmo sem ter semelhança no traço de altura com a vogal em posição tônica.

Magalhães (2013), verificando dados do Português dos séculos XVIII e XIX, observou que, para além da harmonia e do alçamento sem motivação aparente, havia palavras, como *partecipo* e *vezinho*, que foram analisadas pelo pesquisador como sendo uma “interação opaca em que a regra esperada deixa de se aplicar, mesmo tendo presente o contexto para aplicação” (p.47), e a esse fenômeno Magalhães deu o nome de contra-alimentação. O linguista localizou outras palavras tais como *desposição* e *enteira*, nas quais a vogal alta tornou-se média baixa, e a esse fenômeno chamou de “abaixamento sem motivação aparente”.

Face ao exposto, a análise de variação de vogais pretônicas, em manuscritos de épocas pretéritas, nos permite, como já afirmamos anteriormente, entrever um uso que, provavelmente, corria “a boca solta” nos Oitocentos, em Minas Gerais, ou mais especificamente, no distrito de Cachoeira do Brumado, em Mariana (MG). Adiante apresentaremos os dados de nosso *corpus* e os analisaremos com base nos processos investigados por Bisol (1981) e Magalhães (2013).

No *Livro de Fábrica*, verificamos uma variação na representação gráfica de algumas vogais pretônicas: <e>, <i> e <o>, <u>. Essa variação gráfica, conforme Mattos e Silva (1995,



p. 68), “pode fornecer indícios da vitalidade ou não de determinado uso linguístico transferido, talvez, para o texto escrito”. Ou seja, como havia a oscilação entre o uso de uma ou outra forma ortográfica, isso permitia que o uso oral se manifestasse na escrita.

A seguir apresentamos o quadro em que registramos alguns vocábulos em que o fenômeno da variação ocorre:

Quadro 1 - Variação de vogais pretônicas no *Livro de Fábrica*

Variante	Contexto	Ano/fólio	Punho do scriptor
‘devizar’	o terreno que fica ao lado direito da Matriz, seguindo da frente desta pela estrada á cima até devizar com o quintal de Manoel Andre da S. <sup>a</sup> ...	1856/21v	José Soares Louredo
‘diviza’	coube a posse a estes cuja diviza é do esteio ou mouraõ da cerca do terreiro em frente á caza, come-cando do mouraõ do canto opposto ...	1862/26v	José Soares Louredo
‘encombido’	Eu João Soares Louredo, na qualidade de Fabriqu. <sup>o</sup> , e como tal encombido de ademinis- trar as terras do Patrimonio da Matriz	1857/23v	José Soares Louredo
‘freguezia’	Nós abaixo assignados, João Soares Louredo, morador neste Arraial e Fabriqueiro da Matriz desta Freguezia de Nossa Senhora da Conceição da Cachoeira do Bruma-do	1862/26v	José Soares Louredo
‘Friguizia’	Nós abaixo assinados José Lopes da Silva Frabriqueiro da Matris destas Friguizia, e Rita Clara do MonteaCor damos e concluimos a convenção seguinte ...	1870/30r	José Lopes da Silva
‘teor’	E p. <sup>a</sup> nossa mutua clareza e segurança fizemos es- te, eoutro do mesmo teor todos por nos assignados.	1856/21r	José Soares Louredo
‘tior’	E para nossa mutua clareza e segurança mandamos passar este e outro do mesmo tior, por Sen. <sup>r</sup> An. <sup>to</sup> Basilio do Esp. <sup>to</sup> S. <sup>to</sup> ...	1870/30r	José Lopes da Silva

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Adiante apresentaremos os casos de abaixamento de vogais.

Quadro 2 - Abaixamento de /i/ > /e/

Vocábulo	Freq.	Variação	Freq.	Etimologia	Dicionário de R. Bluteau 1728	Dicionário de Moraes Silva 1813
Divizas/ Divisando	3	Devizar/ Devisa	3	Do latim <i>Dīvidēre</i> (A.G.Cunha) Do latim vulgar <i>Divisare</i> (A.Nascentes)	Divizar	Divisar
Não ocorreu nenhuma outra forma	-	Encombido	1	Do latim <i>incumbēre</i> (A.G. da Cunha)	Incumbir	Incumbir

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Considerando o étimo e os registros nos dicionários de Bluteau e Moraes Silva, constatamos que, tanto em *Diviza* ~ *Devizar/Devisa*, ocorre o fenômeno do abaixamento: a vogal alta /i/ torna-se média baixa /e/ sem qualquer motivação aparente (MAGALHÃES, 2013). Já em *encombido*, no qual ocorre o abaixamento de /u/ > /o/, afirmamos, com base em Magalhães (2013), que aqui também ocorreu um abaixamento sem uma motivação aparente.

Vejamos, agora, casos de alçamento:

Quadro 3 - Alçamento de /e/ > /i/

Vocábulo	Freq	Variação	Freq	Etimologia	Dicionário de R. Bluteau 1718	Dicionário de Moraes Silva 1813
Freguezia	9	Friguizia	1	Do latim hispânico * <i>filium ecclesiae</i> (A.G. da Cunha)	Freguezia	Freguezia
Teor	7	Tior	1	Do latim <i>tenor-, tenoris</i> (A.G. da Cunha)	Theor	Theor

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Em ambos os casos, levando em consideração o registro do étimo de “Freguezia” e de “Teor”, verificamos que em: *freguesia* ~ *friguizia* ocorre alçamento - **harmonização vocálica** -, a vogal pretônica /e/ assimila traços de altura comum à vogal da sílaba tônica /i/ (BISOL, 1981). Já em *Teor* ~ *tior*, tem-se, conforme Bisol, o alçamento de /e/ > /i/ sem uma aparente motivação.

De acordo com Maia (1997), no português arcaico, a variabilidade da escrita das vogais médias refletem as grandes flutuações que sofriam as vogais átonas no antigo galego-português. E essa mesma flutuação localizamos no manuscrito sob análise, pertencente ao século XIX.

### Considerações Finais

Por evidenciar um uso pretérito da língua portuguesa, contribuindo para o avanço do conhecimento desses estados de língua, os textos antigos assumem também uma grande importância para os estudos diacrônicos. Tendo em vista essa riqueza, a maior parte dos pesquisadores que utilizam documentos manuscritos como *corpora* de pesquisa devem dar

preferência aos textos fidedignos, criteriosamente editados segundo normas da edição crítica de textos, conforme se discutiu aqui.

Certamente, os dados aqui apresentados e discutidos, mesmo que não tenha sido de forma exaustiva, revelam apenas uma pequena parte do valioso objeto de pesquisa que ora temos em mãos, e muitos outros que ainda se encontram nos arquivos à espera de um estudo. Aqui discutimos a variação gráfica das vogais pretônicas /i,e/, /u,o/, e, embora tenhamos analisado poucos casos, o único em que ocorreu uma justificativa para a transformação da vogal foi *freguezia* ~ *friguizia*, no qual se deu uma harmonia vocálica. Isso porque a vogal pretônica /e/ assimila traços de altura comuns à vogal da sílaba tônica /i/. Grande parte das palavras analisadas seguia a padronização dicionarizada; no entanto, há as ocorrências da variação.

Vimos que, no século XVIII, estudiosos criticaram, em função da inexistência de uma ortografia oficial, o fato de a escrita se basear na oralidade, uma vez que não se ensina como se deve pronunciar “corretamente”, para, então, escrever corretamente. O Padre Feijó afirmou se tratar de um erro: ou seja, basear-se no oral para a realização da escrita. Para as pesquisas de cunho diacrônico, o “erro” do passado nos permite entrever o uso oral de uma época pretérita da língua, no caso aqui discutido, o alçamento e abaixamento de vogais médias pretônicas. Esse que é o traço, no ponto do sistema da língua portuguesa, que mais evidencia a oposição entre os dialetos brasileiros e portugueses, e os diversos dialetos brasileiros entre si. (MATTOS E SILVA, 1995).

### Referências

ANTUNES, A. de A. **Espelhos de cem faces: o universo relacional de um advogado setecentista**. São Paulo: Annablume: PPGH/UFMG, 2004.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou princípios da grammatica geral aplicados à nossa linguagem**. 5. ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1871[1822].

BISOL, L. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. 1981. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BISOL, L.; MAGALHÃES, J. S. de. A redução vocálica no português brasileiro: avaliação via restrições. **Revista da Abralín**, v. III, n. 1 e 2, jul./dez. 2004.

BLUTEAU, R. **Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico**. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. 8 v. Disponível em: <http://purl.pt/13969>. Acesso em: 18 nov. 2021.

**Brasil, Minas Gerais, Registros da Igreja Católica, 1706-1999,"** database with images, FamilySearch (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:939J-DNS7-Q6?cc=2177275&wc=M5F2-3TP%3A369590301%2C369593702%2C369676501>: 22 May 2014), Cachoeira do Brumado > Nossa Senhora da Conceição > Documentos eclesiásticos 1854, Out-1870, Ago > image 1 of 34; Paróquias Católicas (Catholic Church parishes), Minas Gerais.

CALLOU, D.; LEITE, Y. Variação das vogais pretônicas. In: **Simpósio-Diversidade Linguística no Brasil**, Atas. Salvador: UFBA, 1986, p.157-169.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

CAMBRAIA, C. N. **Introdução à crítica textual**. SP: Martins Fontes, 2005.

CARVALHO NINA, T. de J. de. 1991. 212 f. **Aspectos da variação fonética-fonológica na fala de Belém**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

CASTRO, E. C. de. **As pretônicas na variedade mineira juizdeforana**. 1990. 306 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1990.

COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUNHA, A. G. DA. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**, 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FEIJÓ, J. M. M. **Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa**. *Lisboa Occidental*: na Officina de Miguel Rodrigues, Impressor do Senhor Patriarca, 1734. Disponível em: <http://purl.pt/13>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MAGALHÃES, J. S. Alçamento das vogais pretônicas nos séculos XVIII e XIX. **Revista do GELNE**, v. 15, p. 31-48, 2013.

MAIA, C. de A. **História do galego-português**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Junta Científica e Tecnológica, 1997.

MARQUILHAS, R. **A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no séc. XVII**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, R.V. **O português arcaico: fonologia**. São Paulo: Contexto, 1995.

MATTOS E SILVA, R. V. **Caminhos da Linguística Histórica: ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, S. T. P. **Combinações lexicais restritas em manuscritos setecentistas de dupla concepção discursiva: escrita e oral**. 2008. 750 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MORAES SILVA, A. de. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Edição Comemorativa do primeiro centenário da Independência do Brasil. FREIRE, Laudelino (Dir.). RJ: Oficinas da S.A. Typhografia Fluminense, 1813-1922.

NUNES, J. J. **Compêndio de gramática histórica portuguesa**. Lisboa: Clássica, 1945.

RODRIGUES, F. C. Verbetes Vernáculos. In: **Glossário de Arquivo**. Mariana: ICHS/UFOP, 1995.

SILVA, M. M. da. **As pretônicas no falar baiano: a variedade culta de Salvador**. 1989. 236 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

SPINA, S. **Introdução à edótica**. São Paulo: Cultrix, 1977.

VIEGAS, M. do C. **Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 1987.

YACOVENKO, L. C. **As vogais médias pretônicas no falar culto carioca**. 1993. 185 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

ZANON, D. A missa e a fábrica: tentativas de controle dos espaços das igrejas pelos bispos coloniais paulistas (1745-1796). In: **Dossiê: História, Direito e Justiça**. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP, 2009.

### **Sobre as autoras**

*Soélis Teixeira do Prado Mendes* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3792-4974>)

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG e licenciada em Letras, habilitação língua portuguesa e suas literaturas, pela mesma Universidade. Pesquisadora de Produtividade de CNPq 2. Professora Associada do DELET/ICHS/UFOP: curso de graduação em Letras e da pós-graduação em Estudos da Linguagem (POSLETRAS)

*Izadora Lopes* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5128-8911>)

Licenciada em Letras; Habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Ouro Preto. Participou do Programa de Iniciação Científica, tendo atuado como estudante no Grupo de Pesquisa: NEDi - Núcleo de Estudos Diacrônicos, também pela UFOP. Durante o tempo em que atuou no projeto, como graduanda, foi bolsista do CNPq. Atualmente, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, POSLETRAS – UFOP.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em março de 2022.

## Considerações a respeito da identidade da Terminologia como campo da Linguística: por uma ampliação

### Considerations regarding the identity of Terminology as a field of Linguistic: for an expansion

Gabriel Pereira Castro<sup>1</sup>  
Luís Henrique Serra<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto é um ensaio sobre o *status* da Terminologia como uma das ciências do léxico. É problematizado o fato de que uma visão descritivista no campo trouxe grandes avanços, no entanto, alguns outros problemas também decorrem daí, dentre eles o olhar para apenas um dos elementos da comunicação especializada, o léxico. Nesse sentido, entende-se a Terminologia como um campo amplo de estudos da comunicação no ambiente especializado e, por isso, todos os elementos desse fenômeno podem/devem ser estudados, o que amplia o âmbito dos estudos terminológicos. São consideradas, no texto, discussões sobre o desenvolvimento dos campos científicos, além de algumas ideias dentro da própria Terminologia que veem a prática de estudos terminológicos a partir de uma reflexão dialógica e comunicativa. Tais ideias são retomadas aqui na direção de demonstrar que alguns estudos terminológicos, muito embora não foquem apenas no léxico, podem também ser reconhecidos como terminológicos. Por fim, o grande objetivo do texto é apresentar novos possíveis caminhos e lançar luz sobre algumas reflexões epistemológicas sobre a Terminologia, buscando sempre sua ampliação e qualidade como campo de análise do discurso especializado.

**Palavras-chave:** Terminologia; estudos linguísticos da Terminologia; texto e discurso especializado.

**Abstract:** This text is an essay on the status of Terminology as one of the sciences of the lexicon. The fact that a descriptivist view in the field has brought great advances is problematized, however, some other problems also arise from it, among them the look at only one of the elements of specialized communication, the lexicon. In this sense, terminology is understood as a broad field of communication studies in the specialized environment and, therefore, all elements of this phenomenon can/should be studied, which expands the scope of terminological studies. Discussions about the development of scientific fields are considered in the text, as well as some ideas within Terminology itself that see the practice of terminological studies from a dialogical and communicative reflection. Such ideas are taken up here to demonstrate that some terminological studies, although not only focusing on the lexicon, can also be recognized as terminological. Finally, the main objective of the text is to present new possible paths and give birth to some epistemological reflections on Terminology, always seeking its expansion and quality as a field of analysis of specialized discourse.

**Keywords:** Terminology; Terminological linguistic studies; specialized discourse and text.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Letras, São Luís, Maranhão, Brasil. Endereço eletrônico: [castro.gabriel19@outlook.com](mailto:castro.gabriel19@outlook.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Bacabal, professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras, campus III, Bacabal, Maranhão, Brasil. Endereço eletrônico: [luís.henrique@ufma.br](mailto:luís.henrique@ufma.br).

## Considerações iniciais

Muito embora a definição de uma ciência e suas subáreas não seja uma questão resolvida dentro da filosofia das ciências, problematizar as identidades de uma disciplina pode ser feito no sentido de colaborar para sua expansão e ampliação de pontos de vista. Nesse sentido, é necessário também problematizar a tradição dentro das disciplinas, tendo em vista que ela, de certo modo, cristaliza alguns olhares e é por ela que a disciplina tende a ser conhecida. O grande problema não é uma disciplina ter uma identidade ou um lugar dentro de uma grande área, é restringir os alcances e possibilidades dessa área ao que ela ficou conhecida.

É importante mencionar, nesse contexto, que, para além de um negacionismo abundante e perigoso no qual a sociedade moderna, em parte, tem se baseado, no campo da filosofia das ciências, não são poucas as reflexões que questionam o *status* e o perfil dos campos científicos. Nesse sentido, cumpre situar dogmas científicos que foram sendo contestados e, a partir dessas contestações, novas visões e entendimentos acerca das bases teóricas foram sendo criados. Nessa perspectiva, pensando na evolução das ciências como um todo e pensando na ciência como um fazer sociocultural que fica cada vez mais complexo com o interesse da sociedade, novos caminhos vão se abrindo e novos paradigmas são criados. Araújo (1994, p. 137, grifos nossos), nessa direção, comenta:

Cientistas estão constantemente em luta por autoridade e reconhecimento, traçando variadas estratégias e efetuando ações em uma ou outra direção para atingir seus objetivos. As lutas se dão em torno da apropriação de um capital específico do campo e/ou pela redefinição daquele capital. Nesse esforço, criar ou fortalecer novas áreas ou campos de pesquisa (disciplinas) pode ser, em determinados momentos, a atitude mais interessante ou ‘lucrativa’ dentro do ‘jogo científico’.

O *jogo científico* a que Araújo faz menção tem a ver com o domínio dos discursos e das ideias que digladiam em um campo do saber humano na busca de adeptos e interessados. É nessa *batalha* que os campos de uma ciência se expandem, discursos tradicionais são modificados, o poder explicativo de uma ciência se amplia e diferentes rupturas do passado e do novo chocam-se e remodelam o campo do saber. Para Auroux (2020), essas rupturas são saudáveis a um campo de conhecimento porque fazem com que ele se mantenha atual, atraente e, sobretudo, fazem com que o poder explicativo para as diferentes dimensões dos objetos de estudo se amplie:

Quando a multiplicidade das rupturas é acompanhada de uma taxa muito fraca, todas as condições são reunidas para que os estados anteriores da disciplina conservem um interesse teórico direto, e, principalmente, sejam mais potentes na explicação de certos tipos de fenômenos. (...) A história das ciências da linguagem tem um papel essencial a desempenhar na maturação das teorias modernas, maturação que deve ser favorecida por uma clara reconstrução das teorias passadas (AUROUX, 2020, p. 372-373).

No contexto das ciências da linguagem, a Linguística como um campo do conhecimento sobre a língua e como uma das disciplinas do campo da Linguagem tem se ampliado graças à criação de novas abordagens, novos olhares ou às rupturas mencionadas por Auroux (2020). Desde a proposta de Saussure da criação de um campo de estudo científico da língua até os dias atuais, não foram poucas as rupturas e abordagens que foram sendo feitas na reflexão sobre a língua, o que levou a uma ampliação e a uma adequação da Linguística às diferentes demandas que os fenômenos linguísticos apresentam.

Dentre as diferentes abordagens que foram surgindo ao longo do desenvolvimento da Linguística, o interesse pela linguagem da ciência de um modo geral ainda é relativamente recente, datando de um pouco antes do início do século XX. Nesse contexto, a Terminologia passou a ser de interesse dos linguistas, contribuindo ou complementando uma falta importante na Terminologia como uma disciplina da comunicação das ciências: o aspecto linguístico.

Embora muito bem incorporados dentro do grupo de disciplinas que se interessam pela comunicação nas ciências, os estudos linguísticos da Terminologia ainda precisam ampliar ou romper a tradição dos estudos clássicos, ampliar o seu escopo e entender a comunicação especializada (que, no nosso entender, é o verdadeiro objeto de estudos da Terminologia), em toda a sua integralidade. Olhar para apenas um elemento de um complexo objeto é continuar com práticas de pesquisa muitas vezes condenadas dentro da própria abordagem linguística da Terminologia, é o que tentamos explicar ao longo deste trabalho. É importante lembrar, nesse sentido, que o foco só sobre um dos aspectos da comunicação especializada constitui-se como umas das identidades da abordagem tradicional. No contexto desta discussão, o presente texto busca problematizar a questão do *status* da Terminologia como uma disciplina do léxico. A hipótese que defendemos é que a Terminologia, dentro dos estudos linguísticos, deve ser entendida como uma disciplina que dialoga com outros campos da Linguística e fora da Linguística, portanto, interdisciplinar, e a comunicação no universo das ciências e das técnicas é que é seu objeto de estudo (portanto, a linguagem em sua diversidade) e não apenas um dos muitos elementos desse fenômeno, como o léxico, ou só o texto, ou só o contexto, entre outros.



Nesse sentido, apresentamos algumas ideias que são fortes no campo da abordagem linguística da Terminologia e refletiremos, problematizando, algumas dessas ideias. O ponto a que queremos chegar é discutir a ideia de que é possível o reconhecimento, dentro do escopo da disciplina, de estudos terminológicos que não foquem apenas o léxico, mas outros elementos da comunicação especializada, como o texto e seus constituintes, o contexto, a cultura comunicativa dos diferentes campos do conhecimento, os gêneros textuais entre outros elementos, sobretudo de modo articulado e em múltiplas perspectivas.

### **A Terminologia e sua identidade**

Na gênese do que viria a ser consolidado como ciência denominada Terminologia, há um ponto de partida. Este, por sua vez, em todos os casos, perpassa pelo nome de Eugen Wüster, orientador e importante nome da que ficou conhecida como Teoria Geral da Terminologia (TGT). Wüster é um dos mais conhecidos terminólogos do mundo (ainda que pela crítica negativa feita no âmbito da Linguística ou pela excelente contribuição que deu para a identidade do campo). Wüster e seus seguidores organizam o campo da Terminologia considerando um conjunto de premissas que visavam ao sucesso comunicativo.

Ainda que hoje, dado um estado mais desenvolvido dos estudos terminológicos do que era por volta da metade do século XX, seja sedutora a necessidade de se opor aos estudos de Wüster, há de se creditar a ele méritos pelo desenvolvimento dessa área de estudos. Cabré (2005, p. 2, tradução nossa) pontua que Wüster é “[...] a quem muito devemos pelo grande trabalho em prol do reconhecimento disciplinar e político da terminologia”<sup>3</sup>, ainda que, hoje, compreendamos a terminologia para além do que postulava Wüster, seu papel foi fundamental e decisivo como parte principal no processo de solidificação dos estudos terminológicos.

Em princípio, o que viria ser chamado de Terminologia, era um campo restrito de conhecimentos sobre o nível léxico da comunicação, sendo, desse modo, focado em um uso específico diferenciado da língua geral. Os estudos eram limitados a âmbito particular e fundamentados centralmente nos estudos do termo (unidade lexical). Os terminólogos (ainda que não fossem dotados dessa nomenclatura na época) eram aqueles responsáveis pela produção dos ditos dicionários técnicos e os profissionais que operacionalizavam políticas linguísticas de controle da comunicação no âmbito da ciência. Os estudos eram onomasiológicos, isto é, partiam de um conceito para se chegar a uma denominação, que deveria apresentar um padrão

---

<sup>3</sup> Tradução nossa do original: “[...] a quien debemos una magna labor a favor del reconocimiento disciplinar y político de la terminología”.

e unidade, para que se evitasse a ambiguidade. Desse modo, o conceito seria o único e principal objeto de estudos da Terminologia e a ele que o terminólogo deveria dedicar os seus esforços. O objetivo claro era de se chegar a uma normalização do termo em relação ao conceito, buscando, desse modo, uma utópica e desejada universalização da comunicação no mundo da ciência e das técnicas.

Com o objetivo de atribuir um ar mais científico à Terminologia, Wüster propõe a Teoria Geral da Terminologia (TGT), que foi muito bem recebida por mecanismos internacionais que visavam, sobretudo, à internacionalização de práticas, tecnologias e conhecimentos. Por outro lado, muito embora tenha apresentado um sucesso internacional, a abordagem wüsteriana enfrentou resistência no meio acadêmico, com destaque para as discussões nos estudos das ciências humanas e sociais, que viam na política linguística nascida da perspectiva da TGT uma ideia discriminatória e restrita, sobretudo os países e campos do conhecimento que se encontravam à margem de uma política capitalista global. As críticas vieram de muitos lados, mas foi na Linguística que elas se avolumaram e tiveram alguma consistência teórica.

Quando Wüster e seus seguidores formulam que a terminologia não necessitava de grandes reflexões linguísticas pois possuía um fim aplicado claro, que seria a produção de obras como dicionários e glossários, deixam de fora um conjunto de fatos sociais que estão na base do fazer terminológico, além da própria essência do funcionamento de um campo ou uma área do conhecimento humano. O campo da Terminologia, que se orienta pela TGT, segue como um lugar de produção de instrumentos de dominação internacional, sendo de grande valia para as políticas linguísticas de dominação das culturas tradicionais. (CABRÉ, 2005).

A simplificação dos estudos terminológicos a uma prática aplicada, com finalidade de produção de material de referência, isto é, materiais que guardassem o léxico utilizado por especialistas de uma determinada área, é sem dúvida um dos pontos mais controversos e que hoje é alvo de muitas críticas. Essa visão estreita do fazer terminológico, por mais que tenha sido abandonada em sua grande maioria, foi cultuada por algum tempo, sobretudo pelos seguidores de Wüster. Cabré (2005, p. 7, tradução nossa) pontua:

A teoria que Wüster elaborou, embora não seja apenas - como defendem seus seguidores - uma teoria prescritiva, descreve apenas uma parte dos dados terminológicos, aqueles contidos em dicionários padronizados. Consequentemente, a teoria que foi desenvolvida a partir desses dados é uma teoria enviesada. Toda teoria deve ter como finalidade essencial descrever os

dados reais e representativos, deve ser coerente internamente e ter capacidade preditiva.<sup>4</sup>

Conforme é possível perceber a partir do comentário de Cabré (2005), um outro ponto também bastante sensível aos estudos de Wüster é a universalização. Assim, segundo a TGT, buscava-se aplicar a mesma teoria de análise terminológica a distintos contextos e situações, o que se mostra ilógico quando observamos que a comunicação em ambiente especializado não se restringe ao uso de termos técnicos isoladamente, mas a uma série de marcas e características dependentes de aspectos pragmáticos. Ainda segundo Cabré (2005, p. 3, tradução nossa), a TGT buscava “[...] ter um recurso terminológico para comunicação internacional entre profissionais que permitiria uma comunicação interlinguística sem ambigüidade”<sup>5</sup>.

Convém ressaltarmos, como fazem alguns dos críticos da TGT, que a visão de Wüster (e da escola de Viena) não é equivocada, mas simplista e resumida, tendo maior aplicabilidade em um campo de estudo. Com as inúmeras críticas e revisões que as discussões no campo vêm sofrendo ao longo dos anos, hoje, a Terminologia apresenta inúmeras possibilidades de pesquisa e desenvolvimento, configurando-se como uma área profícua, abarcando trabalhos de naturezas distintas, mostrando ser bem mais ampla e complexa do que se imaginava.

A ampliação dos estudos terminológicos, de algum modo, se deu a partir das críticas feitas à Teoria Geral da Terminologia. Reações de diferentes partes do mundo surgiram, e discussões e propostas teóricas que se opunham às ideias de Wüster deram novo fôlego às discussões sobre a comunicação no âmbito científico-técnico. Nesse contexto, ficaram amplamente conhecidas as proposições do grupo de estudiosos quebequense, que ficou intitulado Socioterminologia, com destaque para as ideias de François Gaudin, Yves Gambier e Pierre Auger. A proposta dos estudos socioterminológicos é problematizar a dimensão social dos termos e o papel deles em uma política linguística de reconhecimento de um idioma ou variedades linguísticas que estejam à margem de uma cultura linguística. Nesse sentido, de acordo com Gaudin (2014, p. 304, grifo original), “[...] a dimensão social da socioterminologia se mescla com as preocupações de política linguística. Por sua vez, o estudo da **circulação**

---

<sup>4</sup> Do original: “[...] la teoría que Wüster elaboró, aunque no sea únicamente - como defienden sus seguidores- una teoría prescriptiva, solo describe una parte de los datos terminológicos, los contenidos en diccionarios normalizados. En consecuencia, la teoría que se elaboró a partir de estos datos es una teoría sesgada. Toda teoría debe tener como finalidad esencial describir los datos reales y representativos, debe ser coherente internamente y tener capacidad predictiva”.

<sup>5</sup> Do original: “[...] disponer de un recurso terminológico para la comunicación internacional entre profesionales que permitiera una comunicación interlingüística sin ambigüedad”.

**social** dos termos implica um melhor conhecimento da evolução das práticas de linguagem e da sociogênese dos termos”.

Além das discussões do grupo de socioterminólogos, também prosperaram, na Terminologia descritivista, as reflexões criadas no âmbito da Teoria Comunicativa da Terminologia - TCT, que tem a linguista espanhola Maria Teresa Cabré e o grupo IULATERM, da Universidade de Pompeu Fabra, em Barcelona, como seus principais expoentes. A teoria se opõe à TGT em vários pontos, talvez um dos mais significativos seja a alteração de uma visão prescritivista, conforme se visualiza na teoria elaborada por Wüster, para uma visão descritivista, que privilegia a comunicação especializada em detrimento do restrito estudo dos termos técnicos de uma comunidade de especialistas. Como resultado dessas características apontadas anteriormente, mas sobretudo dessa visão normalizadora que Wüster dava à sua teoria, a TGT era uma teoria quase que exclusiva da língua escrita. Fato que também sofre alteração com o advento da TCT, que busca análises também a partir de *corpora* orais.

A proposta de Cabré amplia a visão sobre o objeto de estudos da Terminologia, que passa a ser, para além do conceito, a comunicação especializada em toda a sua complexidade. Nesse sentido, o conceito, a denominação, o texto, a situação comunicativa e as diferentes culturas das áreas do saber humano passam a ser alvo das análises e de reflexões, ampliando a função do terminólogo para além de um produtor de glossários técnicos e normatizadores. É a partir da proposta inovadora de Cabré que outras propostas, em fase de elaboração por outros terminólogos em diferentes partes do mundo, ganharam visibilidade, ampliando assim o campo e as discussões terminológicas.

Muito embora a proposta de Cabré seja interessante, por absorver diferentes concepções do campo da Linguística, pensamos como Almeida (2006, p. 86), quando ela observa que muitos estudos ditos de orientação teórico-metodológico da TCT mantêm características fundamentais da TGT, isto é, apresentam:

- a) a prioridade do conceito em detrimento do termo; b) a precisão do conceito, o que retoma, de certo modo, a eliminação da ambigüidade e a busca da univocidade; c) a conseqüente abordagem onomasiológica, já que toda a atividade terminológica parte do conceito; d) a proeminência do nível lexical em detrimento dos demais níveis de descrição lingüística (morfológico, sintático, textual, discursivo); e finalmente e) a prescrição.

A partir desse breve panorama da identidade linguística dos estudos terminológicos, pretendemos analisar uma problemática que perdura nos estudos terminológicos, o que Finatto e Azeredo (2010) definiram como uma questão de *identidade* da terminologia. As autoras,

todavia, afirmam que essa questão pode ser mais ou menos importante e deixa a nós o crivo do sim ou do não. Em nosso entendimento, definir ou não uma área específica em que os estudos terminológicos se enquadrariam é menos importante que os estudos em si. Em outras palavras, queremos dizer que desenvolver os estudos é mais importante do que colocar um rótulo sobre a área de estudo<sup>6</sup>. No Brasil, essa problemática ganha mais notoriedade e relevância, tendo em vista o entendimento corrente de que a Terminologia seria uma ciência do léxico. Buscamos, dessa forma, pontuar algumas questões concernentes à identidade da Terminologia, bem como apontar um enfoque que tem sido tendência nos estudos nos últimos tempos, sobretudo para colocar uma alternativa de resposta às autoras: identificar estudos que não foquem exclusivamente o nível lexical como terminológicos.

### **Terminologia: uma ciência do Léxico?**

No Brasil, a coleção de livros *Ciências do Léxico*, publicada pela Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS em parceria com outras editoras universitárias, tem consagrado a ideia de que a Terminologia é um ramo dos estudos lexicais. Apesar das significativas e inegáveis contribuições que a coleção tem dado para a divulgação dos estudos terminológicos, visto que apresenta uma seção exclusiva para esses estudos, o que permitiu a construção de um modelo a ser seguido a partir dessa seção, é necessário pensar no seu impacto dentro da área, sobretudo, quanto ao modelo de análise e às perspectivas que ela implementa.

A coletânea *Estudos do Léxico* tem sido um interessante caso de como a Terminologia tem dado maior atenção aos estudos lexicais terminológicos. É notório, todavia, que, até então, grandes estudos partem dessa premissa e têm essa visão como base; é, não obstante, importante ressaltar que, apesar de ser uma realidade (e os estudos da coleção comprovam isso), a Terminologia não se restringe a essa abordagem. Um exemplo de como essa ideia está consagrada está em um clássico texto publicado no volume 1 dessa coleção. Em passagem do texto que abre o volume 01 da série, observamos a seguinte afirmação e definição da Terminologia, feita por Biderman (2001, p. 19):

---

<sup>6</sup> Importante destacar que, mesmo sendo um entendimento nosso, essa questão é bastante corrente na ciência de forma geral. Muitas são as teorias que só ganham nome ou definição a que área pertencem após muito tempo de existência.

A Terminologia se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano. Esse subconjunto lexical que constitui seu objeto, insere-se no universo referencial. Assim, a Terminologia pressupõe uma teoria de referência, ou seja, uma correlação entre a estrutura geral do conhecimento e o código linguístico correspondente. Especificando melhor: a Terminologia deve estabelecer uma relação entre a estrutura conceptual e a estrutura léxica dessa língua.

Conforme observado na passagem de um texto básico para os estudos do léxico, Biderman (2001) concebe as terminologias dos universos especializados como um subconjunto do léxico, uma visão que, muito embora combatida nos anos seguintes, ainda dá o tom em muitos estudos atualmente. São inegáveis as contribuições terminológicas dos estudos de viés lexical. Há, no entanto, que se ponderar que essa consideração retoma um caráter reduzido das possibilidades de estudos terminológicos produzidos ao redor do mundo.

Finatto e Azeredo (2010, p. 561, grifos nossos), ao pontuarem sobre a ampliação que fazem na percepção e orientação de seus estudos e optarem por partir de uma análise do texto para termo, ao invés do contrário, afirmam que “[...] a ampliação [no viés de investigação] se fazia necessária”. Serra (2021, p. 19, grifos nossos), por sua vez, destaca que “[...] é importante avançar mais, para outros campos da Linguística que podem colaborar e muito para o estudo da linguagem nos diferentes discursos especializados e campos menos formalistas acabam ganhando espaço entre os estudos na Linguística”.

Por fim, Krieger (2008, p. 5, grifos nossos) destaca: “É preciso ir além, objetivando reconhecer os mecanismos semióticos e pragmáticos que ativam ou que conferem propriedades terminológicas a determinadas estruturas lingüísticas”. Evidente e sempre importante relembrar que os autores supracitados possuem estudos independentes entre si (inclusive temporalmente) e por mais que, porventura, pensem diferente sobre o entendimento dos caminhos que deve tomar a Terminologia, corroboram em dois pontos fundamentais com os quais também concordamos: (i) é preciso avançar com a Terminologia para além das visões cristalizadas da Terminologia tradicional, isso fica evidente com o uso de expressões nos comentários desses autores, como: *fazia necessária*, *é importante*, *é preciso*, esses usos nos remetem a um caráter essencial, de certa urgência; (ii) o caminho que toca a interseção entre Terminologia, Linguística do Texto, os estudos dos gêneros e da gramática funcionalista são alguns, na nossa opinião, dos mais profícuos caminhos a seguir. Enveredar por essas áreas pode contribuir imensamente para alargar o alcance e a compreensão dos estudos terminológicos.

Em contraponto aos estudos que enxergam a Terminologia só como ciência do léxico, surge, então, um novo enfoque que não consegue observar a terminologia (léxico

terminológico) de forma isolada, em outras palavras, sem considerar o contexto de produção e/ou as características textuais onde o discurso terminológico circula. Essa concepção enxerga a texto como o “*habitat* natural das terminologias” (KRIEGER; FINATTO, 2016, p. 106). O *habitat* mencionado por Krieger e Finatto precisa ser ampliado para além de um aspecto metodológico, ou seja, o texto precisa ser entendido para além do lugar onde se encontra o termo. É necessário, nesse sentido, pensar que a Terminologia é não apenas uma ciência do léxico, mas também do texto, do discurso, dos gêneros, enfim, da comunicação especializada e soma-se a isso o forte caráter interdisciplinar, que sempre foi destacado na literatura da área. Pensar a Terminologia como uma ciência que se ocupa da comunicação como um fenômeno complexo, inclusive no mundo científico e das técnicas, alarga a perspectiva, e os estudos nesse sentido também são consideráveis.

### **O (con)Texto Terminológico: o *habitat* natural das terminologias**

A subversão do paradigma prescritivo para o descritivo possibilitou uma série de investidas da Terminologia por muitos caminhos de grande relevância, como a Socioterminologia, por exemplo. O entendimento corrente é de que a Terminologia se encontra num estágio que a coloca como uma disciplina interdisciplinar, podendo ser estudada de diferentes maneiras, em diferentes vieses. Uma dessas possibilidades é a de estudo terminológico, em sua face linguística, a partir dos estudos do texto.

Haja vista uma importante mudança de concepção do fazer terminológico, é sabido (e foi por nós mencionado anteriormente) que a tradição terminológica parte de uma visão onomasiológica, ou seja, considerando um conceito para se chegar a um termo, a ideia passa a ser semasiológica, com ênfase nos termos (ou no objeto linguístico), na diversidade deles. Mais recentemente, estudos terminológicos começam a tratar dos gêneros textuais em que esses termos circulam e, ainda, a observação das marcas textuais que caracterizam os textos relativos a cada um dos diferentes contextos especializados.

Nesta última visão, os estudos não focam apenas nas formas ou na estrutura conceptual dos termos, mas nas diferenças dos tipos textuais mais recorrentes nos textos especializados, além dos gêneros textuais que circulam em uma determinada área e também na forma de composição dos textos concernentes a cada área. Uma outra forma de pesquisa recorrente é a localização e o reconhecimento de um termo de uma área a partir de sua presença dentro de um conjunto de textos das áreas especializadas. A premissa a partir da qual essas pesquisas partem é a de que os termos não são entidades isoladas, formando uma língua apartada, mas palavras

do léxico comum da língua que se atualizam no contexto comunicativo, ou seja, uma premissa funcionalista (CABRÉ, 2003). Os termos, antes de tudo, fazem parte de um contexto linguístico em que são produzidos, sendo eles apenas mais um dos elementos característicos de todo um discurso especializado. Dessa maneira, a consideração do texto como ponto de partida é decisiva para a ideia fundamental da Teoria Comunicativa da Terminologia, que preconiza que “[...] as linguagens técnicas e científicas integram a linguagem natural como subsistemas e que perfazem um uso particular da língua para propósitos específicos, a comunicação profissional.” (FINATTO; AZEREDO, 2010, p. 574).

Em estudo conduzido por Finatto e Azeredo (2010), as autoras centram sua análise em aspectos gramaticais dos textos especializados, tais como conjunções, preposições, entre outros, e, ainda, na forma como esses elementos são empregados no texto especializado, em outras palavras, se textos de determinadas áreas de especialidades fazem mais usos de determinados mecanismos de construções textuais em detrimento de outros e o porquê isso acontece, partindo sempre do entendimento de que

[...] descrever qualquer linguagem técnica ou científica implica descrever seus diferentes usos, sobretudo os usos textuais, em diferentes situações. Dessa forma, além do texto em si, há todo um entorno de significação que precisa ser considerado quando se pretende descrever os usos de uma linguagem científica. (FINATTO; AZEREDO, 2010, p. 561).

Como exemplo do que defendemos, citaremos a conclusão a que Finatto e Azeredo (2010) chegam ao fim do estudo no qual analisam os conectores de causalidade, preposições, entre outras marcas textuais em diferentes textos de especialidade. As terminólogas observam que as marcas concernentes à tessitura do texto também podem ser representativas de uma determinada área de especialidade (não apenas os termos técnicos, como se acreditava anteriormente). Dessa forma, Finatto e Azeredo concluem:

Novamente, tal como vimos na causalidade, parece que houve uma ‘especialização’ desse elemento, uma preposição, cujo uso mais concentrado denuncia alguma influência do ambiente textual ou mostra que o diferencial entre linguagem cotidiana e científica pode ser também uma preposição. (FINATTO; AZEREDO, 2010, p. 573, grifo original)

Em nosso entender, essas conclusões (por mais que sejam apenas um exemplo) são substanciais materializações de resultados que colocam o texto como elemento essencial nas análises de/em Terminologia, demonstrando, dessa forma, que os termos técnicos são apenas



um dos elementos que definem uma área de especialidade, havendo, assim, muito mais a se explorar para além desse recorte.

Em Serra (2019), observamos que o contexto em que o texto é produzido torna-se relevante para entendermos as causas da variação terminológica. Observamos que textos especializados fazem parte de uma esfera cultural própria e que pode ser lida como uma comunidade discursiva. Por conta desse elemento cultural e linguístico que cada domínio do saber ou comunidade de especialista tem, a variação terminológica pode ocorrer de modos diferentes. Na pesquisa, observamos textos orais e escritos e verificamos que os textos dos gêneros artigo científico e entrevistas em programa de televisão apresentam maior variação denominativa se comparada com os demais gêneros textuais da amostra (palestras, aulas, apostilas, artigo de divulgação). A hipótese que se levanta é que isso ocorre porque o especialista que escreve/fala nesses textos considera a diversidade de seu público ouvinte, que é composta por especialista com alto nível de especialidade (no caso dos artigos científicos) e por indivíduos com alto e baixo nível de conhecimento ao mesmo tempo (como é o caso de programa de TV, em que o especialista dialoga com nível de conhecimento variado).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram coletados textos orais e escritos produzidos por especialistas em cana-de-açúcar brasileiros, pesquisadores reconhecidos na área e que atuam na formação de novos pesquisadores, em diferentes contextos comunicativos próprios da indústria da cana-de-açúcar no Brasil.

As duas pesquisas rapidamente relatadas aqui demonstram pesquisas científicas produzidas no âmbito da Terminologia que não se restringiram à análise de estruturas lexicais e semânticas dos termos dos discursos especializados, mas buscaram ver o termo em contexto, contextualizado dentro de um campo de atuação, como parte de um conjunto de práticas comunicativas dos especialistas. Essas pesquisas veem as terminologias não apenas a partir de um ou de outro elemento, mas tenta integrá-los dentro de um complexo esquema comunicativo, que é a base da prática científica e técnica. A colaboração, o diálogo, enfim, a comunicação entre os especialistas de uma área, elemento que identifica uma comunidade, é feita a partir das terminologias, e esse é um ponto que não pode se perder na discussão dos estudos terminológicos.

Dessa forma, concordamos com Krieger, quando a autora comenta que “[...] os diálogos [com a Linguística Textual] podem ser muito produtivos e que o texto é, inegavelmente, a chave para identificar o comportamento dos termos, bem como de outras estruturas lingüísticas que veiculam conhecimento especializado.” (KRIEGER, 2008, p. 6). Sendo assim, essa interseção muito contribuiu e ainda contribui para um desenvolvimento mais completo da Terminologia

como área e ciência, sobretudo quando pensamos que a definição de estudos partindo do texto e suas especificidades foi responsável por um alargamento da área e abriu um amplo caminho a ser explorado. É importante, no entanto, pontuar que os estudos terminológicos não se encerram nesse enfoque, mas a consideração do texto, o contexto, a comunicação, as relações entre os especialistas como ponto de partida é, ao menos para a abordagem linguística, uma clara e real mudança de paradigma e ainda muito será tema de discussão. Nesse sentido, com essa mudança de ponto de vista, estamos caminhando em direção a uma Terminologia realmente descritiva e comunicativa.

Interessante notarmos, ainda sobre essa interface entre Terminologia e Linguística Textual e os estudos da comunicação, o que, à época, Finatto e Azeredo (2010) chamam de *terminologia textualista* (em itálico)<sup>7</sup> e terminologia “textual” (com aspas)<sup>8</sup>. Os destaques dados pelas pesquisadoras em seu texto mostram quão recente ainda era, à época, tal discussão, dada a mentalidade ainda tradicionalista dos estudos terminológicos que vigoravam nos trabalhos da área. Nessa mesma direção, as autoras colocam em xeque se o trabalho que realizam (rapidamente mencionado aqui) poderia ser considerado um trabalho terminológico, dado o insipiente e tímido enveredamento por essas áreas. Cumpre perguntar, nesse sentido, se, distantes cerca de 11 anos da escrita do texto dessas autoras, que também serviu de pontapé para este texto, podemos pensar em uma terminologia para além dos estudos lexicais. Serra (2021)<sup>9</sup> o faz de forma explícita e assertiva, não só tratando como Terminologia Textual, sem aspas e/ou itálico, mas propondo análises, possibilidades nesse sentido e apresentando contribuições nos últimos anos desse enfoque textual para os estudos terminológicos. Essas constatações mostram algum avançar nessa discussão, graças aos esforços das primeiras discussões nesse sentido.

### Últimas considerações

Conforme visto, a partir dessas breves reflexões que propomos, a Terminologia é ciência muito vasta, que tem tomado grande desenvolvimento e que se mostra interdisciplinar, dessa maneira, tentar forjar um lugar fixo e estático para a Terminologia parece ser um caminho, se

---

<sup>7</sup> “[...] provém de um enfoque linguístico multidimensional que hoje poderíamos denominar, apressadamente, de *Terminologia textualista*.” (FINATTO; AZEREDO, 2010, p. 559).

<sup>8</sup> “Na nossa concepção de Terminologia “textual”, partimos do pressuposto de que as linguagens técnicas e científicas integram a linguagem natural como subsistemas e que perfazem um uso particular da língua para propósitos específicos, a comunicação profissional.” (FINATTO; AZEREDO, 2010, p. 574).

<sup>9</sup> “[...] Mais recentemente, os estudos de Ciapucio (1998, 2003) e seus colaboradores no campo da Terminologia Textual é outro avanço na questão de colocar o texto e a comunicação especializada no centro das discussões da Terminologia.” (SERRA, 2021, p. 25)

por um lado tentador, por outro, restritivo, tendo em vista a grande profusão de tendências e possibilidades que se aventam e que ainda se aventarão, principalmente pelo avançar das próprias discussões dentro da Linguística.

A abordagem comunicativa, isto é, a consideração dos aspectos da interação como relevantes para os estudos terminológicos, retirando o foco tão somente dos estudos dos termos técnicos, se mostraram um bom ponto de partida para se considerar. Cumpre mencionar que em países como Espanha, Argentina, Canadá essa é uma perspectiva bastante próspera e alcança resultados interessantes dos fenômenos terminológicos. O Brasil, como um dos grandes centros de estudos terminológicos, também poderia seguir essa tendência. O estudo de Finatto e Azeredo (2010), por nós citado nesta reflexão, é uma amostra das possibilidades de que os estudos em Terminologia produzidos no Brasil têm muito a explorar, descobrir e analisar.

É difícil prever o futuro da Terminologia, as trilhas seguidas por ela até então se mostram produtivas e férteis ainda. Como disciplina, se comparada a outras, pode ser considerada razoavelmente jovem, dessa maneira, a diversidade de abordagens terminológicas pode ser entendida até mesmo de forma natural, salutar, por estar em pleno desenvolvimento e expansão, além, claro, de uma característica que Serra (2021, p. 26, grifos nossos) pondera como intrínseca aos estudos terminológicos: a interdisciplinaridade: “Não restam dúvidas de que **o caráter interdisciplinar** da Terminologia [...] é uma característica do campo que abre novos direcionamentos e permite que os estudos produzidos nele estejam sempre se atualizando”, em outras palavras, permitir diálogo entre a Terminologia e outros campos da Linguística e até com outras áreas que têm interesse pela comunicação especializada é fundamental para o avançar da disciplina. Tendo em vista o atual estado das discussões sobre a ciência e como ela tem se modificado com a modernidade e com um modo de pensar integralista, não podemos, na Terminologia, esperar estaticidade ou fidelidades teóricas a um ou outro ponto de vista sobre o objeto de estudos terminológicos, mas, sim, um maior desenvolvimento e uma maior solidez nos estudos terminológicos.

### Referências

ALMEIDA, G. M. de B. A Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 50, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1413>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ARAÚJO, C. A. A. A ciência como forma de conhecimento. **Revista Ciência e informação**, v.08, p. 127-142. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v8/v8a14.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

AUROUX, S. A história da Linguística. **Revista Porto das Letras**, v. 06, n. 5., p.370-388, 2020.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22.

CABRÉ, M. T. La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro. **Debate terminológico**, v. 12, n. 1, p. 411-415, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/21286/12263>. Acesso em: 25 set. 2020.

FINATTO, M. J. B.; AZEREDO, S. Observações da tessitura do texto especializado são observações de/em terminologia? In. ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande / Porto Alegre: EdUFMS/EDUFRGS, 2010, p.557-577.

GAUDIN, F. Socioterminologia: um itinerário bem-sucedido. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia, v. 7. Campo Grande – MS: EDUFMS, 2014. p. 293-310.

KRIEGER, M da G. Terminologia e seus objetos de investigação. In: SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGIA, 2008, 10, Montevideo. **Actas del X Simposio Iberoamericano de Terminología**. Montevideo: RITERM, 2008. p. 1-8.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SERRA, L. H. **A variação denominativa no discurso especializado da cana-de-açúcar no Brasil**: uma pesquisa sobre a variação funcional. 2019. 155f. Tese (Doutoramento em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2019.

SERRA, L. H. Comunidade discursiva e gêneros textuais especializados: mais elementos para uma terminologia descritivista e interdisciplinar. In: SANTOS, G. M. de; SERRA, L. H.; SILVEIRA, T. S. **Estudos do léxico geral e especializado**: teorias e aplicações. Catu: Bordô-Grená, 2021. p. 17-27.

### **Sobre os autores**

*Gabriel Pereira Castro* Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7685-5094>

Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, é mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

*Luís Henrique Serra* Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8796-044X>

Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, é mestre e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto, nível II da Universidade Federal do Maranhão. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras do Centro de

Ciências de Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão, campus III, Bacabal, Maranhão.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em maio de 2022.

## A relação entre gêneros do discurso e fenômenos variáveis na terceira onda variacionista

### The Relationship between Discourse Genres and Variable Phenomena in the Third Wave of Variation Studies

Marcela Langa Lacerda <sup>1</sup>  
Thais Lara Costa Manhães <sup>2</sup>  
Ana Maria Ribeiro de Jesus <sup>3</sup>

**Resumo:** A Sociolinguística Variacionista vem passando por revisões teórico-metodológicas e, nessa empreitada, entra em diálogo com outras abordagens linguísticas. Este artigo objetiva revisitar parte da proposta de articulação teórico-metodológica promovida por Bragança (2017) entre as abordagens variacionista, em sua terceira fase/onda (COUPLAND, 2001; 2007; IRVINE, 2001; ECKERT, 2005; 2012; 2016; 2018; ZHANG, 2005, dentre outros), e bakhtiniana (BAKHTIN, 2011 [1952- 53]; BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLOCHÍNOV (2013 [1925], dentre outros), considerando a relação que se estabelece, com a articulação, entre variação estilística e gêneros do discurso para o exame de fenômenos variáveis. Para isso, esta investigação, de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista, constitui-se como pesquisa bibliográfica e documental, na medida em que realiza uma breve análise do gênero *posts*, dos perfis (a) *Caneta Desmanipuladora* e (b) *Caneta Desesquerdizadora*, da rede social Instagram, a fim de ilustrar as discussões teóricas. Como resultado, argumenta-se que os gêneros do discurso são o lugar privilegiado para estudo do estilo linguístico, o objeto de investigação da terceira fase variacionista, dada a ressignificada concepção de estilo dessa onda.

**Palavras-chave:** Terceira onda variacionista; escritos do Círculo de Bakhtin; variação estilística; gêneros do discurso.

**Abstract:** Variationist Sociolinguistics has been undergoing theoretical and methodological adjustments as it dialogues with other linguistic approaches. This article aims to revisit part of the theoretical and methodological articulation proposed by Bragança (2017) between variationist approach, in its third phase/wave (COUPLAND, 2001; 2007; IRVINE, 2001; ECKERT, 2005; 2012; 2016; 2018; ZHANG, 2005, among others), and Bakhtinian approach (BAKHTIN, 2011 [1952-53]; BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLOCHÍNOV (2013 [1925], among others), considering the relationship established, in this articulation, between stylistic variation and discourse genres for the examination of variable phenomena. Therefore, this investigation, with a qualitative approach and an interpretive bias, is constituted as a bibliographic and documental research and on a brief analysis of the genre of posts, with samples extracted from the Instagram profiles (a) *Caneta Desmanipuladora* and (b) *Caneta Desesquerdizadora* that

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [marcela.lacerda@ufes.br](mailto:marcela.lacerda@ufes.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [thais.manhaes@edu.ufes.br](mailto:thais.manhaes@edu.ufes.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [ana.m.jesus@ufes.br](mailto:ana.m.jesus@ufes.br).

illustrate the theoretical discussions. As a result, it argues that discourse genres are the privileged place for studying linguistic style, the object of investigation of the third phase of variationist studies, given their new conception of style in this wave.

**Keywords:** Third wave of variation studies; writings of the Bakhtin Circle; stylistic variation; discourse genres.

### Considerações iniciais<sup>4</sup>

O Programa de Pesquisa Variacionista ou Sociolinguística Variacionista (doravante SV) constituiu-se formalmente no ano de 1964, nos Estados Unidos, tendo Willian Labov como seu precursor. Ao longo, contudo, de mais de 50 anos de trabalho, a SV tem passado por uma série de revisões de cunho teórico-metodológico. Por esse motivo, o campo acomoda, atualmente, diferentes tradições de pesquisa ou três ondas/fases (ECKERT, 2005; 2012; 2016; 2018), que não são lineares e/ou excludentes, ou seja, não se substituem e/ou se ordenam temporalmente, mas “cada uma representa uma maneira de pensar sobre a variação e uma prática metodológica e analítica” (ECKERT, 2005, p. 1). Corroborando essa leitura, Schilling (2013), por exemplo, ressalta que, no âmbito dessas três ondas, há três diferentes abordagens sobre estilo linguístico, quais sejam: *Attention to speech*, *Audience Design* e *Speaker Design*<sup>5</sup>, nenhuma substituindo a outra, mas todas coexistindo e avançando teórico-metodologicamente.<sup>6</sup>

Nos *Estudos de Terceira Onda* (doravante ETO)<sup>7</sup>, duas dentre as principais noções teóricas são: (i) a de agentividade dos falantes, em que esses são vistos como se posicionando no amplo quadro da paisagem sociocultural, construindo e projetando identidades, consoante posturas que assumem em cada atividade interacional; e (ii) a de prática estilística, uma prática de cerne ideológico e de diferenciação social, efetivada por muitas vias diferentes (roupas, costumes, comidas etc.), dentre as quais a linguagem, de modo que todo uso linguístico (incluindo o uso de fenômenos variáveis) passa a ser visto como um efeito dessa prática, ou

---

<sup>4</sup> Uma versão deste texto foi apresentada como *Relatório de Iniciação Científica*, na modalidade PIVIC, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (EDITAL 2020/2021). De lá para cá, contudo, a pesquisa se estendeu, requerendo, em nossa avaliação, socialização das discussões com a comunidade acadêmica, o que justifica este texto. Cf. Relatório de Iniciação Científica. Disponível em: [https://anaisjornadaic.sappg.ufes.br/piic/rel\\_final\\_16959\\_Relat%F3rio Final - Thais Lara C. Manhaes.pdf](https://anaisjornadaic.sappg.ufes.br/piic/rel_final_16959_Relat%F3rio%20Final_-_Thais_Lara_C._Manhaes.pdf).

<sup>5</sup> Essas abordagens costumam estar assim referidas na literatura, sem tradução. Seguimos a tradição.

<sup>6</sup> Cf., na próxima seção, algumas especificações sobre cada uma das três fases variacionistas, conforme literatura investigada, considerando que, tal como compreende Schilling (2013), explanar as abordagens sobre estilo representa uma explanação sobre as três ondas (em linhas gerais).

<sup>7</sup> Atenção: há muita divergência teórica, atualmente, acerca do que se entende por *terceira onda variacionista*. Langa-Lacerda e Görski (no prelo) esclarecem que a literatura sobre essa fase da SV – referida no plural (*estudos de terceira onda*) e denominada alternativamente como *abordagens Speaker Design* (SCHILLING, 2013) – não se organiza em torno de uma teoria muito bem delimitada, mas em torno de temas de trabalho que podem demandar ancoragens conceituais diversas, uma vez que, para ela, convergem pressupostos sociolinguísticos, antropológicos e discursivos. Logo, essa fase pode orientar diferentes práticas de pesquisa, embora todas tenham em comum o aparato epistemológico (em nossa compreensão).

seja, como um efeito de posturas que assumem os falantes em cada ato interacional (IRVINE, 2001).

Sendo toda prática linguística uma prática estilística, a tradicional separação entre *variação social* e *variação estilística*, típica da abordagem de primeira onda e, dentro dela, da abordagem *Attention to speech*, parece perder sentido nos ETO. Considerando uma aproximação entre (a) a concepção dos ETO de que o estilo linguístico (tal como o estilo de modo geral) (IRVINE, 2001) tem origem em *posturas* assumidas, isto é, em um conteúdo ao qual os sujeitos se vinculam, e (b) a concepção bakhtiniana de que o centro da enunciação<sup>8</sup> é o *discurso*<sup>9</sup>, Coupland (2001; 2007) defende que a mencionada fase variacionista agencia um quadro teórico discursivo, entrando em direto diálogo com os Escritos de Bakhtin. Não por acaso, portanto, esse filósofo russo vem sendo considerado, desde a segunda onda variacionista, “um arauto da sociolinguística moderna” (BELL, 2001, p. 143).

Bragança (2017), nessa direção, rastreou em parte da literatura dos ETO um diálogo (ora implícito, ora explícito) com os Escritos do Círculo de Bakhtin (doravante ECB) e, por esse motivo, desenvolveu uma proposta de articulação entre essa fase variacionista, os ECB e o campo funcionalista, já também em diálogo, historicamente, com o campo variacionista<sup>10</sup>. Como resultado, a autora vinculou, teoricamente, a noção de prática estilística/linguística, o ponto central dos estudos de terceira onda, à de gêneros do discurso e, no âmbito desses últimos, situou a constituição da relação entre formas e funções de fenômenos variáveis.

Ante ao exposto, este artigo objetiva revisar parte da proposta de articulação teórico-metodológica promovida por Bragança (2017), entre as abordagens variacionista, em sua terceira fase, e bakhtiniana, considerando a relação que se estabelece, com a articulação, entre (a) variação estilística, (b) gêneros do discurso e (c) formas e funções de fenômenos em variação/mudança<sup>11</sup>. A título de ilustração das discussões teóricas e ocupando espaço menor, este artigo apresenta uma breve análise de publicações dos perfis *Caneta Desmanipuladora* (@canetadesmanipuladora) e *Caneta Desesquerdizadora* (@canetadesesquerdizada), da rede social Instagram, com vistas a destacar o tipo de raciocínio analítico que também passa a importar para os estudos variacionistas, considerando premissas dos ETO.

---

<sup>8</sup> De modo geral, utilizamos, neste texto, *enunciado* e *enunciação* como termos alternativos para designar a unidade concreta e real da comunicação, um todo de sentido e que se constitui de duas dimensões, uma verbal e outra social, conforme literatura bakhtiniana.

<sup>9</sup> Os termos *posturas* e *discurso*, evocados pela concepção dos ETO e pela concepção bakhtiniana, respectivamente, referem-se ao componente ideológico, constitutivo da linguagem.

<sup>10</sup> Cf. a abordagem *sociofuncionalista* dos estudos linguísticos em Tavares (2003).

<sup>11</sup> Adverte-se ao leitor, neste ponto, que as discussões aqui propostas focalizam o estudo da variação, e não o da mudança linguística.



Na próxima seção, caracteriza-se brevemente cada uma das abordagens sobre estilo, no âmbito da SV, lançando luz sobre a abordagem da terceira onda; na sequência, especifica-se como as alterações conceituais dessa fase acabam reivindicando um quadro discursivo para o exame de fenômenos variáveis; na seção seguinte, apresentam-se algumas informações metodológicas sobre a breve análise realizada; posteriormente, os resultados da análise são apresentados e discutidos; e, por fim, tecem-se algumas considerações finais.

### **Diferentes concepções de estilo nos estudos da SV**

Os trabalhos da primeira onda variacionista, de orientação laboviana<sup>12</sup>, e, no âmbito dela, a abordagem *Attention to speech*, caracterizam-se, em geral, pela busca por regularidades, por padrões sociolinguísticos no âmbito da comunidade de fala, por meio de análise quantitativa e de dados coletados em entrevistas sociolinguísticas, prioritariamente<sup>13</sup>. Com isso, correlacionam, na investigação de fenômenos em variação/mudança, variáveis linguísticas e sociais, tais como classe, sexo, idade e escolaridade, consideradas macrocategorias sociais ou variáveis sociais clássicas, com foco na língua “usada na vida diária por membros da ordem social” (LABOV, 2008 [1972], p. 13).

Nessa concepção, a variação estilística é tida como um tópico secundário, uma vez que o foco de descrição é a gramática da comunidade de fala, a que se chega por meio do estudo da variação social (e não estilística). A variação estilística, nessa perspectiva, é definida como as alternâncias da linguagem de um falante em relação ao contexto imediato do ato de fala, de modo que os estilos podem ser “dispostos ao longo de uma única dimensão, medida pelo grau de atenção prestada à fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 243), por meio de “audiomonitoramento da própria fala” (*ibidem*, p. 243), estabelecendo-se, com isso, o parâmetro *atenção à fala* para se definir estilo. Nesse sentido, os estudos labovianos elegeram como tipo de dado mais produtivo para a empreitada variacionista o vernáculo, o estilo de fala menos monitorado, o estilo prototípico de contextos informais de uso da língua, e que apresenta um padrão abstrato de produção.

---

<sup>12</sup> Por convenção, estamos, neste texto, nos referindo aos estudos de primeira onda como *estudos labovianos*, ressaltando o fato de que nem todos os trabalhos de Labov ou de orientação laboviana são de primeira onda: para Eckert (2005), a pesquisa de Labov (1963) em Martha’s Vineyard caracteriza-se como sendo de segunda onda; em Eckert (2018), esse mesmo trabalho de Labov é considerado de terceira onda; já o estudo sobre a Estratificação Social do Inglês de Nova York (LABOV, 1966) seria o marco dos estudos de primeira onda (ECKERT, 2005; 2012; 2016). Além disso, Bragança (2017) destaca que as concepções labovianas não se resumem às ideias de Labov, mas se estendem a outros autores, que retomam e avançam as práticas de pesquisa delineadas por esse autor.

<sup>13</sup> Esta é uma descrição geral sobre a primeira onda variacionista e, embora essa fase venha se complexificando, como resultado de anos de pesquisa, preserva, em nossa compreensão, a mesma epistemologia.

Dessa definição de estilo, orientada, principalmente, pela hipótese de que “a regularidade da variação estilística pode ser aferida por meio do controle de contextos que solicitam diferentes graus de atenção à fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 244), depreende-se uma perspectiva unidimensional sobre estilo – estilos podem ser “dispostos ao longo de uma única dimensão” (LABOV, 2008 [1972], p. 243). A unidimensionalidade da proposta laboviana se daria em dois sentidos: (i) pela consideração de (apenas) um fator que afeta a variação, qual seja, o grau de atenção à fala; e (ii) pela concepção de um *continuum* de variação estilística que vai de formas vernaculares a formas padronizadas (COUPLAND, 2001; 2007; ECKERT, 2000; 2001; SCHILLING-ESTES, 2007; SCHILLING, 2013; GÖRSKI; VALLE, 2014). Os estudos de primeira onda variacionista, por consequência, parecem evocar a noção de sujeito consciente e passivo na interação social (porque aceita a adaptação contextual, na medida em que, quanto mais atenção presta à fala, mais se adapta, mais se ajusta contextualmente).

Além disso, a variação estilística, aqui, parece ser lida aos moldes da variação social (com essa se sobrepondo àquela), dada a relevância que a noção de classe socioeconômica assume nos estudos de primeira onda. Nessa fase, pressupõe-se um padrão estilístico “com falantes usando variantes associadas a grupos de classe alta em situações mais formais e variantes associadas com grupos de classe social mais baixa em situações mais casuais” (SCHILLING, 2013, p. 327), como se os indivíduos se organizassem hierárquica e consensualmente.

A crítica de Coupland (2007, p. 39), neste ponto, é a de que a mudança de estilo na proposta laboviana assemelha-se a “um cardume de peixes nadando, agrupados em pacotes sociais, que de repente se desviam juntos para um único rumo quando reconhecem a presença de um predador [...] ideológico – o estabelecimento da exigência de que o discurso público deve ser ‘mais correto’”.

Já os estudos de segunda onda, retomados aqui resumidamente, considerando os objetivos deste texto, praticam a abordagem denominada *Audience Design* (embora não se limitem a esse tipo de abordagem)<sup>14</sup>, delineada a partir do estudo de Allan Bell (1984), na Nova Zelândia. Nesse estudo, o autor analisou duas de várias estações de rádio que estavam sendo gravadas e transmitidas pelo mesmo conjunto de estúdios e pelo mesmo indivíduo, o que permitiu ao autor comparar os estilos do locutor em diferentes modos de transmissão.

---

<sup>14</sup> Dentre os estudos representativos da segunda fase variacionista, dedicada a estudos etnográficos, destacam-se o de Milroy (1980), sobre redes sociais de indivíduos da classe trabalhadora em Belfast (Reino Unido), e o de Eckert (2000) sobre a fala de adolescentes em duas comunidades de práticas escolares em Detroit (EUA), os jocks e os burnouts (ECKERT, 2005; 2012; 2018). Para os fins deste texto, interessa-nos, contudo, retomar apenas a abordagem estilística praticada no âmbito dessa fase variacionista.

Usando o método quantitativo clássico dos estudos de primeira onda, Bell encontrou variação sistemática em alguns aspectos das notícias e, como todas as variáveis analisadas se mantinham as mesmas e apenas o perfil dos ouvintes mudava, o autor concluiu que a variação do locutor era condicionada pelo tipo de público. Diante desses resultados, Bell desenvolveu sua abordagem sob diversas influências teóricas, dentre as quais destacamos a perspectiva bakhtiniana, importando desse quadro de referência, sobretudo, concepções quanto à *natureza da linguagem*, a ponto de considerar a abordagem *Audience Design* “como parte de uma teoria dialógica de linguagem” (BELL, 2001, p. 144).

Avaliando essa abordagem, Schilling (2013) destaca, por exemplo, que ela tem as seguintes vantagens em relação à abordagem laboviana: (i) é menos unidimensional, porque permite observar efeitos de outros fatores motivadores da variação, para além de *atenção à fala*; (ii) pressupõe que os falantes são agentivos, e não apenas reativos; e (iii) suas considerações se aplicam ao mundo real e a entrevistas sociolinguísticas. Por outro lado, algumas críticas que essa abordagem também recebe são: (i) continua, em alguma medida, pressupondo que a variação estilística é um fenômeno reativo (os falantes reagem ao tipo de audiência da situação); (ii) desconsidera o fato de que nem toda variação estilística pode ser explicada a partir de fatores situacionais; (iii) não explica o que exatamente da audiência inspira a variação estilística; (iv) ainda mantém ênfase em associações mais estáveis entre estruturas sociais, recursos linguísticos e significado social, quando, na verdade, os falantes podem não só retomar, mas também reformular essas associações (COUPLAND, 2001; SCHILLING-ESTES, 2007; SCHILLING, 2013).

Já no âmbito dos ETO, *além de alguns termos típicos dos estudos labovianos serem ressignificados*, uma série de outros é agenciada para teorização sobre a variação, uma vez que, dentre as principais premissas dessa fase, parece estar a de que não há separação entre variação estilística e variação social, sendo a variação estilística assumida como a própria variação linguística<sup>15</sup>. Nesse novo olhar, portanto, a variação estilística é alçada a objeto de estudo central, ou seja, a foco das abordagens *Speaker Design*, a ponto de se considerar que, nos ETO, não se veem variáveis, mas estilos (TAGLIAMONTE, 2012).

Esse deslocamento ocorre, sobretudo, considerando o caráter movente que os sujeitos (e suas identidades) e a língua (em seus usos efetivos) passam a ter. E os significados sociais das variantes passam a ser vistos, então, também como não estáticos, mas variáveis, porque gerais, tornando-se específicos apenas “em seu contexto estilístico” (ECKERT, 2016, p. 6-7),

---

<sup>15</sup> Não sem motivo, portanto, essa fase variacionista é identificada como perspectiva estilística da SV (ECKERT, 2005).

contexto em que, associados a uma constelação de outras formas e de outros significados, adquirem valor/significação.<sup>16</sup>

Nessa direção, se a proposta laboviana associa traços linguísticos a valores mais estáveis/regulares e unidimensionais, nos ETO não se trata de uma questão de associação linear ou unidimensional entre forma e valor, mas de como uma forma é valorada em dado contexto (especificamente) e para além de uma perspectiva unidimensional. O estudo de Zhang (2005), neste ponto, é exemplar, pois aponta para como, em decorrência da entrada da China no mercado global, emergem os *yuppies*<sup>17</sup>, que, para se diferenciarem ideologicamente de profissionais de mesma função e hierarquia, mas de empresas estatais, forjam um estilo linguístico cosmopolita, sendo esse apenas uma parcela de um conjunto de práticas que, desenvolvidas diariamente, “[dão] sentido a quem eles são” (ZHANG, 2005, p. 456).

Nesse contexto de discussões, para análise da relação entre forma linguística e significado social, os ETO acionam o conceito de campo indexical (SILVERSTEIN, 2003), tido como “uma constelação de significados [possíveis] que são ideologicamente correlacionados” (ECKERT, 2008, p. 464), levando em consideração que a variação, ao constituir um sistema indexical, incorpora a ideologia na linguagem (ECKERT, 2008). Com isso, os ETO assumem o princípio de que o estilo “tem origem no conteúdo” (ECKERT, 2008, p. 456), “na própria compreensão que se tem do mundo” (BRAGANÇA, 2017, p. 263), assumindo que a

[i]deologia é o centro da prática estilística [...] [e] cada movimento estilístico é o resultado de uma interpretação do mundo social e dos significados dos elementos dentro dele, assim como um posicionamento do estilizador em relação a esse mundo (ECKERT, 2008, p. 456).

Essa constatação, aliada ao pressuposto de Coupland (2001) de que a variação estilística, sendo funcionalmente diferente, não deve ser vista como um modo de se dizer a mesma coisa, conduz à compreensão de que o estilo linguístico é um modo de “sutilmente ativar múltiplas dimensões simultâneas do significado potencial” das formas linguísticas (COUPLAND, 2001, p. 209), uma vez que

[...] os falantes usam variáveis não simplesmente para refletir ou reafirmar seu lugar particular preordenado no mapa social, mas para fazer movimentos ideológicos. O uso de uma variável não é simplesmente uma invocação de um

---

<sup>16</sup> Lemos aqui *valor/significação* com a acepção de significado funcional e ideológico.

<sup>17</sup> Os *yuppies* são a elite jovem de Beijing, na função de diretores de empresas privadas que administram negócios de natureza transnacional.

valor indexical preexistente, mas uma *reivindicação indexical* que tanto pode invocar um valor preexistente quanto um novo valor (ECKERT, 2008, p. 464, grifo nosso).

Disso resulta que os ETO compreendem o estilo sociolinguístico como processo de contextualização, que cria o contexto e a ele responde (COUPLAND, 2007). Nota-se, portanto, que, nos ETO, estilo evoca também uma relação (conceitual) diferente (da perspectiva clássica do campo) com a noção de contexto, uma vez que essa relação, aqui, é vista como sendo estabelecida eventivamente, em cada atividade linguística, referindo-se o estilo a uma prática situada e discursivamente constituída (BAUMAN, 2001; COUPLAND, 2007).

A noção de campo indexical de Silverstein (2003) parece também apontar para o lugar central que o aspecto discursivo ocupa na investigação linguística/estilística, uma vez que ele é o elo entre aspectos macro e microsociais, na medida em que a indexicalidade é vista como sendo manifesta no contexto microcontextual (local), através da *interdiscursividade* (SILVERSTEIN, 2003). Tal elo ou conexão decorre, portanto, da relação que se estabelece pela/na linguagem entre o imaginário que os sujeitos têm sobre representações culturais mais amplas (macrossociais) e os interesses e perspectivas em questão na prática linguística local.

Neste ponto é que destacamos o poder das práticas locais e da agentividade dos sujeitos, frente a questões sociais mais amplas: *não é que essas últimas sejam desconsideradas nos ETO, mas o fato é que elas importam não pelo que são (empiricamente), mas pelo modo como os sujeitos localmente as percebem*. Por isso os ETO apresentam argumentos poderosos para que se considerem os indivíduos, em suas práticas locais, como a instância básica para o estudo da variação – tomada nesses termos.

Coupland (2001; 2007) ainda defende que essa fase variacionista não somente agencia um quadro teórico discursivo, mas entra em direto diálogo com os ECB, considerando a aproximação entre (a) a concepção de estilo linguístico nos ETO e (b) a concepção bakhtiniana de que o centro da enunciação é o discurso. É justamente por essa via (reitera-se) que, nos ETO (uma abordagem que estamos entendendo como discursiva de variação, e não estrutural<sup>18</sup>), ganha centralidade uma ressignificada concepção de estilo, na medida em que o estilo passa a se vincular ao discurso (posicionamento) e resultar de uma postura dinâmica, agentiva e criativa do sujeito em sua singularidade. Nesse sentido, o uso linguístico é sempre performático; e a variação, enquanto “reflexo [/projeção] de identidades” (ECKERT, 2012, p. 94), depende da

---

<sup>18</sup> Nesse ponto, seguimos na esteira de Camacho (2013), para quem o caminho teórico instaurado por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) “harmoniza os fatores empíricos da heterogeneidade com o *procedimento epistemológico de uma abordagem estrutural*” (CAMACHO, 2013, p. 100, grifo nosso). Para mais informações sobre a acepção de *estrutural* nesse excerto, cf. o próprio autor.

postura ideológica e estilística que está inscrita, na verdade, no gênero do discurso, como se apresenta na próxima seção.

Em termos metodológicos, os ETO parecem reivindicar prioritariamente análise qualitativa no âmbito de “sistemas sociais e culturais” (BRAGANÇA, 2017, p. 248), porque tendo em mira o estilo enquanto “fenômeno multidimensional complexo que não pode ser modelado em uma única teoria unidimensional” (HERNÁNDEZ- CAMPOY, 2019, p. 12), a análise da variação estilística extrapola resultados meramente quantitativos, devendo observar a qualidade da interação, com foco no funcionamento dos diferentes contextos sociais. Sobre esses últimos, admite-se que “a maioria das situações sociais terá uma arquitetura social preexistente e uma estrutura de gênero dentro da qual os significados sociais podem ser negociados” (COUPLAND, 2007, p. 41).<sup>19</sup>

Nos termos de Schilling (2013, p. 339),

[a]o eleger como foco de investigação a *variação estilística*, tendo em vista um conjunto de recursos que participe do processo de produção de significado, o tipo de análise que se faz nos estudos de terceira onda parece ser bem diferente das análises das ondas anteriores, porque o significado social da variação linguística se localiza no padrão qualitativo da variação estilística na interação e não no padrão quantitativo da variação linguístico-social do grupo (SCHILLING, 2013, p. 339).

Dessa discussão, depreende-se que, se, nas duas primeiras fases variacionistas, respectivamente, o estilo é unidimensional (uma questão de se prestar atenção à fala) e/ou menos multidimensional (uma questão de se prestar atenção à audiência), nos ETO o estilo linguístico (o próprio ato linguístico) é multidimensional e, por isso, indicia, concomitantemente, aspectos globais e locais, sociais e individuais, regulares e singulares, historicizados e evênticos.

Em busca de um tipo inédito de complexidade da interpretação social, essa é a perspectiva que, segundo Coupland (2001, p. 196), “define uma nova agenda para as investigações sociolinguísticas de estilo, segundo a qual a estilística sociolinguística deve se centrar na análise das condições sociais em que formas de falar se naturalizam” (COUPLAND, 2007, p. 188).

---

<sup>19</sup> Seguramente isso não significa que os ETO rejeitem análises quantitativas. Cf., por exemplo, o estudo de Zhang (2005), consensualmente apontado como representativo dessa fase e que faz esse tipo de análise. A questão é de foco e finalidade. Sobre isso, cf. Bragança (2017).

## A relação entre estilo e gêneros do discurso

No âmbito dos ETO, o estilo tem origem no conteúdo, e a variação linguística/estilística (re)constrói significados sociais, e não os reflete (conforme discussão precedente). É nessa direção que o estilo, em geral, o estilo linguístico, em particular, e a variação linguística/estilística, especificamente, integram um sistema social semiótico e consistem em recurso para constituição e projeção de identidades/posicionamentos.

Aproximando essas concepções das dos ECB, segundo as quais cada domínio ou esfera cultural significa e representa a experiência histórico-cultural dos sujeitos de dada maneira (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), temos que, em relação ao que aqui nos importa, cada esfera “organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e *estilística* da enunciação” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925], p. 159, grifo nosso), entendendo *estilo*:

(1) em primeiro lugar, como “visão de mundo” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 187), de modo que estilo “não trabalha com palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida [...]” (BRAIT, 2010b, p. 87, grifo da autora), sendo a visão de mundo que constrói e unifica as atitudes e a orientação frente aos fatos da vida, que constrói e unifica, na verdade, o horizonte do homem, que “não pode ser definido como pessoa” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 191), mas como posição, como ponto de vista e linguagem;

(2) e, em segundo lugar, como “*elaboração do material*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 187), como “unidade de procedimento de enformação e acabamento” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 186), como a seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Pelas discussões até aqui realizadas, parece que tanto nos ETO quanto nos ECB estilo contempla essas duas dimensões, ultrapassando, portanto, a consideração de aspectos exclusivamente linguísticos. Se as duas abordagens evocam um ângulo discursivo, nossa argumentação, valendo-nos dos ECB, é a de que “[a] análise estilística [...] só é possível como análise de um enunciado pleno” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 306) e, como consequência disso, “[a] estilística deve basear-se [...] no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra” (BAKHTIN, 2015 [1929], p. 231-232).

É nesse sentido que os gêneros do discurso, o campo da vida autêntica da palavra, parecem ser o lugar privilegiado para os estudos variacionistas, considerando que eles são *formas típicas de estruturação da totalidade discursiva* (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 282), ou “um tipo específico de atividade [...] que incorpora uma percepção específica da experiência” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 299), indiciando e se configurando a partir de

um conteúdo e de uma forma típicos, que põem em tela a organização social das práticas linguísticas, sobre o que os ETO querem agora teorizar (ZHANG, 2005).

Pondo em evidência a relação entre estilo e gêneros do discurso, destacamos duas importantes considerações dos estudos bakhtinianos. A primeira é a de que os gêneros, por um lado, *não* são criados pelos sujeitos, mas dados a eles, quase que da mesma maneira que as formas da língua: “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 282). Assim, eles funcionam como reguladores da interação que se estabelece entre os interlocutores, pois são responsáveis por um processo de enformação e acabamento da enunciação, de maneira que toda intenção enunciativa é adaptada a uma forma específica de gênero, sendo as formas linguísticas agenciadas, em coocorrência, no âmbito dos gêneros.

Por outro lado, os gêneros do discurso são flexíveis, livres e plásticos (BAKHTIN, 2011 [1952- 53]), de maneira que, “ao mesmo tempo que se [constituem] como força reguladora para a construção e acabamento do enunciado para o falante, como horizonte de expectativa para o interlocutor, também se [renovam] a cada interação verbal” (RODRIGUES , 2001, p. 51-52). Sobre a plasticidade dos gêneros do discurso, Bauman (2001) destaca que, entre o *gênero*, enquanto produto cultural relativamente estável, e o *texto de gênero*, produto cultural sempre evêntico, porque sensível a elementos irrepetíveis da cena interacional, há uma lacuna a ser preenchida variavelmente pelos sujeitos no *jogo discursivo*. Sendo uma unidade ao mesmo tempo social e individual, regular e evêntica, histórica e emergente, que indicia um amplo conjunto de fatores que impactam a configuração dos usos linguísticos, argumentamos que os gêneros parecem fornecer respostas para os seguintes desafios que se impõem aos ETO, conforme destacados por Mendes (2017) e já sintetizados por Bragança (2017, p. 571-572):

(i) por um lado, *propor um novo modo de trabalho*, já que precisa lidar justamente com a agentividade do sujeito e com a possibilidade de exame de múltiplos significados dos recursos linguísticos; destaque-se que, segundo o autor, uma das críticas, inclusive, aos trabalhos [dos ETO], por parte de sociolinguistas que se interessam por padrões de variação, é justamente a (contudente) relevância conferida à noção de agentividade dos falantes na projeção de *persona*;

(ii) por outro lado, equacionar o fato de que, a despeito da agentividade dos falantes, *elas não são livres para agir de modo desordenadamente criativo*, já que o interlocutor precisa compreender os significados sociais veiculados; segundo Mendes, embora se saiba que há limites que se impõem à performance estilística de um falante, não há no campo trabalhos que explicitem como tais limites se operacionalizam [...].



Aprofundando a questão sobre por que os gêneros do discurso são o espaço privilegiado para o estudo de fenômenos em variação/mudança, sob a ótica dos ETO, uma explicação sobre a relação entre (a) gêneros do discurso e (b) estilo está assim posta em Langa-Lacerda (2021, p. 256):

- i) gêneros do discurso são o quadro para a compreensão da prática estilística, uma vez que eles funcionam como ordenadores do estilo, na medida em que constituem uma constelação de características coocorrentes, sistematicamente relacionadas e que contrastam com outras constelações; assim, os gêneros funcionam como uma estrutura orientadora para a produção e percepção de discursos: um gênero é um estilo de discurso, e o estilo linguístico é do gênero;
- ii) os gêneros não fornecem, contudo, meios para produção e recepção de discursos de modo acabado, porque fatores diversos sempre estão implicados na prática discursiva, sendo variavelmente mobilizados, o que faz com que elementos emergentes sempre participem do processo discursivo, abrindo caminho para a possibilidade de reconfiguração do gênero (e de seu estilo) [...];
- iii) o exame da prática comunicativa – e da variação linguística – por meio dos gêneros faculta a observação de elementos indexicais diversos, uma vez que os gêneros indiciam outros textos, situações, tipos (sociais) de falantes, função comunicativa etc., sempre implicados, de modo, mais ou menos, proeminente. Por esse último aspecto, inclusive, a terceira fase variacionista tem convocado análises multidimensionais (RICKFORD, 2001; TAGLIAMONTE, 2012), com foco especialmente em análises qualitativas.

Acrescentando mais um aspecto, agora considerando a relação que se estabelece entre formas e funções de fenômenos variáveis, a fim de argumentar que isso também ocorre no âmbito dos gêneros, destaca-se que tanto os ETO quanto os ECB parecem conceber que as próprias formas da língua (tal como os gêneros do discurso) são relativamente estáveis e relativamente flexíveis, livres e plásticas. Nesse contexto, caberia investigar até que ponto a produção de sentido evêntico dos textos de gêneros do discurso é realizada *mediante a própria mobilidade funcional das formas* que lhe são constitutivas.<sup>20</sup>

Com essas considerações em mente, realizamos uma análise, conforme a seguir, a título de ilustração do tipo de análise também evocada pelos ETO<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Cf., sobre isso, a argumentação de Traugott (2001) de que a multifuncionalidade de uma forma pode e deve ser vista como uma questão estilística. Cf. também a análise de Langa-Lacerda (2021), a partir dessa perspectiva.

<sup>21</sup> Atenção: este texto focaliza a discussão teórica, sendo a análise apenas ilustrativa do tipo de raciocínio que também passa a vigorar no âmbito da SV, conforme já destacado.

## Procedimentos metodológicos

A breve análise realizada delineou-se a partir de uma das principais premissas que parece conduzir os ETO: a de que análises contrastivas são profícuas para o exame da variação estilística, tendo em vista que um estilo se constitui em relação a outro, pondo em evidência diferentes *personas*, suscitadas por diferentes posicionamentos ideológicos, o cerne de toda prática social, como visto precedentemente.

Na tentativa de recuperar como, no âmbito de um mesmo gênero, diferentes *personas* motivam diferenças linguísticas e engendram um lugar (discursivo) profícuo para o exame de fenômenos em variação, selecionamos 20 publicações do gênero *posts*<sup>22</sup>, dos seguintes perfis da rede social Instagram: (a) *Caneta Desmanipuladora*<sup>23</sup> e (b) *Caneta Desesquerdizadora*<sup>24</sup>.

A *Caneta Desmanipuladora*, criada no Brasil por certo grupo político de esquerda, surgiu para *rabiscar* títulos de matérias jornalísticas de certo grupo de direita, a fim de delatar o que considera ser manipulação discursiva<sup>25</sup>. Com a repercussão das publicações, a página obteve como resposta a emergência de um outro perfil, o *Caneta Desesquerdizadora*, de certo grupo político de direita que faz o mesmo com as notícias jornalísticas do opositor.

Os dados analisados foram coletados no período de março de 2020 a março de 2021, compreendendo o ano de início das restrições sanitárias impostas pela pandemia de COVID-19, posto que, dada a rivalidade político-partidária que se instaurou no Brasil (e no mundo) nesse contexto, partimos do pressuposto de que as publicações indiciariam discursos e estilos antagônicos de modo inequívoco. Considerando a brevidade da análise aqui apresentada, problematizamos, mais diretamente, o que consideramos ser, neste artigo, um caso de variação lexical, embora os ETO observem também outros tipos de variação e também recursos em coocorrência, no âmbito de uma prática. Os resultados estão descritos a seguir.

## Resultados e discussão

A fim de que o leitor se familiarize com os textos analisados, apresentamos, a seguir, de modo contrastivo, dois deles (representativos de todos os textos analisados) um de cada perfil,

---

<sup>22</sup> Por questão de foco, não apresentamos neste texto considerações sobre o gênero *post*. Para isso, cf. Gregol, Souza e Costa-Hübes (2020).

<sup>23</sup> Cf. o perfil em: <https://www.instagram.com/canetadesmanipuladora/>.

<sup>24</sup> Cf. o perfil em: <https://www.instagram.com/desesquerdizada/?hl=pt-br>.

<sup>25</sup> A fim de mantermos coerência entre teoria e análise, não podemos instaurar uma oposição (simples) entre grupos/discursos de direita e de esquerda, como se cada um desses grupos fosse homogêneo, tendo em vista a premissa de que todo movimento identitário, no interior de um grupo, é plural. Assim, acreditamos que há muitas formas de *ser direita* e *ser esquerda*, estando para além dos objetivos deste texto uma discussão mais acurada sobre esse aspecto evocado pelo *corpus* constituído nesta investigação.

para tecermos breves observações.<sup>26</sup>

Figura 1 – Post da Caneta Desmanipuladora



Fonte: Instagram (2020).

Figura 2 – Post da Caneta Desesquerdizadora



Fonte: Instagram (2021).

Conforme indiciam as figuras precedentes, assuntos relacionados à pandemia de COVID-19 foram os que mais suscitaram a atuação das duas canetas, um indicativo de que os dois grupos em tela organizam suas práticas na relação (dialógica) que mantêm entre si – no caso, uma relação de evidente oposição ideológica.

Sobre o gênero em tela, pode-se afirmar que, inspirado em ares jornalísticos (veja-se a configuração visual do gênero, por exemplo), a autoria não se refere a um sujeito empírico/físico, mas a uma posição de autoria (de *persona*) inscrita no gênero<sup>27</sup>. Nesse caso, a autoria é a figura de um homem público e especializado, no sentido de que sabe aquilo que diz, de modo que seu dizer é dotado de credibilidade, o que culmina por estabelecer, em geral, uma relação assimétrica entre autor e leitor, pois o autor apresenta-se como uma voz de autoridade em relação ao dito.

Diferentemente dos textos jornalísticos, contudo, os perfis analisados põem em evidência a autoridade do leitor, que pode refutar/rabiscar publicamente o dizer do autor, conforme organização visual do gênero. Na Figura 1 (com notícia escrita por certo grupo de direita e rabiscada por certo grupo de esquerda), a *Caneta Desmanipuladora* nega a afirmação da manchete jornalística – de que os camelôs cariocas vendem vacinas falsas contra COVID-19 –, rabiscando o título da notícia e denunciando, com isso, que se trata de uma reportagem que propaga notícias falsas sobre a vacina. Nota-se que o grupo que rabisca, ao acionar os termos

<sup>26</sup> Reitere-se que a análise foi de 20 publicações do gênero em questão. As duas publicações (aqui apresentadas de modo ilustrativo) são consideradas representativas de toda a amostra, levando em conta as regularidades de estratégias discursivas para o diálogo estabelecido entre os perfis. A análise, portanto, não se refere apenas às duas publicações apresentadas. E recupere-se ainda que o que está em tela, com a análise, é o raciocínio teórico-metodológico para compreensão da relação entre (a) variação estilística, (b) gêneros do discurso e (c) formas e funções de fenômenos em variação/mudança, conforme se apresentou na parte inicial deste texto.

<sup>27</sup> Sobre esse aspecto, cf. a discussão de Rodrigues (2001) sobre o gênero *artigo jornalístico*.

*mal apurada, espalha e fake news*<sup>28</sup>, para se referir ao título da matéria, reitera a recorrente perspectiva de que *a direita* opera com um discurso de pós-verdade, ou seja, um discurso que, propagado – ou *espalhado* – repetidamente, é considerado verdadeiro, apesar de não o ser (SILVA, 2020). É, pois, nesse movimento agentivo/criativo que a *Caneta Desmanipuladora*, por questões ideológicas, reenforma/reenquadra o discurso de certa direita e reelabora o material por ela produzido, por meio de uma nova seleção de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua – validando a leitura (tanto dos ETO quanto dos ECB) de que o estilo é, primeiro, visão de mundo e, depois, elaboração do material.

Com esse mesmo espírito, na Figura 2 (em notícia escrita por certo grupo de esquerda e rabiscada por certo grupo de direita), pode-se olhar mais diretamente para um caso de variação lexical. Nesse texto, a *Caneta Desesquerdizadora* rabisca o termo *autoritarismo necessário*, substituindo-o por *fascismo do bem*, produzindo o efeito de, talvez, ironizar o grupo político que, reiteradamente, combate o fascismo, tomando-o como típico do grupo oponente (*a direita*). Além disso, talvez reconhecendo certo fascismo em seu pensamento, mas não podendo utilizar esse termo – uma vez que ele, carregado de um valor difamatório, evoca sempre a atitude do outro –, o certo grupo de esquerda parece, inclusive, justificar-se quanto ao posicionamento ideológico assumido perante o tema em voga: o autoritarismo, no caso da vacinação, é necessário. Daí, talvez, o reenquadramento discursivo do certo grupo de direita sobre esse dito, com a seguinte reelaboração do material: *fascismo do bem*.

Se uma das acepções dicionarizadas do termo *fascismo*<sup>29</sup> é autoritarismo, de modo que, em estado de dicionário, *fascismo do bem* e *autoritarismo necessário* poderiam ser vistas, nesse contexto específico, como um caso de variação lexical, considerando a perspectiva laboviana – uma vez que evocam o mesmo significado referencial –, na vida autêntica da palavra, ou seja, no uso efetivo e situado da língua não se pode ter dúvidas de que as construções não se substituem. Embora substituíveis paradigmaticamente (conforme, inclusive, registro visual, no gênero), tendo em vista o sistema abstrato da língua, não são intercambiáveis discursivamente, porque cada uma funciona no interior de um tipo de orientação para a vida pública, evocando, tipos específicos de *persona*.

Assim, se essas construções não se equivalem em termos de intenção comunicativa (porque cada construção só pode funcionar no interior de um dos discursos, especificamente),

---

<sup>28</sup> Conforme Silva (2020), a expressão *notícias falsa*, do inglês *fake news*, é um neologismo utilizado para se referir a notícias fabricadas. Embora tenha origem nos meios tradicionais de comunicação, já se tornou frequente no meio virtual.

<sup>29</sup> Cf. Dicionário *Priberam*, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/fascismo>. Acesso em 15 fev. 2022.

há que se questionar a própria perspectiva sobre variação, no que tange à compreensão de que são formas de se dizer a mesma coisa, conforme adverte Coupland (2001). Esse tipo de raciocínio, portanto, que evoca a observação dos recursos linguísticos no interior de discursos específicos (e em contraste com outros), impõe ao analista uma dificuldade a mais para o exame de fenômenos variáveis, tomados agora como fenômenos estilísticos.

Considerando a totalidade de textos analisados nesta investigação (20 publicações), de que os textos precedentemente apresentados são exemplares, concebe-se que o material linguístico, sob esse ângulo, assumindo função estilística, função, portanto, de indiciar um tipo específico de discurso (e se configurando justamente para isso), deixa ver que, a despeito de uma autoria historicizada, relativamente estável e esperada/reconhecida, no gênero, há espaço:

- (i) para que diferentes *personas* se realizem no mesmo gênero, de modo que, por esse motivo (dentre outros) o texto de gênero (evêntico) é profícuo para o exame de identidades/*personas* constituídas e projetadas em práticas específicas de uso da linguagem;
- (ii) para a reorganização/atualização do material linguístico, considerando o conjunto de formas (e, associadas a elas, de funções) em coocorrência – veja-se, por exemplo, que a construção *fascismo do bem* só pode ser aceita se há contexto ancorando a leitura crítica, leitura a que o leitor precisa chegar, por inferência: o leitor precisa compreender, no gênero em questão, que a construção indicia ironia ou acusação (do grupo de direita ao grupo de esquerda), uma vez que não pode haver *fascismo do bem*, no mundo da vida.

Nesse sentido é que estamos compreendendo que os ETO concebem que os usos linguísticos devem ser estudados no âmbito de uma abordagem discursiva e funcionalmente orientada (COUPLAND, 2001) e que o estilo linguístico está vinculado ao discurso, em primeiro plano, e ao material linguístico, em segundo plano (mas não menos importante), ocorrendo esses sempre de modo relacionado, no âmbito de uma enunciação, em contraste com outra, pois isso é que orientaria cada atividade/prática de linguagem.

O estudo da variação, nessa via, parece convocar outra epistemologia, demandando novos conceitos e novos métodos, voltados para o centro da prática social – dentre elas, a prática linguística –, qual seja: o significado social, em todo o seu dinamismo e indeterminação, dada a assunção de que tanto a linguagem quanto o mundo social são uma produção humana contínua (ECKERT, 2018). Os gêneros do discurso, conforme ideário bakhtiniano, evocando todas essas premissas, parecem ser o lugar privilegiado para o tipo de investigação demandada pelos ETO.

## Considerações finais

Panoramicamente, a discussão aqui empreendida teve o objetivo de argumentar que os gêneros do discurso são o lugar privilegiado para o estudo do estilo linguístico, o objeto de investigação da terceira fase variacionista, dada a ressignificada concepção de estilo dessa onda, que parece apontar para um novo conjunto de premissas.

Em nossa perspectiva, essas considerações indiciam mudança epistemológica entre a primeira fase (estrutural) e a terceira fase (antropológico-discursiva) da SV (CAMACHO, 2013), por conta, especialmente, da mudança de foco entre elas (de foco no estudo da variação para compreensão da mudança linguística, para foco no estudo da variação para compreensão dos princípios da organização social, considerando especificidades da sociedade atual, constituída pela modernidade-tardia (COUPLAND, 2007) ou pela modernidade radicalizada (GIDDENS, 1991).

Até que ponto a comunidade acadêmica reconhece esse tipo de raciocínio como ainda sendo variacionista é um bom indicativo sobre até que ponto a literatura de terceira onda acionada neste texto está, em termos epistemológicos, em relação de complementariedade ou de ruptura com a perspectiva laboviana (BRAGANÇA, 2017). Sigamos no debate sobre a sociolinguística de terceira onda, que ainda está em sua infância teórico-metodológica (ECKERT, 2012).

## Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. O problema do autor. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 173-192.
- BAKHTIN, M. M. O discurso em Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1929]. p. 207-310.
- BAKHTIN, M. M. [Volochninov]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BAUMAN, R. The ethnography of genre in a Mexican market: form, function, variation. *In*: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 57-77.
- BELL, A. Back in style: reworking audience design. *In*: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 139-169.

BRAGANÇA, M. L. L. **Uma proposta de articulação teórico-metodológica entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico para o tratamento de variação/mudança**: reflexões a partir da expressão do futuro do presente. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CASIMIRO, S. A identidade nos estudos sociolinguísticos. In: ANDRADE, G. S. (Org.). **Estudos linguísticos: do falado ao escrito, do texto ao discurso**. 1. ed. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 30-56.

COUPLAND, N. **Style: language variation and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

COUPLAND, N. Language, situation, and the relational self: theorizing dialectstyle in sociolinguistics. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 185-210.

ECKERT, P. **The third wave in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2018. Disponível em: [https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning\\_and\\_linguistic\\_variation.pdf](https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning_and_linguistic_variation.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

ECKERT, P. Third wave variationism. **Oxford handbooks online**, 2016. Disponível em: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-27>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of variation. **Annual Review of Anthropology**, n. 41, p. 87-100, jun 2012.

ECKERT, P. Variation and the indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, 12/4, p. 454-476, Oxford: Blackwell, 2008.

ECKERT, P. Variation, convention and social meaning. **Paper Presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America**. Oakland CA, Jan. 7, 2005.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GORSKI, E. M.; VALLE, C. R. M. Variação estilística em entrevistas sociolinguísticas: uma (re)leitura do modelo laboviano. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. **Variação estilística** – reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014. p. 67-92.

GREGOL, F. A.; SOUZA, T. F. B.; COSTA-HUBES, T. C. O gênero multimodal *post* em facebook e suas configurações no ideário do Círculo de Bakhtin. **Revista educação e linguagens**, v. 9, p. 371-386, 2020.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. Stylistic models in sociolinguistics and social philosophy. **Language variation: research, models, and perspectives**. n.7, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://lipp.ub.uni-muenchen.de/lipp/article/view/4874>. Acesso em: 13 abr. 2020.

IRVINE, J. “Style” as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-43.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LANGA-LACERDA, M. A expressão do futuro do presente, os gêneros do discurso no âmbito da terceira onda variacionista e o mundo pós-covid-19: algumas incursões. **Working Papers em Linguística** (ONLINE), v. 22, p. 246-277, 2021.

LANGA-LACERDA, M.; GÖRSKI, E. M. **Potencial analítico dos gêneros do discurso para os estudos variacionistas**. No prelo.

MENDES, R. B. A terceira onda da sociolinguística. In: SOUZA, P. C. *et al.* **Novos caminhos da Linguística**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 103-123.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

PAREDES SILVA, V. L. Relevância das variáveis linguísticas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 67-71.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUCSP, São Paulo, 2001.

SCHILLING, N. Investigating stylistic variation. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; CHILLING, N. (Eds.). **The handbook of language variation and change**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 2013. p. 327-349.

SCHILLING-ESTES, N. Stylistic variation and the sociolinguistic interview: a reconsideration. In: **25 Años de Linguística Aplicada em España**: Hitos y Retos: Actas Del XXV Congreso Internacional de La Asociación Española de Linguística Aplicada (AESLA), Murcia, 2007, p. 971-986. Disponível em: <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/9/schilling.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SILVA, C. G. C. da. **O bolsonarismo da esfera pública**: uma análise foucaultiana sobre os conceitos de pós-verdade, fake news e discurso de ódio presentes nas falas de Bolsonaro. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, v. 23, p. 193-229, 2003.



TAGLIAMONTE, S. A. **Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation.** Cambridge: Wiley – Blackwell, 2012.

TAVARES, M. A. **A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TRAUGOTT, E. C. Zeroing in on multifunctionality and style. *In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Eds.). Style and sociolinguistic variation.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 127-136.

VALLE, C. R. M.; GÖRSKI, E. M. Por um tratamento multidimensional da variação estilística na entrevista sociolinguística. *In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N.. Variação estilística – reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise.* Florianópolis: Insular, 2014. p. 93- 121.

VOLOCHÍNOV, V. Para além do social. Um ensaio sobre a teoria freudiana. *In: VOLOCHÍNOV V. A Construção da enunciação e outros ensaios.* Tradução e Notas de João Wanderley Geraldi (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925]. p. 29-69.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZHANG, Q. Chinese yuppie in Beijing: phonological variation and the construction of a new Professional identity. **Language in Society**, Cambridge University Press, v.34, p. 431–466, 2005.

### **Sobre as autoras**

*Marcela Langa Lacerda* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8824-8339>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da área de Linguística na Universidade Federal do Espírito Santo, coordenadora do projeto de pesquisa *Articulações teórico-metodológicas para o tratamento de fenômenos em variação/mudança.*

*Thais Lara Costa Manhães* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3485-4824>)

Graduanda em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisadora do projeto *Articulações teórico-metodológicas para o tratamento de fenômenos em variação/mudança.*

*Ana Maria Ribeiro de Jesus* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5479-5564>)

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora da área de Linguística na Universidade Federal do Espírito Santo, coordenadora do projeto *Estudos lexicais, neologia e cultura digital.*

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em setembro de 2022.

## *Portagem sociodiscursiva – os efeitos da edição no documentário Vozes de Mariana*

### *Socio-discursive toll – the effects of editing in the documentary Vozes de Mariana*

Flávia Pereira Dias<sup>1</sup>

Giani David Silva<sup>2</sup>

Ludmila Vasconcelos Machado Guimarães<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo, procuramos investigar o processo de construção e mediação editorial de uma série documental produzida pelo jornal *Estado de Minas*<sup>4</sup>, denominada *Vozes de Mariana*, que trata sobre os atingidos pelo rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco, em Mariana, Minas Gerais, em 5 de novembro de 2015. Em uma perspectiva discursiva, analisamos a edição de três entrevistas presentes na série com base nos registros brutos dos vídeos e nos editados. Para tanto, o quadro teórico metodológico foi constituído a partir das proposições do linguista francês Charaudeau sobre imaginários sociodiscursivos e patemização. Concluímos que, apesar de a produção audiovisual passar por vários processos e etapas, é na edição que é possível definir o enquadramento e deixar transparecer os efeitos de sentido imaginados e propostos. Dessa forma, temos uma versão produzida pelo veículo de comunicação, e, por isso, as filtragens realizadas para a construção do produto final chamamos de *portagem*<sup>5</sup> *sociodiscursiva*.

**Palavras-chave:** edição; audiovisual; patemização; imaginários; *Vozes de Mariana*.

**Abstract:** In this article, we seek to investigate the process of construction and editorial mediation of a documentary series produced by the *Estado de Minas* newspaper, called *Vozes de Mariana*, which deals with those affected by the collapse of the Samarco tailings dam, in Mariana, Minas Gerais, in November 5, 2015. From a discursive perspective, we analyzed the editing of three interviews present in the series based on the raw records of the videos and the edited ones. Therefore, the methodological theoretical framework was constituted from the propositions of the French linguist Charaudeau about sociodiscursive imaginaries and patemization. We conclude that, despite the audiovisual production going through several processes and stages, it is in the edition that it is possible to define the framing and let the imagined and proposed meaning effects shine through. Thus, we have a version produced by the communication vehicle, and, therefore, the filtering performed to build the final product we call *socio-discursive toll*.

**Keywords:** edition; audio-visual; patemization; imaginary; *Vozes de Mariana*.

---

<sup>1</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [flaviapdmenezes@gmail.com](mailto:flaviapdmenezes@gmail.com).

<sup>2</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [gianids@gmail.com](mailto:gianids@gmail.com).

<sup>3</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [ludmilavmg@gmail.com](mailto:ludmilavmg@gmail.com).

<sup>4</sup> O Estado de Minas é considerado o jornal mais tradicional do Estado de Minas Gerais, foi fundado em 1928.

<sup>5</sup> A escolha desse termo não foi aleatória, se deu por meio da leitura do romance *Portagem* (1981), do escritor moçambicano Orlando Mendes (1981), que traça a jornada do personagem principal, o mulato João Xilim.

## Introdução

De tempos em tempos, testemunhamos ou somos surpreendidos, na condição de espectadores da mídia de informação, por grandes acontecimentos trágicos e catastróficos em que há repercussões nacionais e internacionais e que comovem pelas perdas humanas. São acidentes aéreos, incêndios de grandes proporções, rompimentos de barragens de rejeitos de mineração, entre outros acontecimentos. Nos últimos anos, foram muitos eventos que envolvem barragens em Minas Gerais e, como consequência, muitos danos ambientais e mortes; o primeiro registro de um rompimento de barragem no Estado ocorreu em 1986, em Itabirito. Miraiá, Muriaé, Cataguases, Macacos, Mariana e Brumadinho foram algumas das cidades mineiras que vivenciaram esse tipo de tragédia, desde então.

A mídia informacional é a grande responsável pela divulgação desses acontecimentos, fazendo com que as informações cheguem ao público, desempenhando, dessa forma, papel essencial no agendamento de temas relevantes, de modo que grande parte do conhecimento da realidade e das imagens são fomentadas pela sua transmissão. Nesse sentido, a atuação da mídia é fundamental na divulgação de um grande acontecimento que envolve testemunhas, atingidos e familiares das vítimas, apresentando-se por meio de inúmeras estratégias discursivas para a captação dos possíveis espectadores.

Dessa forma, emerge o objeto discursivo deste artigo que é a repercussão da tragédia socioambiental que aconteceu em Mariana, Minas Gerais. No dia 5 de novembro de 2015, a barragem de Fundão da empresa Samarco, em operação desde 2008, rompeu-se, liberando lama com rejeitos de mineração. Esse lamaçal deixou mortos, destruiu povoados, causou impactos ambientais, econômicos e sociais dos distritos de Bento Rodrigues e Paracatu e de outras cidades de Minas Gerais e também do Espírito Santo que estão às margens do rio Doce.

Nesse contexto, o jornal *Estado de Minas*, entrevistou dezesseis atingidos, entre moradores daqueles distritos e pessoas que tiveram papéis fundamentais no salvamento; e buscou reconstituir pelas lembranças, em registro de áudio e vídeo, a rotina dos moradores e de suas comunidades antes do rompimento da barragem, a reação dessas pessoas no dia fatídico, as perdas sofridas, a relação dos moradores com a Samarco e ainda a rotina pós-acontecimento. As entrevistas materializadas na série documental *Vozes de Mariana* foram divulgadas no portal de notícias do jornal após trinta dias do rompimento. Primeiro, a divulgação de um *teaser*<sup>6</sup> com pequenos trechos de cada entrevista, ou seja, uma prévia com

---

<sup>6</sup> Sequência curta de um programa que tem como objetivo atrair a atenção e a curiosidade do público. Em inglês, significa *aquele que provoca*, sendo uma técnica usada em marketing para chamar a atenção para uma campanha publicitária.

os fragmentos das falas de todos os entrevistados e, posteriormente, foi lançado um vídeo a cada semana com cada um desses atingidos separadamente.

Mas, afinal, como foram construídas as narrativas dos atingidos no audiovisual e por que as entrevistas foram assim editadas? Quais partes foram selecionadas do material bruto para as construções das narrativas? Qual o papel da edição na construção do acontecimento midiático? Essas são algumas das indagações que justificam este artigo e são instigantes do ponto de vista discursivo. Para respondê-las, selecionamos três documentários (dos atingidos José do Nascimento, Marinalva Salgado e Sandra Quintão) presentes na série e, assim, analisamos os registros brutos e os respectivos materiais editados. O registro bruto é aquele que resgata a apuração no momento das entrevistas; o editado é quando esse mesmo material é reconstruído e apresentado para o público pelo processo de mediação.

Para tanto, utilizamos as categorias analíticas provenientes dos conceitos de patemização e imaginários sociodiscursivos do linguista francês Charaudeau. Entendendo a complexidade do trabalho jornalístico na produção de um material audiovisual, pois envolve planejamento, objetivo, preparação de roteiro, logística, entre outras etapas, propusemos uma metáfora que exprime como se deu a edição da série documental *Vozes de Mariana*, etapa que consideramos fundamental para a construção da narrativa midiática. Para exemplificar esse trabalho até a exibição do produto final para a instância de recepção, propusemos a concepção de uma *Portagem sociodiscursiva*.

### ***Abram a portagem: a edição no audiovisual***

A edição é uma etapa do trabalho jornalístico e está relacionada à montagem final de um determinado produto, seja ele impresso ou audiovisual. O Manual de Redação do jornal *Folha de S. Paulo* (2001, p. 33, grifos nossos), traz uma explicação daquilo que seria, para a empresa, o conceito desse processo: “[...] exposição hierárquica e contextualizada das notícias e distribuição espacial *correta e interessante* de reportagens, análises, artigos, críticas, fotos, desenhos e infográficos”. O conceito de edição explorado pelo Manual fundamenta-se essencialmente na função editorial técnica, mas ao especificar que é uma distribuição correta e interessante, podemos inferir que as escolhas e as decisões passam por um crivo subjetivo.

Em resumo, o trabalho da edição no jornalismo está vinculado ao planejamento e orientação das pautas, discussão das pautas com o repórter, decisão de quais matérias entrarão ou não e quais textos terão destaque. No audiovisual especificamente, a edição pressupõe a escolha das imagens, dos momentos de falas dos entrevistados e entrevistadores, do uso ou não de músicas e do enquadramento de um objeto e/ou pessoas. Ademais, a edição de um

produto midiático audiovisual envolve uma série de elementos além dos âmbitos institucional e mercadológico; ela perpassa também as questões estético-visuais. Não podemos determinar pontualmente os critérios do editor para determinadas escolhas, mas a partir dos recursos utilizados por ele nos documentários, conseguimos interpretá-los discursivamente. Podemos considerar que o roteiro prévio, produção de som e imagem, montagem, elaboração e revisão do texto, linha editorial da empresa jornalística, seleção dos entrevistados e escolhas do que será visto ou não pelo espectador são alguns dos itens levados em consideração, além de muitos outros.

A partir do exposto, quais seleções foram feitas no processo de edição da série documental *Vozes de Mariana*? A edição jornalística tem a capacidade de evidenciar ou desvalorizar aspectos do discurso e, assim, acaba tendo o poder de gerenciar como o público deve se sentir e reagir diante tal declaração e/ou imagem.

Segundo Hernandez (2012), os jornais sempre reportam realidades filtradas, resultado de um processo com três fases: 1) *pinçagem* ou escolha do que é considerado *relevante*; 2) remontagem dos pontos que interessam para criar uma sensação de realidade e verdade; 3) esquecimento ou negação do que é notado como inoportuno ou desimportante na situação retratada. (HERNANDES, 2012, p. 27). Para o autor, fala-se muito no jornalismo de objetividade na tentativa de *apagar* o modo pelo qual a realidade foi filtrada a partir do sistema de valores do jornal que, como empresa, não quer se revelar como ator social atuante interessado nos aspectos sociopolíticos e nas consequências do que noticia. Mesmo porque, “[...] só podemos falar da realidade, da verdade, da objetividade e também da imparcialidade como **efeito de sentido**” (HERNANDES, 2012, p. 29, grifo no original).

Para Hernandez (2012, p. 34), a edição não é uma mera montagem, o editor faz julgamentos e escolhas, valoriza tal imagem ou a desvaloriza. “É uma atividade que se desenvolve a partir de uma visão de mundo, e novamente se está diante de coerções ideológicas.” As estratégias para despertar a atenção do sujeito público, conforme o autor assinala, não estão ligadas apenas ao inteligível e racional, as questões sensíveis e passionais também estão envolvidas.

Como em uma regência, que é a arte de transmitir a um conjunto instrumental ou vocal o conteúdo rítmico e expressivo de uma obra musical por meio dos gestos, a edição consegue transmitir ao seu interlocutor o conteúdo de sua obra audiovisual, no caso do documentário, por meio de escolhas. O maestro como um elo entre o compositor da peça musical e os instrumentistas, o editor como um elo entre seus entrevistados e seus receptores. Assim como o maestro, que é uma figura necessária para que todos os instrumentistas toquem no mesmo

ritmo e em equilíbrio sonoro dos instrumentos, o editor é essencial no processo de tratamento das imagens para que o conteúdo tenha harmonia, coerência narrativa e dinamismo, tudo isso com a finalidade de tocar, sensibilizar, chamar atenção do espectador, além de informar. Consideramos o editor um orquestrador de vozes ao selecionar as imagens, o conteúdo que considera importante e necessário para a construção da narrativa audiovisual. Resgatando a ideia bakhtiniana, o editor traz em seu discurso as vozes dos outros e articula essas vozes de maneira única, a partir de seu olhar, de sua sensibilidade, de sua vivência e da ideologia do veículo de comunicação.

Utilizamos, a partir da nossa visão sobre o funcionamento da edição, o termo *portagem*<sup>7</sup>, pois consideramos que melhor sintetiza o processo que envolve a etapa de construção de uma narrativa. Temos, assim, elementos e etapas necessárias para a concepção de um material audiovisual antes de passar pela edição/portagem. Depois de ultrapassada essa etapa, o público terá acesso às narrativas que o veículo quis que esse público tivesse acesso, é a sua versão, seu olhar, é a materialização dos objetivos propostos. Com a ideia de *portagem*, palavra própria do português de Portugal, que significa *pedágio*, ou seja, um direito de passagem após o pagamento de taxa para uma autarquia ou concessionária delegada, para ressarcir custos de construção e manutenção de uma via; pensamos no conceito *portagem sociodiscursiva*, para pensar sobre os mecanismos discursivos da concepção, realização e edição de um produto audiovisual.

A partir do que foi abordado no romance *Portagem* (1981), a ideia de *portagem sociodiscursiva* está relacionada com a passagem, a transposição da cancela. Na construção de um documentário ou uma reportagem televisiva, temos uma bagagem considerável e consistente de imagens e informações que são coletadas *in loco* e temos, também, no caso de uma cobertura de uma tragédia, de um acontecimento de grande repercussão, entrevistas com testemunhas, especialistas para falarem sobre o assunto, mas é a partir da edição que o material vai tomando objetividade e atendendo à intencionalidade da empresa jornalística. Após a passagem pelo *pedágio*, os espectadores irão ter acesso ao conteúdo a partir do olhar, da lente da empresa, a partir do que ela escolheu para ser mostrado, visível e divulgado. Essa *passagem* é uma porta de acesso às escolhas feitas pelos profissionais, é o caminho percorrido pelos jornalistas para mostrar o que considerou que poderia chamar mais atenção, causar mais emoção, enfim atingir seu objetivo final.

---

<sup>7</sup> Com a ideia de *portagem*, palavra própria do português de Portugal, que significa *pedágio*, ou seja, um direito de passagem após o pagamento de taxa para uma autarquia ou concessionária delegada, para ressarcir custos de construção e manutenção de uma via; pensamos no conceito *portagem sociodiscursiva*, para pensar sobre os mecanismos discursivos da concepção, realização e edição de um produto audiovisual.

O jornal *Estado de Minas*, dessa forma, abriu as cancelas das narrativas dos atingidos pelo rompimento da barreira pelo seu olhar, ou seja, é a sua versão e sua perspectiva daquela história. O termo *sociodiscursiva* remete à ideia de que a linguagem está numa perspectiva social como atividade de comunicação, destacando-se a relevância da linguagem com foco nas interações sociais. O termo está relacionado às trocas por meio da linguagem, instauração de vínculos e produção de efeitos. Para a interpretação do processo editorial em *Vozes de Mariana* recorreremos às categorias analíticas de Charaudeau com a patemização e os imaginários sociodiscursivos.

### **Questões teóricas metodológicas**

A patemização é considerada por Charaudeau (2007a, p. 10) uma categoria de efeito, ou seja, é o efeito produzido pelo locutor no auditório. “Pode ser obtido tanto por um discurso explícito e direto, na medida em que as próprias palavras têm uma tonalidade patêmica, quanto implícito e indireto, na medida em que as palavras parecem neutras deste ponto de vista” (p. 10).

Para o linguista, existem três condições para que o discurso tenha efeito patêmico, sendo que a primeira diz respeito ao discurso produzido que precisa estar inscrito em um dispositivo comunicativo cuja finalidade e cujos lugares são atribuídos previamente aos parceiros da troca predispondo ao surgimento de efeitos patêmicos. Os dispositivos da comunicação científica e didática, por exemplo, não se dispõem ao surgimento desses efeitos, diferentemente dos dispositivos da comunicação ficcional e midiática e narrativa de vida. A segunda condição para que o discurso seja patemizante está ligada ao campo temático sobre o qual se apoia o dispositivo comunicativo. A temática deve prever a existência de um universo de patemização e propor certa organização das tópicas capazes de provocar o efeito. Já a terceira condição está atrelada ao espaço de estratégia deixado disponível pelas limitações do dispositivo comunicativo, de maneira que a instância de enunciação se valha da encenação discursiva com visada patêmica.

As marcas linguísticas que demonstram a presença do sujeito na enunciação têm potencial para provocar emoção. Essa subjetividade pode ser encontrada nos operadores argumentativos (mas, porém); expressões adverbiais modais (poder, dever); orações modalizadoras (eu acho que, é claro); índices de avaliação (muito triste, muito cruel). Outras estratégias patemizantes são palavras e expressões desencadeadoras de efeitos patêmicos (fé, Deus, pior momento da minha vida); palavras que descrevem emoção (beijo, abraço, compaixão); enunciados que desencadeiam emoção (um beijo, um abraço e mais nada; veio

uma onda e jogou ela pra dentro da lama); menção a situações vividas (acabou com a minha vida; eu salvaria meu cachorro); topoi (Se não fosse a mão de Deus, ninguém estaria ali); repetição de palavras (cruel, muito cruel, muito cruel mesmo).

Os imaginários, por sua vez, são resultados de um processo de significação que está no âmbito do afetivo-racional, por meio da intersubjetividade das relações entre as pessoas, depositando, assim, na memória coletiva. Eles são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, organizando-se em sistemas de pensamento, desempenhando o papel de justificativa da ação social. Os imaginários são os saberes que enquanto representações sociais constroem o real em universo de significações. (CHARAUDEAU, 2013). Eles são as imagens da realidade, que interpretam a realidade.

[...] A significação da realidade procede de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência, e a que estabelece com os outros para alcançar o consenso de significação. A realidade tem, portanto, necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e é essa atividade de percepção significante que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade. (CHARAUDEAU, 2013, p.203)

Já os imaginários sociodiscursivos “circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros” (CHARAUDEAU, 2013, p. 203). Eles se constroem a partir de tipos de saber que são investidos, por vezes, de logos (o saber como argumento racional), pathos (emoção) e ethos (a imagem que o orador deixa transparecer de si no discurso). Eles circulam em grupos sociais e se materializam em enunciados, materialização sustentada por uma racionalidade discursiva.

Charaudeau (2007b) opta pelo termo imaginário em detrimento de estereótipo. Essa escolha deve-se à proliferação de termos cobrindo um mesmo campo semântico, tais como clichê, chavões, ideias batidas, lugar comum, preconceito, estereótipo, que, por força da repetição, simplificam e generalizam as suas significações. Para o autor, certas expressões circulam em grupos sociais com a função de identificação, mas também são usadas de forma simplista ou generalizante, falseando verdades, instaurando preconceitos e configurando-se como traços de suspeita em relação ao que é dito. O autor conclui, dessa forma, que é necessário empregar o termo como substantivo, porque recupera uma noção que se inscreve em uma tradição filosófica e psicológica, para ser finalmente recuperada pela Antropologia Social, já que o seu emprego como adjetivo adquire esses valores de invenção, ficção. (CHARAUDEAU, 2007a).



A partir desses conceitos, analisamos três entrevistados com base nos documentários: José do Nascimento, Marinalva Salgado e Sandra Quintão, atingidos pela barragem da Samarco presentes na série documental do *Estado de Minas*. Procuramos interpretar a dinâmica das entrevistas por meio dos vídeos brutos e, assim, fazer uma comparação com as narrativas editadas apresentadas ao público.

### **Análises dos documentários**

A entrevista com o atingido José do Nascimento, documentada nos registros brutos, teve a duração de 37min35. A equipe de jornalismo posicionou um banco onde o entrevistado ficou sentado, sendo filmado de dentro de um imóvel tendo, ao fundo, um ambiente bucólico. Nos vídeos brutos a que tivemos acesso, podemos perceber que a câmera estava parada e focada diretamente no entrevistado, sem a presença física do entrevistador no enquadramento. Os temas explorados na entrevista foram: História, Família, Cotidiano, Tragédia, Diversão, Saúde e Meio Ambiente. Os temas Cotidiano, Diversão, e Tragédia foram, respectivamente, os mais abordados durante a entrevista, sendo que Cotidiano e Tragédia foram retomados pelo entrevistador.

Com o título *Vai ficar na memória o que a gente tinha*, escrito ao abrir o vídeo editado de José do Nascimento, já percebemos o enfoque que o jornal pretendeu dar para esse documentário, ou seja, que tudo que foi construído durante anos, se perdeu com a lama e agora só restam as lembranças. A duração do documentário é de 3min22, incluindo trilha sonora e ficha técnica. A fala de José do Nascimento dura 2min50. O que se prioriza no editado é o dia da tragédia, o que ele presenciou, viu e sentiu, o resgate das pessoas e a preocupação com outros moradores. Além disso, há passagens em que se aborda a relação com Bento Rodrigues, desde quando comprou sua casa e se mudou para o distrito; o convívio com os outros moradores, que, segundo ele, era sempre amigável; a relação com a igreja e com a família.

O vídeo tem início com o atingido relatando como foi o dia 5 de novembro de 2015, narrando as lembranças sobre o que passou com outros moradores quando a lama tomou conta do distrito onde moravam: “Quando nós chegamos lá em cima e quando nós olhamos lá para baixo o ‘trem’ já tava tudo inundado. Você não via igreja mais, você não via as casas mais, porque a gente foi para o lugar mais alto.” (VOZES DE MARIANA, 2015).

Após esse trecho, há a introdução da trilha sonora e, posteriormente, tem-se a continuidade da fala do entrevistado. Presumimos que essa pausa na fala do entrevistado pretende chamar atenção para o que se vai dizer logo em seguida. Ele conta sua história de

vida em Mariana e Bento Rodrigues, descreve a casa onde morava, a convivência com os moradores e familiares e conta mais um pouco o que viveu e presenciou no dia 5 de novembro de 2015. O trecho tem uma grande força patêmica, pois tenta remeter o espectador à perda territorial e identitária pelo qual passou o atingido, quando este conta quando viu o lugar que se identificava e vivia sendo todo destruído sem poder fazer nada para modificar aquela situação.

Os imaginários da destruição e da tragédia se fazem presentes no início do documentário. José do Nascimento conta da sua ausência de reação ao ver a lama invadindo o lugar onde morava. Logo em seguida, conforme o trecho a seguir, quando narra como era a vida dele em Bento Rodrigues, percebemos os imaginários de simplicidade, os aspectos da mineiridade e da vida interiorana. Além destes, temos o imaginário da religiosidade, quando José do Nascimento diz que quis morar na cidade por lá existir a igreja de São Bento, de que é devoto.

Eu vim para Mariana em setembro de 83. Eu consegui um lote em Bento Rodrigues e construí minha casa lá e nossa casa era muito boa, muito arrumada, tinha ‘de um a tudo’ lá dentro de casa. Então, depois que a família foi crescendo, os filhos foram casando, a gente foi ficando, eu e a esposa sozinhos lá, mas quase sempre com aquela mente de permanecer em Bento, porque ali tinha a igreja de São Bento, e eu sou muito católico em São Bento; então, por isso eu me adaptei muito bem através da igreja e também da comunidade que nos acolheu. Então, é por isso, que eu resolvi comprar o lote para ficar em definitivo em Bento. Quando eu cheguei ao Bento, lá tinha 35 a 36 casas, então aquela amizade, pessoal foi criando família, foi crescendo Bento; então, é o lugar que a gente viu as famílias criarem, nós crescemos juntos, então coisas que eu não fiz em outro lugar. (VOZES DE MARIANA, 2015).

Ao retomar o discurso sobre a tragédia novamente, percebemos os imaginários da destruição, além da união comunitária, a ideia de altruísmo, de se pensar na vida do outro, da solidariedade, do querer ajudar. O imaginário da religiosidade é sustentado pelo discurso que se refere à mão de Deus, a qual evitou que a tragédia não fosse maior, como observamos no trecho a seguir:

Aí nós já nos deparamos com o menino da praça gritando ‘Oh Zezinho corre que a barragem está chegando, mais corre, mais corre mesmo’, aí nós corremos e ainda falou comigo ‘entra lá pega ao menos o carro’ nisso que ele falou, que tinha dado uns 20 metros da minha casa até onde a gente estava, eu olhei para trás o muro do meu vizinho já estava caindo com a lama. Na hora que nós chegamos em cima, que paramos os carros e desceu cada um naquela montanha e olhou para baixo e viu o que estava acontecendo,

ninguém estava acreditando. A preocupação era demais. A hora em que a gente chegou lá em cima que fomos ver, a gente começou a perguntar ‘cadê Fulano’, ‘não tá’, ‘cadê Fulano’, ‘tá todo mundo’, ‘não, tá para cima’, ‘não, já está subindo’, ‘já subiu’. A preocupação da gente era essa, mas graças a Deus pela tragédia que foi, tiveram pessoas que foram resgatadas com vida logo após a tragédia, que é Dona Darci, que é a mãe daquele garotinho que andava na bicicleta que é meu vizinho, a gente resgatou, ajudei, tudo normalmente, helicóptero veio e graças a Deus porque se fosse à noite... Deus ajudou muito que veio de dia onde todo mundo conhecia todo mundo, estava todos a gritarem porque, se fosse a noite, a tragédia seria enorme, porque só iria escapar daquelas ruas lá de cima que vocês viram passando e vocês viram lá, só daquelas ruas iriam escapar e o restante iria tudo embora por água abaixo. (VOZES DE MARIANA, 2015).

Acreditamos que a instância de produção buscou reforçar a patemização quando o atingido relata a preocupação das pessoas umas com as outras e quando diz que a tragédia poderia ter sido pior se não fosse a presença de Deus. Podemos dizer que o processo de edição transformou a entrevista em uma narrativa distinta da que se deu no bruto, isso, decerto, para que a instância de produção realizasse a transação com a instância de recepção da maneira que supôs mais adequada para atingir seus objetivos na troca discursiva. Ao transformar a entrevista em uma narrativa, esta passa a se configurar como objeto de troca entre as instância midiática e a de recepção correspondente. A Semiologia postula que a semiotização do mundo obedece a dois processos: transformação e transação. No processo de transformação<sup>8</sup>, segundo Charaudeau (2005), o *mundo a significar* transforma em *mundo significado* sob a ação de um sujeito falante; e o processo de transação<sup>9</sup>, faz deste *mundo significado* um objeto de troca com outro sujeito que exerce a função de destinatário daquele objeto. Ao conduzir o interlocutor para uma narrativa que reforça que antes existia uma vida tranquila e boa e houve, com a tragédia, uma ruptura desse bem-estar e tranquilidade, o jornal reforça o efeito patêmico.

Ao analisarmos a condução da entrevista com os temas propostos pelo jornal e as seleções feitas pelos editores para o que se pretendeu dar visibilidade, podemos afirmar que, no encadeamento das falas no registro bruto, temos o ponto de vista do entrevistado, pelo

---

<sup>8</sup> De acordo com Charaudeau (2005), o processo de transformação compreende quatro tipos de operação: identificação (é preciso apreender os seres no mundo, conceitualiza-los e nomeá-los), qualificação (os seres apresentam propriedades e características), ação (os seres agem ou sofrem a ação) e causação (os seres, com suas qualidades, agem ou sofrem a ação em razão de certos motivos).

<sup>9</sup> O processo de transação, para Charaudeau (2005), se realiza de acordo com quatro princípios: alteridade, pertinência, influência e regulação. No princípio de alteridade, cada um dos parceiros está engajado num processo recíproco de reconhecimento do outro, em uma interação que o legitima enquanto tal. Segundo o princípio de pertinência, os parceiros devem poder compartilhar os saberes sobre o mundo, valores psicológicos e sociais e comportamentos implicados no ato de linguagem. O princípio de influência está relacionado ao fazer agir do parceiro, seja para afetá-lo emocionalmente ou para orientar seu pensamento. Já o princípio de regulação, está ligado ao de influência, pois toda influência pode corresponder a uma contra-influência.

menos parcialmente<sup>10</sup>, já no editado é o ponto de vista jornalístico que prevalece, já que temos os *cortes*, as seleções, as escolhas realizadas transparecendo esses direcionamentos.

A narrativa presente no documentário editado tem início com o relato do que foi presenciado, depois temos a história de José do Nascimento em Bento Rodrigues, a convivência, o cotidiano no local e, posteriormente, é retomado o que se passou no dia da tragédia. A narrativa é finalizada com esse tema, tragédia. A narrativa se construiu, portanto, em três fases: caos – tranquilidade – caos. O caos apresenta uma função fática de despertar a atenção de quem assiste, de captar os espectadores. O primeiro caos é anterior à vinheta, portanto podemos interpretar que a visada é de captação. Na tranquilidade, é possível perceber que a ideia é mostrar um lugar (Bento Rodrigues) maravilhoso, um lugar ideal para se morar. Ao retornar com a narração do caos e finalizar o documentário dessa forma, podemos interpretar a tentativa do jornal *Estado de Minas* em instigar o espectador a se movimentar para agir de alguma forma, como se fosse um chamamento, uma indagação “e aí, vai ficar assim mesmo?”.

Por fim, percebemos no bruto que há uma *quebra* do imaginário do que é o documentário<sup>11</sup>, da aura do documentário, ou seja, durante a gravação da entrevista, há sons ao fundo de crianças conversando, há a voz do entrevistador com suas perguntas, assistimos à preparação do cenário para entrevista. Tudo isso não é levado para o editado. Dessa forma, percebe-se que várias perguntas são feitas, algumas sem nenhuma relação direta com o acontecimento em si, e, por fim, entendemos que é com e na edição que tudo é *resolvido*, a iluminação é ajustada, os ruídos são silenciados, as falas são cortadas.

A entrevista com Marinalva Salgado, documentada nos registros brutos, durou 21min18. Assim como em José do Nascimento, a entrevista se desenvolveu sem movimento de câmera, com a entrevistada sentada em um banco, sem nenhum outro personagem no enquadramento. As temáticas abordadas na entrevista foram: Cotidiano, Trabalho, História, Tragédia, Família, Perspectivas, Empresa e Confraternização. Os temas que mais se estenderam na entrevista foram, respectivamente, Trabalho, pois Marinalva trabalha em uma associação, formada por mulheres, que produz geleia de pimenta biquinho, Tragédia e

---

<sup>10</sup> Consideramos parcialmente porque acreditamos que a pergunta direciona a resposta, por isso é um ponto de vista parcial, pois é guiado.

<sup>11</sup> Considerando o documentário com esse perfil, utilizado pelo jornal Estado de Minas, já que existem outros modos de se fazer um documentário, como por exemplo, do cineasta Eduardo Coutinho, um dos maiores documentaristas da história do cinema do Brasil que produzia filmes que privilegiavam as histórias de pessoas comuns. Nos documentários, Eduardo Coutinho aparece nas filmagens e, ainda, escutamos suas perguntas.

Cotidiano. Os temas Cotidiano, Trabalho, Tragédia e Família foram abordados mais de uma vez durante a entrevista.

Ao começar falando da tragédia, o imaginário presente é de destruição e também tragédia. Ela mostra, por meio de gestos, a forma como a lama atingiu a sua casa e foi desmoronada. Além da fala, o gestual causa muito impacto no espectador, reforçando, assim, o efeito de captação e patemização. “Veio uma árvore bateu na minha casa e a levantou para cima e desmanchou de uma vez”. Depois da vinheta, o cotidiano de Marinalva em Bento é posto logo em seguida: a conquista da casa própria que demorou anos para ser construída, a determinação da mulher que atua como centro da família e a valorização da casa como lar, lugar de bem-estar e sua ligação com Bento Rodrigues, como podemos observar no trecho a seguir:

Não, eu nasci e fui criada lá, casei, fiquei, saí de lá, depois tornei a voltar. Era assim, mas a minha vida toda foi em Bento, foi pouco tempo que eu fiquei fora. Cada cantinho tem uma história para contar. Morava eu e meus filhos, três filhos e um neto. A minha sala era grandona, tinha lugar para a gente colocar o sofá para assistir a televisão e tinha uma parte que a gente colocava mesinha de jantar, aí vinha a minha cozinha toda em cerâmica até em cima. Muito bonita que eu consegui com balcão separando da sala para cozinha que era o meu sonho, nunca tive. Era muito gostoso viu. Demorei anos para conseguir fazer minha casinha sozinha.(VOZES DE MARIANA, 2015).

Logo após, o sucesso no trabalho e a produtividade com a geleia de pimenta biquinho são os imaginários presentes no discurso de Marinalva quando narra como é a rotina no trabalho.

Eu trabalho com geleia de pimenta porque depois dessa tragédia ela está conhecida mundialmente. Tem muita encomenda, mas não tem onde a gente trabalhar. De manhã, a gente estava no plantio, plantava desde a sementeira até a colheita e quando era tarde, a gente ia para fábrica e da fábrica a gente já ia para produção. Agora a gente conseguiu código de barra, a gente podia colocar em supermercados. Hoje podíamos até exportar agora se a gente quisesse. A gente vendia a oito reais o pote. Tem estoque da pimenta, a gente tem o estoque, mas a plantação acabou toda. Depois das mudinhas prontas uns três, quatro meses. (VOZES DE MARIANA, 2015).

Ao retomar a história sobre a tragédia, percebemos o imaginário de destruição pelo que ocorreu em Bento Rodrigues e o da religiosidade, sustentado pelo discurso que se refere à presença de Deus quando ela estava correndo da lama. Quando começa a relatar sobre como foi a sua rotina no dia 5 de novembro, ela inicia assim: “Ah, acordei um dia normal”. A

interjeição *Ah* imprime um tom emocionado no relato, desolação no sentido que tudo estava bem e, de repente, o caos se instalou.

A narrativa do documentário editado se resume, portanto, dessa forma: tem início com o que foi presenciado por Marinalva no dia 5 de novembro de 2015, isto é, a casa dela indo embora com a lama. Depois da inserção da trilha sonora, da vinheta de abertura, temos a narrativa da história de Marinalva Salgado em Bento Rodrigues, como a casa dela era estruturada, e logo após, o trabalho que desenvolvia com a produção de geleia de pimenta biquinho. Em seguida, retoma-se o que se passou no dia da tragédia, desde a rotina até o momento da invasão da lama. A narrativa é finalizada com um pedido de justiça para que ela tenha uma casa nova, uma perspectiva diante da tragédia. “Tentar seguir para frente, porque agora não tem jeito mais, o nosso pedacinho, nosso cantinho se foi. Aí, eu pretendo que a justiça seja feita agora, que a gente consiga o cantinho da gente. Eu quero um lugar digno para mim e meus filhos. O sonho é voltar todo mundo de novo”.

A narrativa se construiu, portanto, em três fases: caos – tranquilidade – caos. Caos por conta da tragédia; tranquilidade por conta dos afazeres e da vida que a atingida levava; e caos novamente pelo ocorrido no dia 5 de novembro. Discursivamente, a narração do *primeiro caos* tem a função de captar o espectador para que ele tenha interesse em assistir ao documentário até o fim. Já a finalização do documentário com o *caos* novamente, interpretamos, como uma maneira de instigar o espectador, levá-lo a refletir sobre os danos, prejuízos materiais e emocionais causados naqueles atingidos.

O tempo de entrevista com Sandra Quintão para o jornal *Estado de Minas* foi de 57min02. Comparando com os outros dois depoimentos, a entrevista com Sandra Quintão é a que mais se estendeu. Isso porque, acreditamos, ela passou a infância em Bento Rodrigues, seus pais são de lá, de maneira que tem uma relação mais antiga com o distrito e, conseqüentemente, mais histórias para contar sobre o lugar. A equipe de jornalismo disponibilizou um banco em que a entrevistada ficou sentada durante a entrevista, que se deu em uma cozinha. Ao assistirmos ao vídeo bruto, ficamos sabendo que a cozinha onde Sandra está foi cedida pelo dono do hotel onde estava hospedada após a tragédia para que fizesse suas coxinhas e pés-de-moleque para a venda.

As temáticas abordadas na entrevista foram: Cotidiano, Trabalho, História, Infância, Tragédia, Família, Perspectivas, Empresa e Barragem. Os temas mais aprofundados no momento da entrevista com a entrevistada Sandra foram Tragédia, Trabalho, devido à produção de coxinhas que realiza, e Cotidiano. Os temas História, Trabalho, Cotidiano, Tragédia, Empresa e Perspectiva foram abordados durante a entrevista mais de uma vez.

Entendemos que a retomada dos temas deveu-se por naquele momento estar muito sensibilizada pelas perdas sofridas, pela saudade da rotina em Bento Rodrigues e incomodada em estar naquela situação, morando em um hotel e assim, percebemos que o jornalista buscou obter mais informações a respeito de sua história com o local, o trabalho no Bar da Sandra que dava prazer à entrevistada, o cotidiano com outros moradores, a forma como *recebeu* a lama, a indignação com a empresa e com os moradores de Mariana que reivindicaram, logo após a tragédia, a permanência da empresa Samarco na região e a retomada de suas atividades

O início do documentário, quando Sandra Quintão diz: “Pode me dar todo o dinheiro agora que eu não vou ser a Sandra, não vou ser a Sandra que era, vou estar sempre lembrando. Eles podiam ter evitado isso, a gente ia sair de casa, não ia guardar essa lembrança da lama, não ia ter isso na cabeça, isso acabou com a gente”, mostra que ela considera que a vida dela era aquele local, as relações com os moradores, era uma questão de identificação com o lugar; e com a destruição de Bento Rodrigues, a vida dela também foi destruída. Desolação é o estado de Sandra quando a atingida fala o que viu e presenciou com a tragédia. E, ainda, negligência ao narrar que a Samarco (está no âmbito do subentendido, pois ela não cita o nome da empresa e nem dos responsáveis) poderia ter evitado a tragédia. O tom do discurso de Sandra foi de desabafo e ressentimento com relação à empresa. Ao narrar outro episódio em que passou sufoco ao ser informada de possível rompimento de barragem, temos o imaginário de impunidade. Ela narra que ela e outros moradores tiveram que subir no lugar mais alto de Bento Rodrigues para fugirem da lama de um possível rompimento de uma barragem, como podemos perceber no trecho a seguir:

Há 25 anos, com muita chuva bateu de madrugada a polícia lá em casa para tirar a gente para o lugar mais alto que ficou com muita chuva a barragem ia estourar, o Bento já tinha, o pessoal do Bento já tinha esse pesadelo sim. Há 25 anos, foi todo mundo para cima lá na igreja e o que aconteceu durante esses 25 anos. Eles tentaram conviver comunidade com Samarco, fazer trabalhos, mas eles foram criando mais barragens. Todo mundo ficou lá e esperou, aí depois veio o alerta que já tinha acabado não ia acontecer mais nada. (VOZES DE MARIANA, 2015).

A infância, tratada logo em seguida, é lembrada pela tranquilidade, simplicidade, liberdade e alegria, portanto, temos o imaginário de infância feliz de crianças do interior. Ao falar sobre a casa onde morava em Bento Rodrigues, Sandra conta com orgulho por ser uma casa antiga, onde seus pais moravam, então temos os imaginários de conquista, *status* social e tradição. Quando fala da postura da empresa, demonstra raiva, revolta pelo fato de a Samarco não ter avisado os moradores com antecedência, antes da barragem romper, para que todas as

pessoas que estavam no distrito saíssem. Logo em seguida, conta sobre a tragédia e como foi pega de surpresa, ressaltando a destruição no local. Temos o imaginário de destruição/perda, ou seja, Sandra Quintão viu aquele local de tradição ser destruído e, assim, houve também uma perda do seu *status* social. Esses imaginários podemos interpretar no trechos a seguir:

A minha lembrança de criança era pé no chão é o lugar ainda sem o asfalto. Era em cima de pé de jabuticaba, em cima pegando manga no terreno dos vizinhos, brincando de pique que não tinha luz ainda. Esse ano até São Bento encheu de gente, foi uma festa muito boa, foi no dia 31 de julho. Nós nunca tivemos assim, foi muito bom, o movimento do meu Bar, nossa surpreendeu foi assim parece que esse ano foi a despedida, porque foi tudo muito bom esse ano lá em Bento.

Era a minha casa, a mais bonita, a mais antiga, tinha um piso de pedra nela de dar inveja; eu acho que isso a lama não levou não. A minha casa era ligada ao bar, então a minha sala, se eu deixasse a porta aberta, o pessoal via a minha sala. Era uma casa de 20 cômodos, então tinha os cômodos do bar, da minha casa. (VOZES DE MARIANA, 2015).

O imaginário de (in)justiça marca o discurso de Sandra Quintão quando ela fala sobre a empresa; e o imaginário direito à propriedade quando narra que o desejo dela é que a empresa limpe todos os estragos causados no distrito, em sua casa, e que dê segurança para a volta dos moradores ao local. Ela conta o que estava cultivando em Bento e esperava alimentar-se do que ela mesma produziu, plantou.

Eu não voltei, não sei se eu vou conseguir voltar ver a casa onde minha mãe meus pais a vida toda gostaram, moraram. Vai ser difícil retornar a Bento; eu quero retornar a Bento, mas eu quero que limpam tudo que eles fizeram. Cultivem minha terra que eu estava com um lote ao lado que eu tinha comprado com mais de cem pés de milho, mandioca, estava jogando água na mangueira que eu ia comer um milho lá do meu lote. Eu quero que limpem tudo e devolvem minha casa, a minha casa que eu gostava muito, porque eu quero isso, pode ser 20%, eu e o pessoal ganharmos, mas eu lutei. Eu tentei. Ver se eles limpam tudo e dê segurança para gente ir lá. É o que eu quero deles agora é isso. (VOZES DE MARIANA, 2015).

O último trecho do material editado, portanto, mostra uma mulher que quer o retorno da harmonia do local e a sua casa de volta. A narrativa é finalizada com o tema tragédia, a dificuldade de Sandra retornar ao local e ver toda a destruição; por fim, ela pede justiça, que limpem o local e construam uma casa nova para ela. A narrativa, portanto, se estrutura em caos – tranquilidade – caos – tranquilidade - caos.



### **O olhar jornalístico: o (in)visível**

Nas três entrevistas, na edição dos documentários, foram priorizadas as falas sobre o dia do acontecimento, a tragédia, o que os atingidos viram, presenciaram, atuando, dessa forma, como testemunhas do acontecimento. Além disso, buscou-se enfatizar o cotidiano delas em Bento Rodrigues. Os três documentários têm início com o drama vivenciado na tragédia e finaliza com o retorno das informações sobre a tragédia. Então, em todos temos no início o discurso do caos, passando por um lugar prazeroso e tranquilo e finalizando com o discurso do caos novamente. Entendemos que esses *primeiros caos* tiveram a função de captar possíveis espectadores, para que estes se interessassem em assistir aos documentários até o final. As partes que ressaltam a tranquilidade e o prazer em viver em Bento e conviver com os moradores buscam *dar um respiro* ao espectador pela tensão passada anteriormente, além de reforçar que os atingidos eram felizes, viviam bem e harmoniosamente naquele local. Ao retomar o *caos* novamente, a ideia é sensibilizar, causar emoção no espectador.

O testemunho, para Amaral (2011), de forma geral, desempenha o papel de evidenciar um “[...] fato ou situação, de ser uma prova cabal, afinal, nele alguém relata o que viu ou ouviu ou sentiu. Outra função do testemunho é permitir ao público ‘ver’ a partir de um lugar trágico sem que ele tenha que viver a tragédia, o que lhe dá conforto, alívio e segurança” (p. 74). As fontes testemunhais, para Amaral (2011), reforçam os efeitos de realidade pela interpelação de sua experiência. Para a referida autora, os critérios de escolha dos atores sociais que terão visibilidade na matéria jornalística servem para credibilidade, captação e podem, ainda, obedecer às lógicas de notoriedade, representatividade, polêmica ou expressão. Os testemunhos são utilizados para provar a verdade do relato. (AMARAL, 2011).

Dessa forma, o que percebemos foi uma tentativa do jornal *Estado de Minas* em mostrar narrativas de testemunhas de um acontecimento que, antes da tragédia, tinham uma vida tranquila, viviam em um ambiente amistoso, de boa convivência, saudável e, de repente, de uma hora para outra, de forma abrupta, essa normalidade acaba. Mostra-se uma ruptura, a passagem de uma situação de paz e tranquilidade para uma de caos e sofrimento.

Em todos os três atingidos, a narração do dia 5 de novembro foi o que mais se destacou, pois cada um relatou o que viu, ouviu e sentiu naquele dia. Dessa forma, mesmo abordando temas que os entrevistados se sentiam à vontade e tinham mais afinidade no momento da entrevista, os assuntos privilegiados na edição foram o dia 5 e o cotidiano de cada um, a rotina deles antes da tragédia. Constatamos que outros temas foram abordados com o intuito de deixar os entrevistados mais à vontade frente à situação de comunicação (entrevista midiática). Percebemos, contudo, que os tópicos-guias utilizados durante a

entrevista pelos entrevistadores direcionam as construções narrativas e a edição mediatiza trechos das narrativas focalizando determinados imaginários em função de uma intenção comunicativa: dar visibilidade a uma parcela da tragédia pelo olhar de testemunhas oculares que juntas ecoam a coletividade dos atingidos, sem perder o caráter pessoal e subjetivo de cada entrevistado.

Podemos considerar, portanto, a partir da metáfora *portagem sociodiscursiva*, que no processo de uma produção de um produto audiovisual, a equipe responsável já vai a campo com um roteiro das perguntas pré-definido, mesmo que no percurso da entrevista haja uma alteração ou aprofundamento de questões que estavam fora desse roteiro, tem-se em mente também a ideia da imagem e quem serão os entrevistados. Esse processo seria o que antecede a cancela da portagem. Com as imagens feitas e as entrevistas realizadas, é o momento de o editor preparar o produto para atingir seu público. O editor, nessa etapa, faz suas escolhas e toma decisões. Ao abrir a portagem, com o vídeo finalizado, o público terá conhecimento de uma parte de tudo que foi coletado. Entendemos que há uma pré-produção, um planejamento, um objetivo, mas tudo pode ser alterado depois de analisadas as imagens coletadas e o conteúdo que o jornalista conseguiu de fala do entrevistado. Houve, no *Vozes de Mariana*, uma motivação, que é a tragédia, o rompimento da barragem; um objetivo que pode ser atingir uma determinada audiência ou até mesmo dar voz aos atingidos; uma inspiração e referências, no caso o livro *Vozes de Tchernóbil*, de Alexiévitich (2016). A partir disso, foram traçados enredo, argumento, relação das cenas etc. Personagens e locações fizeram parte dessa produção para que a filmagem fosse realizada até chegar à edição, em que a narrativa audiovisual ganhou forma.

No caso de *Vozes de Mariana*, ao passar pela *portagem sociodiscursiva*, o jornal *Estado de Minas* deu ênfase à rotina tranquila dos moradores em Bento Rodrigues antes do rompimento da barragem e com a tragédia houve um turbilhão de sentimentos e mudanças na vida dessas pessoas. Portanto, a ideia foi mostrar o desespero enfrentado pelos atingidos. E do outro lado da portagem, os espectadores veem uma tentativa dos atingidos em reconstruir, por meio das memórias individuais, o lugar destruído, fragmentos de Bento Rodrigues vistos do lugar mais alto do local.

### **Considerações finais**

A partir das análises do registro bruto e dos materiais editados, constatamos que a participação dos jornalistas na condução das entrevistas apresentou função estratégica discursiva, pois conseguiram resgatar lembranças que sensibilizaram os entrevistados e, de

certa forma, emocioná-los. Os assuntos tratados nas entrevistas buscavam desinibir os entrevistados, deixando-os mais à vontade diante da câmera. Falar da infância, de uma pessoa que gosta muito, de um trabalho que é revigorante, por exemplo, é uma tentativa de criar um laço de confiança entre entrevistado e entrevistador. Os jornalistas exploraram a empatia, a dor da perda, o altruísmo, a força dos atingidos, em detrimento às ações praticadas pela empresa e os danos causados aos seres vivos e ao ambiente.

Concluimos que a produção de um audiovisual passa por vários processos e etapas, como motivação e objetivo, mas é somente na edição que é possível definir o enquadramento que será dado de acordo com o que se conseguiu coletar com as entrevistas. E é dessa maneira que temos uma versão do veículo de comunicação sobre aquela temática, é o olhar dele para aquela situação. É nesse sentido que chamamos as filtragens realizadas para o produto final de *portagens sociodiscursivas*.

A edição de *Vozes de Mariana* mostrou uma ruptura da normalidade em Bento Rodrigues, de um estado de tranquilidade e paz em que viviam os moradores para uma situação de caos e desespero, com o rompimento da barragem. O que passa pela portagem, pelo filtro da edição e chega ao espectador em termos de matriz de sentido são os imaginários e os efeitos de patemização, sendo o carro-chefe a comoção. Assim como o personagem principal João Xilim do livro *Portagem* guarda na memória os caminhos percorridos em sua trajetória de vida, a processo de edição deixa suas marcas por trás desse filtro por meio dos pressupostos e subentendidos. Ainda que tenhamos no processo de edição as escolhas do editor sobre o que vai ou não ser exibido, a edição deixa uma lacuna de interpretações, pressupondo, assim, intenções comunicativas. O imaginário da tragédia/destruição é reforçado por estratégias de patemização diversas como o tratamento das imagens, trilha sonora, seleção de trechos narrativos, tudo isso com o intuito de comover o espectador. Os enunciadores podem ter provocado no espectador uma série de emoções, como compaixão em relação aos atingidos e raiva contra os causadores daquele sofrimento (no caso, a Samarco).

Percebemos, portanto, a subjetividade nas escolhas dos editores ao utilizar, por exemplo, planos de câmera mais próximos do entrevistado quando este está sob forte emoção. A edição tem o poder de mostrar para o público a espontaneidade e autenticidade como características dos entrevistados, sendo essa a ideia que o jornal quer passar para o público, que é um momento *espontâneo* dos entrevistados, porém podemos perceber no material bruto que houve uma condução do jornalista, sendo que este preferiu privilegiar certas temáticas em detrimento de outras. As narrativas dos três entrevistados (José do Nascimento, Marinalva Salgado e Sandra Quintão), mesmo que focando assuntos diferentes entre si, seguiram num

mesmo movimento: a ideia do caos; depois os momentos de tranquilidade, fases prazerosas que passaram em Bento Rodrigues e, por último; o caos novamente. São os imaginários de paraíso e de inferno presentes nas narrativas.

## Referências

ALEXIÉVITCH, S. **Vozes de Tchernóbil**: a história oral do desastre nuclear. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

AMARAL, M. F. O enquadramento nas catástrofes: da interpelação da experiência ao relato da emoção. **Contracampo**, Niterói (RJ), n. 22, p. 65-82, fev. 2011.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In : PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso : reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005, p. 11-27., 2005

CHARAUDEAU, P. Pathos e discurso político. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (org.). **As Emoções no Discurso**, Volume 1. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007a. p. 240-251.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In : BOYER, H. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. **Langue(s), discours**. Vol. 4. Paris : Harmattan, 2007b. p. 49-63.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komeu e Dílson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOLHA DE S. PAULO. **Manual da redação da Folha de S. Paulo**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2001.

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**: o que jornal, revista, TV, rádio e Internet fazem para captar e manter a atenção do público. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, Orlando. **Portagem**. São Paulo: Ática, 1981.

## Sobre as autoras

*Flávia Pereira Dias* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5383-3589>)

Doutora em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atualmente é jornalista responsável pela divulgação científica no CEFET-MG.

*Giani David Silva* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1461-5837>)

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou Estágio Doutoral na Université de Paris XIII (2001). Atualmente é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

*Ludmila Vasconcelos Machado Guimarães* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5741-0279>)

Doutora em Administração na linha de pesquisa de Recursos Humanos e Relações de Trabalho pelo CEPEAD/UFMG com período sanduíche na Université du Quebec a Montréal. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) do CEFET-MG.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.

## **Representações identitárias do indivíduo financeiramente educado no material didático da Estratégia Nacional de Educação Financeira para o ensino médio**

Identity representations of the financially educated individual in the didactic material of the National Strategy for Financial Education for high school

Carla Leila Oliveira Campos<sup>1</sup>  
João Paulo de Brito Nascimento<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar a construção discursiva da identidade do indivíduo financeiramente educado em um livro do material didático da Estratégia Nacional de Educação Financeira para o ensino médio. Para tanto, utilizamos o quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso Crítica (ADC). Adotamos como categoria de análise linguística as unidades lexicais que fazem referência a ações e projetos dos sujeitos. Nossos resultados demonstram que a construção identitária do jovem financeiramente educado é perpassada pela individualização dos problemas e desafios, atribuindo unicamente ao sujeito a responsabilidade pelas escolhas que vão determinar seu próprio bem-estar financeiro, de sua família e da sociedade.

**Palavras-chave:** educação financeira; identidade; discurso.

**Abstract:** This article aims to analyze the discursive construction of financially educated individual's identity in a textbook of the National Strategy for Financial Education didactic material for high school. For that, we use the theoretical-methodological framework of Critical Discourse Analysis (CDA). We adopted as linguistic category of analysis the lexical units that refer to the actions and projects of the subjects. Our results demonstrate that the identity construction of the financially educated young person is permeated by the individualization of problems and challenges, attributing solely to subject the responsibility for the choices that will determine your own financial well-being, of their family and society.

**Keywords:** financial literacy; identity; discourse.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Varginha, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [carla.oliveira@unifal-mg.edu.br](mailto:carla.oliveira@unifal-mg.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Varginha, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [joao.nascimento@unifal-mg.edu.br](mailto:joao.nascimento@unifal-mg.edu.br).

## Introdução

A educação financeira tem se tornado uma preocupação crescente em diversos países, gerando uma gama de programas e pesquisas sobre o assunto. Influenciados pelas mudanças nas relações econômicas, sociais e políticas, como a globalização dos mercados, o desenvolvimento tecnológico, o programa neoliberal e o aumento e a diversificação de produtos financeiros, os programas voltados à educação financeira defendem que os indivíduos necessitam ser financeiramente educados, tanto para lidar com seu bem-estar financeiro quanto para entenderem que suas escolhas e decisões afetam a vida de outros participantes do sistema social (LUCEY; AGNELLO; LANEY, 2015; LUSARDI; MITCHELL, 2014).

Os programas voltados à área fazem parte do *Financial Education Project*, idealizado com o intuito de atender ao interesse dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em educar financeiramente seus cidadãos. As responsáveis pelo desenvolvimento do projeto são: a Comissão de Mercados Financeiros e de Seguros e a Comissão de Pensões Privadas, ambas vinculadas à OCDE (SILVA; KISTEMANN; VITAL, 2014, p. 35).

A partir do trabalho dessas comissões, foram produzidos dois documentos: o relatório *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* e as *Recomendações sobre Princípios e Boas Práticas de Educação Financeira e Conscientização*, ambos de 2005. Esse último documento define educação financeira como:

[...] o processo pelo qual os consumidores financeiros/investidores melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou aconselhamento objetivos, desenvolvem as habilidades e a confiança para tomar consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro. (OCDE, 2005).

Ainda no âmbito da OCDE, temos, em 2008, a publicação do relatório *Programas de educação financeira nas escolas: análise de programas atuais selecionados e literatura de projetos de recomendações para as melhores práticas*, que também orienta seu Programa de Educação Financeira (SILVA; KISTEMANN; VITAL, 2014, p. 35).

Acompanhando a tendência mundial, o governo brasileiro criou, em 2007, um grupo de trabalho com representantes do Banco Central do Brasil, da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), da Secretaria de Previdência Complementar (SPC) e da Superintendência de Seguros Privados (Susep), para desenvolver a Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef).

Em 2010, o Decreto Federal nº 7.397 instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), formada pela articulação de oito órgãos e entidades governamentais e quatro organizações da sociedade civil, que juntos integram o Comitê Nacional de Educação Financeira – Conef. São os seguintes os órgãos que compõem o Conef: Banco Central do Brasil (BCB), Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Superintendência Nacional de Previdência Complementar (Previc), Superintendência de Seguros Privados (Susep), Ministério da Fazenda (MF), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Previdência Social (MPS), e Ministério da Justiça (MJ), Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA), Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (B3), Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização (CNSeg) e Federação Brasileira de Bancos (Febraban).

Com o objetivo de promover o ensino de educação financeira nas escolas, conteúdo que passou a compor a Base Nacional Curricular Comum como tema transversal dos currículos das redes e escolas, a Enef produziu material didático a ser adotado nas instituições de ensino fundamental e médio.

Em relação ao objetivo do programa de educação financeira para o ensino médio, a Enef considera que tal aprendizado é fundamental para os jovens, pois a juventude corresponde à fase da vida em que se fazem escolhas decisivas, em que se traçam novos projetos e novos hábitos que podem “determinar não apenas o futuro dos jovens como da economia do país” (ENEF, 2017). O material para o ensino médio é composto de três livros, denominados blocos, cada um dirigido a um ano específico e foi elaborado por meio da atuação coordenada de instituições do Estado e da Sociedade Civil.

Considerando as condições de produção do discurso, percebemos, nesse breve histórico, que, além da influência da OCDE, a própria concepção da Enef e os produtos dela gerados, como o material didático para as escolas, são perpassados pela forte presença de instituições financeiras e bancos particulares. Aliás, o próprio grupo de trabalho que, em 2007, deu início à criação da Estratégia era formado por representantes do BCB, da CVM, da Previc e da Susep. O Ministério da Educação passou a incorporar as discussões apenas em 2010, com a instituição do Conef.

Desse modo, um dos questionamentos que podemos levantar é sobre os modos como os discursos originados do mercado perpassam a concepção de educação financeira apresentada nesse material.

Além disso, como observam Silva, Kistemann e Vital (2014, p. 43), “qualquer proposta de desenvolvimento de implementação do ensino de Educação Financeira deve passar pela



compreensão do que significa uma pessoa educada financeiramente”, o que o material não explicita. E é especificamente nesse ponto que apresentamos o problema de pesquisa deste artigo: Qual é a representação identitária do indivíduo financeiramente educado no material didático da Enef para o ensino médio?

Para compreender o processo de construção da identidade desse indivíduo, analisamos, neste trabalho, o livro do bloco 2 do material didático. Para tanto, serão adotados os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) e as discussões acerca da construção social da identidade por meio das unidades lexicais que fazem referência a ações e projetos dos sujeitos.

Em relação à escolha do *corpus*, o bloco 2 do material didático trata de projetos de vida do estudante, “suas perspectivas de trabalho, empreendedorismo e a capacidade de planejar grandes projetos como comprar uma casa própria” (ENEF, 2017). Dessa forma, a própria temática abordada pelo bloco já nos traz elementos constituintes da identidade social dos sujeitos a que se destina: alguém em busca do primeiro emprego, ou para quem o empreendedorismo pode ser um caminho e que tem “grandes projetos” futuros, no livro, associados ao consumo de bens como uma casa ou um carro.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a representação discursiva do indivíduo financeiramente educado na referida obra, por meio de unidades e/ou expressões lexicais que, ao fazerem referência às ações que esse indivíduo deve ou não praticar e a seus projetos de vida, atribuem-lhe determinada identidade social. A escolha por analisar ações e projetos como marca da construção da identidade social, deve-se a dois fatores: primeiramente, o texto a ser analisado afirma ser seu objetivo tratar de projetos de vida do estudante; já em relação às ações, a construção argumentativa do material se dá por meio da indicação de modos de agir que devem ou não ser praticados pelos jovens para que alcancem seu bem-estar financeiro, aproximando-se do discurso de autoajuda (CAMPOS *et al*, 2019; SANTOS, 2013).

### **Revisão de literatura**

A ADC deriva de uma teoria crítica que vê o uso dos recursos linguísticos como prática social. A abordagem metodológica é amplamente influenciada pelos trabalhos de Norman Fairclough, que considera que todas as práticas discursivas estão vinculadas a contextos históricos específicos e funcionam como os meios pelos quais as relações sociais existentes são reproduzidas ou contestadas, atendendo a interesses de grupos específicos.

Nesse sentido, a linguagem não deve ser entendida como uma representação fiel e objetiva da realidade extralinguística, mas como uma prática que é constituída e que também constitui as relações sociais, influenciando na reprodução ou na mudança dessas relações.

Nessa perspectiva dialética, Fairclough (2001) afirma que o discurso não só é determinado pela sociedade, como também tem o poder de determiná-la, influenciando a visão de mundo dos sujeitos sociais e estabelecendo relações de poder entre eles.

A ADC pode ser definida como um programa de estudos que toma o texto como unidade de análise, centrado nos conceitos de discurso, poder e ideologia (FAIRCLOUGH, 2001). A noção de discurso envolve o uso da língua como prática social, o que implica que, os sujeitos, ao se apropriarem da língua para falar ou escrever algo, o fazem a partir de uma determinada perspectiva que envolve as situações de comunicação, as instituições e as estruturas de poder e ideológicas que as enquadram:

When we speak or write we always take a particular perspective on what the 'world' is like. This involves us in taking perspectives on what is 'normal' and not; what is 'acceptable' and not; what is 'right' and not; what is 'real' and not; what is the 'way things are' and not; what is the 'ways things ought to be' and not; what is 'possible' and not; what 'people like us' or 'people like them' do and don't do; and so on and so forth, again through a nearly endless list. But these are all, too, perspectives on how we believe, wish, or act as if potential 'social goods' are, or ought to be, distributed. (GEE, 2001, p. 2).<sup>3</sup>

Assim, a ADC deve envolver um trabalho interdisciplinar no intuito de compreender como a língua funciona na constituição e na transmissão do conhecimento e das ideologias, na organização das instituições e das identidades sociais e no exercício do poder (WODAK; MEYER, 2016).

Para van Dijk (2004), a questão do poder está vinculada à relação entre grupos e instituições sociais, envolvendo o controle das práticas discursivas. O autor trabalha com uma concepção de poder como uma forma de controle das representações do mundo, das práticas sociais e dos agentes envolvidos nessas práticas. Uma das facetas do poder seria o acesso privilegiado que alguns grupos têm a domínios discursivos socialmente valorizados, como a mídia e a educação, por exemplo.

---

<sup>3</sup> Quando falamos ou escrevemos, sempre tomamos uma perspectiva particular sobre como é o "mundo". Isso envolve uma tomada de perspectiva sobre o que é "normal" e o que não é; o que é "aceitável" e o que não é; o que é "certo" e o que não é; o que é "real" e o que não é; como as "coisas são" e como não são; como "elas deveriam ser" e como não; o que é "possível" e o que não é; o que "pessoas como nós" ou "pessoas como eles" fazem e não fazem; e assim por diante, numa lista quase infinita. Mas essas são todas, também, perspectivas sobre como acreditamos, desejamos ou agimos em relação à distribuição dos "bens sociais". (Tradução livre).

Como a distribuição do poder nas sociedades modernas é central para entender a dinâmica e as especificidades do controle e da ação nessas sociedades, a ADC entende os textos como locais privilegiados de manutenção ou de disputas pelo poder. O poder, portanto, é legitimado e deslegitimado nos discursos, mas as relações de poder também limitam e regulam os discursos por meio da reprodução do *status quo*.

A ADC está interessada em analisar as estruturas de dominação, discriminação e controle expressas e legitimadas pela linguagem em uso, ou seja, o discurso (WODAK; MEYER, 2016). As ideologias, enquanto sistemas compostos de representações mentais, convicções, opiniões, atitudes, valores e avaliações compartilhados pelos membros de determinados grupos sociais, são um importante mecanismo de criação de identidades sociais, de construção e de manutenção das relações de poder, por meio da disseminação de narrativas hegemônicas sobre determinados grupos sociais, ou por meio do controle das esferas públicas de divulgação do discurso. Em via oposta, a ideologias podem, também, servir à transformação dessas relações de poder já que os textos que as expressam são espaços de disputas sociais pela manutenção ou resistência ao discurso hegemônico.

Considerando esse aspecto, Fairclough (2005, p. 56) destaca que os discursos possuem um caráter retórico, justificando atos e estratégias de determinados agentes e agências poderosas, além de construírem cenários e representações imaginárias a respeito do futuro, em determinadas estratégias de mudança cuja operacionalização significa transformação dos imaginários em realidades.

O trabalho de análise deve, portanto, mostrar as conexões e causas ocultas nos textos que alimentam ou questionam práticas dominantes de poder, uma vez que as estruturas hegemônicas e seus discursos estabilizam e naturalizam convenções sociais, transformando-as em práticas ideológicas inquestionáveis (FAIRCLOUGH, 2001, p. 86).

Desse modo, considerando a temática da presente proposta, podemos questionar até que ponto o conceito de educação financeira e a visão que o projeto de educação financeira tem dos grupos a que se destina naturalizam práticas sociais vinculadas a estruturas ideológicas e de poder vigentes, relacionadas aos interesses econômicos de determinados grupos sociais e/ou até que ponto buscam desestabilizar essas estruturas, promovendo a autonomia dos sujeitos a que se destinam.

Diferentes textos que tratam dos mesmos eventos ou que estão localizados em uma mesma prática social e que representam os mesmos aspectos do mundo, podem apresentar diferenças nos discursos em que se fundamentam. Assim, a análise deve ser interdiscursiva, buscando identificar quais discursos estão presentes no texto e como eles são articulados de

modo dialógico, polêmico e/ou complementar (FAIRCLOUGH, 2003, p. 127-128), ao operarem como pontos de identificação, a serem adotados pelos ou atribuídos aos sujeitos sociais (BENWELL; STOKOE, 2006, p. 44).

É importante ressaltar que o fato de as identidades serem construídas e negociadas no discurso, não significa que elas sejam impostas e aceitas de forma igualitária pelos indivíduos. Pelo contrário, a ADC rejeita uma concepção de identidade como uma característica estável que qualifica os indivíduos ou grupos de modo independente de atividades e interação sociais (FINA, 2006, p. 295). Todavia, ao narrarem suas histórias pessoais, os indivíduos fazem uso da ampla gama de significados compartilhados disponíveis por meio do contato com outras pessoas e instituições, como a escola, por exemplo, e tais significados contribuem para a matéria-prima de nossas narrativas sobre quem somos (SHIFF; NOY, 2006, p. 399).

Essas percepções sobre identidade, aproximam-se da noção de Hall (1992, p. 48-49) para quem as identidades “[...] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser ‘inglês’ devido ao modo como a ‘inglesidade’ veio a ser representada como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa”. Para o autor, uma cultura nacional é um *discurso*, um modo de construir sentidos, que influencia tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos, pois, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, a cultura nacional constrói *identidades*. (HALL, 1992, p. 50-51).

Fazendo uma analogia à identidade do indivíduo financeiramente educado, quando se admite que há características ou qualidades que são próprias desse sujeito, busca-se naturalizar uma determinada percepção, anulando a multiplicidade e a diferença, com vistas à homogeneização. Tomando, como já dito, as condições de produção dos discursos da educação financeira e os agentes sociais que participam de sua concepção, podemos pensar no modo como os discursos distribuídos e consumidos no espaço escolar operam no processo de homogeneização de identidades e dialogam com uma lógica financeira e mercadológica das relações sociais.

Além disso, é interessante para o mercado global construir e reforçar imagens padronizadas de adolescentes, já que “a identidade normal [...] natural, desejável, única” exerce forte influência nos padrões de consumo (SILVA, 2000, p. 83).

No âmbito da linguagem, Fairclough (2001, p. 70) distingue três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, que correspondem às três funções da linguagem. Primeiramente, o discurso contribui para a construção das “identidades sociais” dos sujeitos e “posições de sujeito”, ou tipos de “eu” (função identitária). Em segundo lugar, opera na construção das

relações sociais entre as pessoas (função relacional). Em terceiro lugar, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crenças, revelando os modos pelos quais os textos significam o mundo (função ideacional) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91-92). Apesar de o foco desta pesquisa estar voltado à função identitária, não há como isolá-la das demais, pois as três coexistem e interagem no discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

A essas três funções, Fairclough, inspirado em Halliday (1978), acrescenta ainda a função textual, que trata dos mecanismos linguísticos que compõem o texto e das conexões entre as partes do texto entre si e entre elas e a situação social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Essa última função é que permite aos falantes/escritores produzirem textos que sejam compreensíveis pelos ouvintes/leitores e, que, além disso, conecta o discurso ao seu cotexto e contexto. Relacionada às demais funções, percebemos que a construção linguística dos textos não é neutra, pois nossas escolhas, ainda que não conscientes, refletem nossos interesses e posicionamentos.

Segundo Fairclough (2001, 2005), a análise de texto deve envolver a análise do tecido textual, sua forma e organização, e não apenas comentários sobre a conteúdo dos textos. A análise textualmente orientada pode se voltar para vários aspectos da estrutura textual (vocabulário, gramática, operadores argumentativos etc.). Essa escolha depende dos objetivos da pesquisa e daquilo que o texto oferece ao analista.

Adotaremos como categoria de análise linguística o vocabulário, considerando que as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam, tomando “o seu sentido em referência a essas posições” (CARDOSO, 2003, p. 132).

O discurso deve ser compreendido como o lugar por excelência de formação dos objetos de que trata e a forma como o objeto se constrói no fio do discurso, não é um processo individual e subjetivo, à medida que é nas práticas sociais e culturais que reside o mecanismo gerador do sistema perceptual que irá construir esse objeto. Nesse sentido, em nossa análise, considerando que as ações e projetos são importantes elementos na constituição de identidades e ainda que a própria abordagem do material é voltada para esses dois fatores, analisaremos as unidades ou expressões lexicais que atribuem ações – que devem ou não ser praticadas – e projetos ao indivíduo financeiramente educado.

## **Metodologia**

Para a ADC, a linguagem deve ser considerada como um fenômeno social e sua análise deve explicitar o como a linguagem é trabalhada no discurso para justificar posições sociais e ideológicas, com vistas a fazer valer determinada ótica acerca dos eventos sociais.

Fairclough (2001) afirma que a análise do discurso possui um caráter tridimensional, envolvendo a análise textual (análise dos recursos linguístico-discursivos e de organização textual), a análise interacional (investiga as relações entre o sujeito produtor do texto, os destinatários e as normas institucionais de produção e circulação do discurso) e a análise histórico-social (compreende a relação do discurso com o contexto no qual se insere).

De acordo com tais pressupostos teóricos, a execução deste trabalho consiste em uma abordagem qualitativa constituída de três fases: a descrição das propriedades formais do texto, a interpretação do texto enquanto objeto de interação e a explanação, que busca situar o discurso em seu tempo e momento históricos. Ao descrever as propriedades formais dos textos, procuraremos identificar os itens lexicais que constroem a representação identitária do indivíduo financeiramente educado, analisando-os enquanto elementos organizadores de determinadas representações sociais; buscaremos, ainda, observar como tais elementos estabelecem as relações entre os sujeitos do discurso. Finalmente, objetivamos, por meio da inserção dos textos em seu momento histórico-social de produção e circulação, responder a questões fundamentais propostas neste trabalho, acerca da identificação das relações de poder presentes no discurso, da manipulação de elementos textuais na reprodução da ideologia de um determinado grupo social e de como esses elementos contribuem para a formação de conhecimentos, valores e visões de mundo acerca da identidade do indivíduo financeiramente educado.

### **Análise dos resultados**

Como afirmado na Introdução, tomamos como *corpus* deste trabalho o bloco 2 do material didático da Enef para o ensino médio. O objetivo desse bloco é abordar projetos de vida do estudante, “suas perspectivas de trabalho, empreendedorismo e a capacidade de planejar grandes projetos como comprar uma casa própria” (ENEF, 2017). Nesse sentido, temas como busca do primeiro emprego, empreendedorismo e realização de “grandes projetos”, no livro, associados ao consumo de bens e serviços, já nos apontam para características identitárias do sujeito financeiramente educado. Perpassam a discussão desses temas principais, assuntos como orçamento familiar, aposentadoria, seguros e investimentos.

De modo geral, a partir dos enunciados que constroem a identidade do sujeito financeiramente educado, identificamos que o material é atravessado pela ideologia neoliberal que, conforme estudo de Stieger e Jekel (2019, p. 4), apresenta uma visão individualista, apolítica e naturalizada da educação financeira. Além disso, o material adota, em grande parte, enunciados prescritivos que se aproximam do discurso da autoajuda. Na dimensão interacional,

é estabelecida uma relação entre locutor e interlocutor, na qual aquele se apresenta como o detentor de um saber a ser comunicado ao interlocutor que, por sua vez, assume o protagonismo de seu sucesso ou fracasso financeiro (CAMPOS *et al.*, 2019, p. 113).

Nesse sentido, vejamos, a partir das temáticas – Trabalho, Empreendedorismo e Grandes Projetos – tratadas no livro, alguns enunciados que constroem a identidade do indivíduo financeiramente educado ao lhe indicar ações corretas e incorretas e lhe atribuir sonhos/projetos. Destacamos que a seleção desses enunciados foi influenciada pela limitação espacial deste artigo e que os trechos selecionados para apresentar o resultado da pesquisa são representativos de um padrão discursivo percebido na obra como um todo.

Em relação à temática “trabalho”, temos os seguintes enunciados:

(1) As situações de trabalho sempre implicarão **desafios e terão que ser permanentemente administrados: perda de clientes, colegas desagradáveis, chefes injustos etc. Quanto maior a disposição para encarar essas dificuldades, maior a aprendizagem e a chance de evoluir profissionalmente.** (p. 20)

(2) As conquistas – como **promoções, grandes comissões de vendas, ter sucesso em seu próprio negócio, reconhecimento profissional etc.** – são fruto de esforço e em geral levam tempo para se concretizar. (p. 20)

(3) **Ganhar um bom dinheiro pelos próprios méritos é melhor do que simplesmente ganhar na loteria. Quanto mais duro é o desafio, mais doce é a vitória.** (p. 20)

(4) Severina: – Eu vou **estudar, vou fazer um curso de informática e outro de inglês. Vou me qualificar e melhorar meu currículo para poder batalhar por um emprego ainda melhor. Minha mãe tem um dinheiro na poupança para mim. Sei que poupar é importante, mas agora acho melhor gastar o dinheiro investindo em mim. Eu quero trabalhar, e uma boa educação sempre ajuda.** (p. 22)

(5) Marcio: – **Eu quero ser agrônomo. Vou ter que ficar sempre me atualizando com as novas técnicas e tal. Aliás, tô querendo tirar logo carteira de trabalho.** (p. 22)

(6) **Obter uma boa renda sempre é interessante, mas a renda mais alta nem sempre se traduz em melhor qualidade de vida. E é importante gostar minimamente do que se faz de modo a ter motivação para trabalhar bem e se manter atualizado.** (p. 23)

(7) [...] **investir em educação aumenta a sua renda por toda a sua vida profissional. Portanto, pense em cursos que podem ser valiosos para o tipo de trabalho que você gostaria de exercer.** (p. 25)

Nesse conjunto de enunciados, vemos que o exercício de atividade remunerada e/ou a busca pelo primeiro emprego são apontados como característica quase que necessária do jovem financeiramente educado. É interessante nos atentarmos para a forma como a linguagem que reflete os projetos e ações desses jovens ajuda a construir essa identidade. Em 1) e 2), notamos

como se constrói a relação desafios e conquistas/superação das adversidades. Em primeiro lugar, os “desafios” que “terão que ser permanentemente administrados” estão relacionados a questões interpessoais e não a fatores sociais, políticos ou econômicos mais amplos. Além disso, em ambos os enunciados, a “disposição” do indivíduo para “encarar essas dificuldades” e o “esforço” são apontados como os meios necessários para a aprendizagem, a evolução profissional e as “conquistas” alcançadas, estas voltadas unicamente a fatores ligados ao próprio trabalho: “promoções, grandes comissões de vendas, ter sucesso em seu próprio negócio, reconhecimento profissional”. É importante nos atentarmos também para o alerta bem característico do discurso de autoajuda – “em geral levam tempo para se concretizar” –, que, ao mesmo tempo em que estimula o indivíduo a tomar determinadas decisões e praticar ações específicas, deixa claro que o resultado dessas ações pode não ser imediato, mas não revela os fatores ambientais que seriam responsáveis por essa demora no alcance dos resultados desejados/prometidos.

Nesse conjunto de enunciados identificamos, em diversos momentos, a relação entre trabalho e renda como uma receita do sucesso profissional – “promoções”, “grandes comissões de vendas”, “investir em educação aumenta a sua renda por toda a sua vida profissional” –, contudo, em 3) e 6), vemos reproduzidos discursos presentes no senso-comum, que buscam relativizar a importância do dinheiro em nossa vida. Todavia, no próprio material didático, os projetos de vida são associados quase que integralmente à aquisição de bens ou serviços. Nos trechos em questão, o indivíduo financeiramente educado deve ter em mente que são os desafios mais duros que trarão as vitórias mais doces, o dinheiro difícil, conquistado com o seu suor é que traz mais satisfação e que, ainda que “uma boa renda” seja “interessante”, dinheiro não é tudo – dinheiro não traz felicidade, logo um salário alto não é tudo –, pois há que se pensar em “qualidade de vida”, “motivação para trabalhar” e na “necessidade de se manter atualizado”, essas três ações associadas a “gostar minimamente do que se faz”.

Nos excertos 4), 5) e 7), a educação é apontada como uma ação necessária ao indivíduo financeiramente educado, contudo apresenta-se uma visão utilitarista e tecnicista do processo educacional, em que ele é visto como um caminho para o trabalho. Misturam-se também a ação de “estudar” e “investir em educação” e cursos técnicos mais voltados ao mercado de trabalho, como “fazer um curso de informática”, “outro de inglês” ou “cursos que podem ser valiosos para o tipo de trabalho que você gostaria de exercer”. Mas todos voltados à melhora “do currículo para poder batalhar por um emprego ainda melhor”, conceito que não é explicado. No enunciado 4), um dos pilares do discurso da educação financeira – “poupar” – é relativizado, podendo ser entendido como “investir em você”, em “uma boa educação”, com o objetivo de



“trabalhar”. No caso, o indivíduo precisa ser capaz de avaliar o cenário e agir com responsabilidade, assumindo um nível certo de risco em relação aos recursos de que dispõe, idade e renda. (ARTHUR, 2012, p. 81). Além disso, podemos nos questionar: em um país com tantas desigualdades sociais e de distribuição de renda, quantos pais têm condições de fazer uma poupança para os filhos?

No trecho 5), essa busca por associar educação e trabalho, chega a produzir uma incoerência cômica. No caso, o personagem “Márcio” relata o seu desejo de “ser agrônomo” e apresenta como ação necessária para a realização desse projeto “ficar sempre [se] atualizando”. Na sequência, faz uma associação desse projeto com a ação de “tirar logo carteira de trabalho”, não sendo explicada qual seria a relação entre essa ação e o projeto de ser agrônomo.

O tema trabalho também é abordado no livro do bloco 2 relacionado ao “orçamento familiar”:

(8) A boa notícia é que, **se você já sabe que essas despesas [de início de ano] sempre ocorrem nessa parte do ano, pode se planejar para que elas não puxem o seu tapete**. Não adianta  **fingir que o problema não existe ou esperar [...]**. Essa atitude **leva muita gente a entrar no vermelho e a pegar empréstimos** que podem sair muito caro. (p. 51)

(9) Que tal [...] **fazer uma reserva na época das “vacas gordas” para poder atravessar bem o período das “vacas magras”?** [...] **Reservar uma parte do 13º salário para cobrir as despesas da virada do ano é fazer uma provisão**. (p. 51)

(10) [...] **fazer um orçamento, anotando as receitas e as despesas de cada mês e fazer as estimativas de receitas e despesas dos meses seguintes**. (p. 51)

Nesses trechos, as ações consideradas apropriadas ao indivíduo financeiramente educado limitam-se a atitudes individuais, como planejamento em relação às despesas extras previstas – “se você já sabe que essas despesas [de início de ano] sempre ocorrem nessa parte do ano, pode se planejar para que elas não puxem o seu tapete” –, fazer reserva financeira – “fazer uma reserva na época das ‘vacas gordas’ para poder atravessar bem o período das ‘vacas magras’? [...] Reservar uma parte do 13º salário para cobrir as despesas da virada do ano é fazer uma provisão” –, fazer orçamento – “anotando as receitas e as despesas de cada mês e fazer as estimativas de receitas e despesas dos meses seguintes”.

Ao associar as ações a escolhas individuais, delega-se ao indivíduo a responsabilidade única pelas decisões tomadas, para que as despesas não “puxem o seu tapete” e ele não tenha que pagar caro por “fingir que o problema não existe” e “entrar no vermelho”, pegando “empréstimos”. Essa lógica dialoga com a ideologia neoliberal, segunda a qual os riscos econômicos e financeiros são apresentados como problemas de ordem individual, ignorando

contingências político-mercadoológicas e injustiças sociais sob as quais o indivíduo não possui nenhum controle (STIEGER; JEKEL, 2019).

Ainda dentro da temática trabalho, temos enunciados que tratam da aposentadoria:

(11) [...] **muitas pessoas não atingem seus sonhos simplesmente porque não fazem planos para alcançá-los. Tem gente que desiste antes mesmo de começar. E tem aqueles [...] não conseguem ter disciplina ou planejamento suficientes para traçar metas e avaliar as dificuldades do caminho para vencê-las. [...] Outras pessoas acham que não se deve planejar demais porque é impossível prever o futuro.** (p. 58)

(12) **Se você deseja chegar à terceira idade com conforto, plano de saúde e uma boa aposentadoria, por exemplo, as suas metas de curto e médio prazo precisam contribuir para sua meta de longo prazo [...].** (p. 61)

(13) Com o envelhecimento, mais pessoas irão receber benefícios, ao mesmo tempo em que haverá menos indivíduos ativos. Isso não é imediato, mas o caminho é irreversível. O ajuste inevitável da previdência social é uma das motivações para que **os jovens pensem em fazer sua própria poupança com o objetivo de complementar o que poderão receber do governo no futuro, quando forem aposentados.** (p. 62)

(14) **Olhe à sua volta e observe a vida dos aposentados.** Provavelmente você verá que **há muitos que passam aperto, com dificuldades para fechar suas contas. Será que você também terá que passar por isso um dia? Não necessariamente! Planejando bem, seu futuro poderá ser diferente. Será preciso um planejamento de looooongo prazo e muita disciplina e determinação [...]** (p. 63)

O mesmo discurso individualista e apolítico em relação a problemas e injustiças sociais subjaz às ações e projetos relacionados à aposentadoria. De 11) a 14) apresentam-se ações a serem praticadas ou não pelo indivíduo financeiramente educado, se seu projeto de vida for “chegar à terceira idade com conforto, plano de saúde e uma boa aposentadoria”. Essas ações envolvem a elaboração de planos e definição de “metas de curto” “médio” e “longo prazo”, apresentadas como o caminho para alcançar “seus sonhos”. Mas não é qualquer planejamento que vai conduzir o indivíduo ao sucesso, precisa ser um “planejamento de looooongo prazo” acompanhado de “muita disciplina e determinação”. Com isso, os indivíduos financeiramente educados se diferenciam daqueles que não o são, ou seja, aqueles que não “atingem seus sonhos simplesmente porque não fazem planos para alcançá-los” ou ainda que “não conseguem ter disciplina ou planejamento suficientes para traçar metas e avaliar as dificuldades do caminho para vencê-las”.

Nesse processo de construção de identidade e alteridade, os jovens são convidados a olharem “à sua volta” e observarem “a vida dos aposentados”, “que passam aperto, com dificuldades para fechar suas contas”, concluindo que, com planejamento e disciplina, esses jovens “não necessariamente” precisarão passar por isso. Mais uma vez, vemos naturalizada a

ideologia neoliberal de responsabilização do sujeito por sua fortuna ou infortúnio e a exclusão do Estado ou das condições político-sociais desse processo. Da forma como o texto é construído, com base em palavras como “metas”, “planejamento”, “disciplina” e “esforço”, é criada uma imagem de que os aposentados que passam por dificuldades financeiras não souberam fazer as escolhas adequadas e não se esforçaram o suficiente para terem uma vida mais confortável.

Ainda nesse processo ideológico de disseminação de narrativas hegemônicas por meio das práticas discursivas, em 13) vemos reproduzido o discurso que sustentou o próprio projeto de reforma da previdência, que defendeu e ainda defende a necessidade de um ajuste na previdência social, sem o qual não será possível garantir os benefícios aos aposentados. E uma ação necessária para que isso aconteça seria “os jovens” fazerem “sua própria poupança com o objetivo de complementar o que poderão receber do governo no futuro, quando forem aposentados”. Além de apresentar a lógica de que, “com o envelhecimento, mais pessoas irão receber benefícios, ao mesmo tempo em que haverá menos indivíduos ativos” como a única visão possível ao sistema previdenciário, afirmando que não é algo “imediato”, mas é irreversível, o texto atribui ao cidadão a responsabilidade de agir para resolver esse problema, que deixa de ser do Estado e passa a ser assumido pelo indivíduo, que, por não tomar as decisões corretas ou não se esforçar o suficiente, recebe a sanção devida. Ao prescrever aos “jovens [que] pensem em fazer sua própria poupança com o objetivo de complementar o que poderão receber do governo no futuro, quando forem aposentados”, o locutor desconsidera, mais uma vez, a condição socioeconômica de grande parte da população brasileira que enfrenta dificuldades para pagar suas contas mensais, assim como os baixos salários, número de desempregados etc.

O tema “empreendedorismo” é tratado, na obra, por meio de escolhas lexicais como as seguintes:

(15) [Vitória]: **de repente ela recebeu uma encomenda para fazer uma bijuteria para uma amiga. Se outras pessoas na escola e na comunidade tiverem o mesmo desejo, eis uma oportunidade para ela começar o próprio negócio.** (p. 76)

(16) **Você não precisa esperar a sorte bater à sua porta. Que tal assumir um papel ativo e procurar pelas oportunidades?** (p. 76)

(17) **Os empreendedores desenvolvem habilidades, criatividade e percepção, bem como conhecimentos técnicos sobre negócios, ao longo da vida, se dedicando bastante. Empreendedores bem-sucedidos também fazem estudos para conhecer bem os riscos do futuro negócio, minimizá-los ou buscar outra oportunidade.** (p. 78)

(18) **Uma pessoa se torna empreendedora com seu otimismo, garra, iniciativa e intuição. [...] Também é preciso o conhecimento de técnicas gerenciais e de legislação sobre as características do negócio. [...] o empreendedor deverá ter recursos financeiros suficientes para manter o negócio funcionando até que este dê o retorno esperado. Dependendo do negócio, é possível que em determinadas épocas do ano as receitas superem as despesas e que em outras épocas as despesas sejam maiores do que as receitas. Assim, é necessário guardar o dinheiro dos meses de “vacas gordas” para os de “vacas magras”.** (p. 111)

A palavra empreendedorismo surge no final da seção que trata sobre trabalho. Após breve explicação do que seria recessão, sua relação com o desemprego e as ações do governo para diminuir seus índices, como o estímulo ao “crescimento da economia e o consumo que, por sua vez, facilita a criação de pequenas e médias empresas”, conclui-se que “uma das formas de se combater o desemprego é estimular o empreendedorismo” (p. 45).

Nos enunciados de 15) a 19), apresenta-se a atitude empreendedora como característica do indivíduo financeiramente educado. Assim, em 15), é apresentada uma situação fictícia em que a chance de empreender surge de uma demanda inesperada (“de repente”) do cotidiano, na qual a personagem Vitória recebe “uma encomenda para fazer uma bijuteria para uma amiga”. A partir desse evento, o locutor conclui que “se outras pessoas na escola e na comunidade tiverem o mesmo desejo, eis uma oportunidade para ela começar o próprio negócio”. No caso, Vitória identifica essa oportunidade de empreender e sua história se desenrola mostrando como ela virou uma empreendedora de sucesso.

À medida que narra a história de sucesso de Vitória, o locutor vai apresentando as ações e qualidades necessárias a um empreendedor. Segundo Harvey (2005, p. 2), o neoliberalismo, enquanto uma teoria de práticas político-econômicas, associa as melhorias no bem-estar humano às liberdades e às habilidades empreendedoras individuais.

Mais uma vez, percebe-se como o texto busca reduzir o papel do Estado, no caso em relação ao desemprego, e passa a responsabilidade ao indivíduo que assume o protagonismo na mudança de sua condição financeira individual o que, segundo essa concepção de educação financeira, contribui para o bem-estar social (STIEGER; JEKEL, 2019).

Assim, dentre as ações do indivíduo empreendedor estão “assumir um papel ativo e procurar [...] oportunidades”, desenvolver “habilidades, criatividade e percepção”, além de “conhecimentos técnicos sobre negócios”, dedicação, “estudos para conhecer bem os riscos do futuro negócio”, minimizando-os ou buscando “outra oportunidade”. Desse modo, além de habilidades individuais, o empreendedor precisa reconhecer as fragilidades do seu negócio e buscar novas oportunidades, como se os recursos financeiros estivessem disponíveis para todos de forma igualitária e suficiente para investir em um novo negócio.

Em 18) são apresentadas as qualidades individuais e inerentes ao empreendedor, como “otimismo, garra, iniciativa e intuição”. Contudo, não bastam apenas essas qualidades subjetivas ao indivíduo empreendedor, ele precisa de “conhecimento de técnicas gerenciais e legislação sobre características do negócio” – mais uma vez, a educação é apresentada como a aquisição de competências técnicas para o mercado – e de “recursos financeiros suficientes para manter o negócio funcionando até que este dê o retorno esperado”. Assim, a construção da identidade social do indivíduo empreendedor sai da esfera de habilidades e ações individuais e aborda a necessidade de recursos financeiros para manter o negócio. Mas, isso não exclui o potencial empreendedor dos indivíduos, que podem começar um novo negócio a partir de “uma encomenda para fazer bijuterias para uma amiga”, pois o locutor afirma que, “dependendo do negócio”, essa reserva para os períodos de “vacas magras” pode ter origem no próprio negócio em “épocas do ano” em que “as receitas superam as despesas”. Cabe, portanto, ao indivíduo usar seu conhecimento sobre educação financeira para escolher o melhor negócio e administrá-lo.

Por fim, o livro encerra-se com o tema “grandes projetos”:

(19) [Quais são seus sonhos/projetos?] Pode ser **a compra de uma casa, de um carro, aprender um novo idioma, realizar uma viagem, cursar uma faculdade ou algo que dependa de autodisciplina e que envolva alguma dose de risco**, como o aumento do preço dos imóveis ou investir em algo que não tenha valorização. (p. 10)

(20) Uma **boa alternativa para proteger seu dinheiro** (da inflação que corrói seu valor, de furtos, incêndios etc.) **é mantê-lo em uma instituição financeira, como um banco comercial ou uma cooperativa de crédito**. (p. 144)

(21) **Quem se endivida sem saber como isso aconteceu está vulnerável a se endividar de novo. Ainda que, com esforço próprio e ajuda familiar, a pessoa consiga sair do endividamento, é extremamente importante que ela compreenda por que entrou nessa situação**. (p. 171)

(22) Não são poucas as pessoas que **pensam em estudar fora da sua cidade natal, fora do estado ou até mesmo fora do país. Um passo importante para concretizar uma intenção é fazer um planejamento**. (p. 180)

A última seção do bloco 2 traz a temática “Grandes Projetos”, que apresenta os desejos do indivíduo financeiramente educado. Esses desejos associam a noção de bem-estar ao consumo de bens e serviços como uma casa, um carro, a realização de uma viagem, investimento e poupança. É interessante observarmos que, no texto analisado, a educação é apresentada como um serviço passível de ser acessado a partir do desenvolvimento de habilidades financeiras e que, assim como a compra de uma casa e um carro, envolve “alguma dose de risco” e planejamento (enunciado 19).

O discurso do planejamento pessoal e financeiro como o caminho necessário para se ter acesso à educação é novamente reproduzido no enunciado 22), como se observa no seguinte trecho: “um passo importante para concretizar uma intenção [estudar fora da sua cidade natal, fora do estado ou até mesmo fora do país] é fazer um planejamento”.

Já nos excertos 20) e 21), como “boa alternativa para proteger seu dinheiro”, são apresentados serviços e produtos bancários comercializados por instituições financeiras. Além dos citados nesses trechos, o material aponta outras possibilidades, tais como plano de previdência complementar, tesouro direto etc., desconsiderando que, para investir ou poupar, não basta o desejo individual de fazê-lo, sendo necessários recursos financeiros para tanto.

A mesma ideologia que sustenta o discurso de que todos podem ser investidores também perpassa a ideia de que o endividamento está associado às escolhas do indivíduo. Nesse sentido, assim como o domínio de alguns conhecimentos técnicos pode levar o indivíduo ao bem-estar financeiro, o desconhecimento dessas técnicas é o fator associado ao endividamento – “quem se endivida sem saber como isso aconteceu” – e à permanência da pessoa nessa condição.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, adotamos uma perspectiva de análise da linguagem que a considera como uma prática social que opera na construção e na transmissão do conhecimento e das identidades sociais, influenciada por ideologias e relações de poder.

Para entender como essas ideologias e relações de poder subjazem às práticas discursivas, Fairclough (2003) defende que a análise dos textos, tomados como manifestações discursivas, deve buscar identificar quais discursos estão presentes na materialidade textual e como esses discursos são articulados.

Desse modo, a partir da análise do *corpus*, observamos, por meio das estruturas linguísticas presentes nos textos, que a construção da identidade social do indivíduo financeiramente educado é atravessada, de modo acrítico, pela ideologia do discurso neoliberal, associada a estratégias argumentativas do discurso de autoajuda.

Assim, por meio de prescrições sobre o que fazer e o que não fazer e sobre projetos de vida, essa identidade é calcada em uma lógica de mercado, amplamente voltada para o consumo, na qual, até mesmo a educação, transforma-se em um produto.

Além disso, por meio de um processo de homogeneização, que desconsidera características individuais e as disparidades e desigualdades socioeconômicas da população brasileira, o indivíduo passa a ser o único responsável pelo seu bem-estar financeiro. Vimos também que, nesse processo de construção de identidades, convenções sociais são estabilizadas

e naturalizadas, transformando-se em práticas ideológicas inquestionáveis (FAIRCLOUGH, 2001) como, por exemplo, previdência social, desemprego e empreendedorismo.

Desse modo, buscando responder à pergunta que nos colocamos neste trabalho, o jovem financeiramente educado, de acordo com o material que analisamos, é aquele que exerce uma atividade remunerada ou está à busca do primeiro emprego, que possui habilidades individuais e técnicas para o empreendedorismo, que sabe reconhecer e gerir de forma responsável os riscos, inclusive em relação à proteção do orçamento familiar e à aposentadoria. Nesse processo, a educação, vista numa perspectiva tecnicista e reducionista, assume o papel de fornecer qualificação para o mercado. Já o consumo de bens e de serviços, como investimentos, são apresentados como os grandes projetos almejados por esse indivíduo. Inserida nesse grupo de grandes sonhos, ao lado do desejo de adquirir uma casa, um carro, fazer um plano de previdência complementar ou investir em ações, por exemplo, a educação, superior ou técnica, surge também como um grande projeto, mas assumindo um papel totalmente secundário na vida desses jovens, ao deixar de ser um direito para se tornar mais um produto que depende de investimento, escolhas individuais, gestão de riscos e recursos financeiros para ser adquirido.

Esse processo de construção identitária é perpassado pela individualização dos problemas e desafios, que exclui o processo político e social e atribui unicamente ao sujeito a responsabilidade pelas escolhas que vão determinar seu bem-estar financeiro, de sua família e da sociedade. Além disso, as orientações presentes no material são gerais e descontextualizadas da realidade brasileira, pois as *dicas* e orientações propostas para educar o sujeito financeiramente poderiam ser dadas aqui ou em qualquer país da Europa, por exemplo.

## Referências

ARTHUR, C. **Financial literacy education: neoliberalism, the consumer and the citizen.** Rotterdam: Sense Publisher, 2012.

BENWELL, B.; STOKOE, E. **Discourse and identity.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

CAMPOS, C. L. O. *et al.* A construção da identidade social da mulher em obras de finanças pessoais. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 112-131, 2019.

CARDOSO, S. H. B. **A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos.** Campinas: Autores Associados, 2003.

ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2017. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In: WODAK, R.; CHILTON, P. (Eds.). **A new agenda in (Critical) Discourse Analysis**: Theory, methodology and interdisciplinarity. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 53-70.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade Federal de Brasília, 2001.

FINA, A. de. Group identity, narrative and self-representations. In: FINA, A. de; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 351-375.

GEE, J. P. **An introduction to Discourse Analysis**: Theory and method. London/New York: Routledge, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

LUCEY, T. A.; AGNELLO, M. F.; LANEY, J. D. **A critically compassionate approach to financial literacy**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. **Journal of Economic Literature, American Economic Association**, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness**. Directorate for financial and enterprise affairs. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SANTOS, L. C. B. do. **O que fazer com seu dinheiro**: o discurso de autoajuda em manchetes de capas de jornais. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, A. M. da; KISTEMANN JR., M. A.; VITAL, M. C. Um estudo sobre a inserção da educação financeira como tema curricular nas escolas públicas brasileiras. In: MARTINHO, M. H. *et al.* (Eds.). **Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática**. Braga: APM., 2014. p. 35–46.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SHIFF, B.; NOY, C. Making it personal: shared meanings in the narratives of Holocaust survivors. In: FINA, A. de; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 398-425.



STIEGER, S.; JEKEL, T. Ideology, education, and financial literacy: Uncovering neoliberal ideology in assessment studies of economics education – the case of Austria. **Journal of Social Science Education**, v. 18, n. 2, p. 4-27, 2019.

VAN DIJK, T. A. Ideology and discourse analysis. In: **Colloquium on Ideology**, London: Oxford, 2004. Disponível em: [www.discourses.org/MainPage2.html](http://www.discourses.org/MainPage2.html). Acesso em: 20 nov. 2021.

WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of critical discourse studies**. 3<sup>rd</sup>. edition. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE Publications, 2016.

### **Sobre os autores**

*Carla Leila Oliveira Campos* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5960-7323>)

Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

*João Paulo de Brito Nascimento* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4986-4702>)

Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, doutor em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em abril de 2022.

## ***Lixo, vagabunda, piranha, puta e louca: efeitos de sentido e determinações discursivas em relatos de mulheres vítimas de violência doméstica***

*Garbage, slut, whore, tramp, and crazy: effects of meaning and discursive determinations in reports of women who were victims of domestic violence*

Suzana Schmechel de Avila<sup>1</sup>  
Luciana Iost Vinhas<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo, com base na proposta teórico-analítica da Análise Materialista de Discurso, apresenta uma reflexão sobre a violência doméstica a partir de relatos-testemunho de mulheres que sofreram essa violência. Os relatos foram publicados pelo coletivo Filhas de Frida através da campanha Ajudem Aquela, a qual teve o objetivo de conscientizar sobre os efeitos da violência contra mulheres no âmbito doméstico. A descrição e a interpretação do *corpus*, composto por três sequências discursivas recortadas dos relatos, ancoram-se na análise de adjetivos usados para fazer referência às mulheres pelos seus parceiros, sendo o processo discursivo analisado pelo viés das determinações discursivas; são eles: *lixo, vagabunda, piranha, puta e louca*. Com o estudo, é possível concluir que a ideologia trabalha produzindo as evidências sobre o que é ser mulher, fazendo permanecer um universo semanticamente estabilizado sobre o comportamento feminino que atende à lógica dominante de exploração e opressão entre os gêneros.

**Palavras-chave:** Análise Materialista do Discurso; determinação discursiva; violência doméstica; adjetivos.

**Abstract:** This article, based on the theoretical-analytical proposal of the Materialist Discourse Analysis, presents a reflection on domestic violence from testimonies of women who have suffered this violence. The reports were published by the Filhas de Frida collective through the Ajude Aquela campaign, which aimed to raised awareness of the effects of violence against women in the domestic sphere. The description and the interpretation of the corpus, composed of three discursive sequences cut from the reports, was anchored in the analysis of adjectives used to refer to women by their partners, with the discursive process being analyzed through the bias of discursive determinations; they are: *garbage, slut, whore, tramp, and crazy*. With the study, it is possible to conclude that ideology works by producing evidence about what it is to be a woman, making it remain a semantically stabilized universe on female behavior that meets the dominant logic of exploitation and oppression between genders.

**Keywords:** Materialist Discourse Analysis; discursive determination; domestic violence; adjectives.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [suzana-avila@hotmail.com](mailto:suzana-avila@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [luciana.vinhas@ufrgs.br](mailto:luciana.vinhas@ufrgs.br).

## Considerações iniciais

Temos observado, nas últimas décadas, um movimento intenso de reivindicações advindas de grupos historicamente subalternizados e objeto de domínio das forças patriarcais, racistas e capitalistas que organizam nossa formação social. As reivindicações abrangem um campo amplo de demandas desses grupos, que envolve desde políticas de equiparação salarial até a redução da violência para com seus membros. No que concerne às mulheres, a pauta da violência doméstica ganha especial destaque, considerando que, mesmo com a promulgação da Lei Maria da Penha, em 2006, os números oficialmente registrados de casos de violência doméstica e de feminicídio<sup>3</sup> não diminuíram, e o país segue ocupando lugar no topo dos que mais registram casos de feminicídio<sup>4</sup>.

Nesse contexto, com pouco amparo do Estado, as mulheres conseguem estabelecer laços de ajuda e suporte através de iniciativas não-governamentais, em coletivos organizados para a proteção e a erradicação das diferentes violências sofridas pelas mulheres, tão comuns em uma sociedade fortemente marcada pela opressão patriarcal. Uma dessas iniciativas foi advinda do coletivo feminista Filhas de Frida, que, através de seu site e de seus perfis nas redes sociais, divulgou depoimentos de mulheres que sofreram violência doméstica, na tentativa de criar uma rede de apoio e de identificação, na qual outras mulheres que ainda não conseguiram romper o ciclo de violência pudessem se engajar.

Também como uma tentativa de fazer coro às iniciativas de combate à violência contra a mulher, o presente artigo toma como objeto de análise alguns dos depoimentos publicados pelas Filhas de Frida, para, com sustentação teórico-analítica na Análise Materialista de Discurso, lançar reflexões sobre a forma como as mulheres constroem suas subjetividades em face da violência: uma violência íntima, familiar, conjugal, que não consegue estabelecer limites entre o crime e o amor. Então, o trabalho toma como suporte teórico-analítico a concepção de discurso do campo materialista, conforme elaboração de Michel Pêcheux, compreendendo que as condições de produção, o sujeito e a história se constituem como elementos fundamentais para a produção do sentido. A entrada no *corpus* se dá pela categoria do excesso, conforme proposta por Ernst (2009), para tentar compreender o funcionamento

---

<sup>3</sup> O assassinato de mulheres pela condição de serem mulheres ganhou legislação específica, no Brasil, no ano de 2015, durante o governo Dilma Rousseff. Assim, segundo a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, sendo incluído dentre os crimes hediondos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13104.htm). Acesso em: 01 fev. 2022.

<sup>4</sup> O Brasil é o quinto país do mundo no ranking de homicídios de mulheres. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/qual-a-dimensao-do-problema-no-brasil/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

discursivo ligado ao excesso dos adjetivos materializados nos relatos-testemunhos das mulheres vítimas de violência doméstica.

### **Os relatos-testemunho e as condições de produção do discurso**

Vamos analisar relatos-testemunho publicados no site Filhas de Frida e divulgados pela campanha Ajude Aquela, que circularam nos perfis das redes sociais do coletivo. Filhas de Frida é um coletivo feminista, cultural e político que se apresenta na forma de revista virtual na internet e organiza-se mantendo site<sup>5</sup>, página no Facebook e no Instagram. Através desses meios midiáticos, o coletivo propõe-se a discutir, conscientizar, orientar e informar a população sobre temáticas que envolvem, principalmente, violência contra mulheres. Além de estarem ativamente militando através de ferramentas midiáticas, o coletivo faz intervenções nas ruas, buscando sempre conscientizar a população sobre as bandeiras que defende. Todas as informações sobre o coletivo e as intervenções que ele propõe podem ser conferidas nas plataformas disponíveis na internet.

O grupo utiliza os sites de rede social<sup>6</sup> para ampliar o repasse de informações sobre temas não só de mulheres, mas para mulheres e para a sociedade de um modo geral. Essas ferramentas contribuem para a ampliação e a manutenção das conexões sociais entre os indivíduos, no repasse de informações (RECUERO, 2009). Dessa forma, utilizando os sites de rede social, o coletivo se propõe a estender o debate sobre violência contra mulheres, propagando informações relevantes sobre o tema.

O coletivo Filhas de Frida é composto por quatro mulheres responsáveis por criar projetos e divulgá-los no site e nas páginas de rede social. Nessas plataformas digitais, é possível ter acesso a matérias sobre feminismo, política e assuntos culturais dos mais diversos grupos.

Uma das intervenções desse grupo é o projeto chamado Ajudem Aquela, que reúne relatos de mulheres vítimas de relacionamentos abusivos permeados por todos tipos de violência. A iniciativa contou com a colaboração de diversas mulheres que escolheram voluntariamente compartilhar suas histórias a fim de servir de apoio a outras vítimas de relações abusivas e para conscientizar outras mulheres. Todos os relatos foram enviados às

---

<sup>5</sup> O site <https://filhasdefrida.com/> estava acessível quando da escrita do artigo, em 19/06/2020. No entanto, no momento da revisão para submissão para publicação, em janeiro de 2022, o site estava fora do ar. No entanto, a página do Facebook segue ativa (<https://www.facebook.com/filhasdefrida>), bem como o perfil do Instagram (<https://www.instagram.com/filhasdefrida/>).

<sup>6</sup> São espaços que representam, na internet, as redes sociais construídas nas interações sociais de um grupo (RECUERO, 2009).

organizadoras do coletivo Filhas de Frida e postados por elas no site em uma seção destinada ao Ajudem Aquela. Ao todo, foram vinte e seis histórias de relacionamentos abusivos compartilhadas e acessíveis ao público.

Pela perspectiva da Análise do Discurso (AD), consideramos os depoimentos dessas mulheres como testemunhos, no sentido proposto por Mariani (2016, p. 51). A autora diz que o testemunho “aponta para um falar urgente, para o não esquecer e para não deixar os outros esquecerem”. Os testemunhos compartilhados pelas mulheres vítimas de violência doméstica são de experiências marcantes e dolorosas, cada uma à sua maneira em cada mulher, mas ainda assim traumáticas, fazendo parte de suas memórias. Por entender os relatos como testemunhos, denominaremos o *corpus* desta pesquisa daqui em diante de relato-testemunho (RT). Optamos por conservar a nomenclatura *relato* tal como foi divulgado na página do coletivo e acrescentar a denominação teórica *testemunho*, tendo em conta os relatos como uma forma específica de narrar uma experiência de vida traumática.

No mesmo sentido de estudo sobre testemunho, Bocchi (2017), pelo viés da AD, fala sobre o funcionamento do testemunho de violência obstétrica a partir de relatos recortados de blogs sobre o tema. Segundo a autora, a exposição desses testemunhos de parto constitui em “prática política capaz de produzir uma memória, contra o esquecimento da violência e sua consequente naturalização” (BOCCHI, 2017, p. 80). Além disso, os testemunhos caminham no sentido de romper o silêncio que corrobora com o determinismo *natural* da violência, especialmente contra mulheres, negros e lgbtqi+. É por essa perspectiva que entendemos os testemunhos de violência doméstica divulgados na internet pelo coletivo Filhas de Frida. Ao testemunhar, as mulheres estão denunciando e revelando práticas de violência, agindo contra um sistema que tira suas vidas, suas identidades e seus direitos como sujeito. O engajamento coletivo promovido pela campanha e a segurança garantida às mulheres de terem seus relatos divulgados no anonimato as movem a enunciarem suas experiências de violência e garantem uma segurança que muitas não têm ao denunciarem seus companheiros para os órgãos do Estado, por exemplo. Estão agindo para não deixarem que se esqueça de que a violência contra mulheres é um problema social e cabe a toda sociedade buscar combatê-lo. Bocchi (2017, p. 65) reforça também a relevância de essas práticas acontecerem na internet. Ela diz que a prática da cibermilitância se constitui como prática política porque narra, denuncia, esclarece e conscientiza outros sujeitos sobre problemas de violência.

Para os processos de significação, pela ótica da AD, é necessário remeter o discurso à sua exterioridade, ou seja, às suas condições de produção, as quais possibilitam que pensemos o sentido através do processo histórico, que, por sua vez, afeta os sentidos e a materialidade

linguística (PERON, 2017, p. 37). Orlandi (2015, p. 28) diz que as condições de produção compreendem o sujeito e a situação, podendo ser consideradas em sentido amplo – o contexto sócio-histórico e ideológico de produção do discurso – e no sentido restrito – o contexto imediato. Nos discursos que compõem nosso *corpus*, temos como condições amplas de produção todo contexto social, histórico, político e ideológico de organização da nossa formação social que está pautada em valores patriarcais, machistas e conservadores em relação à liberdade individual das mulheres de exercerem seus direitos. Esse processo histórico de inferioridade e subordinação em que as mulheres foram colocadas, ao longo dos anos, abriu portas para a natural reprodução da violência. As condições de produção em sentido estrito, ou seja, o contexto imediato em que são produzidos os discursos em análise, dizem respeito à intervenção proposta pelo coletivo Filhas de Frida divulgada através dos sites de redes sociais, podendo circular de forma ampla e pública entre usuários que têm acesso à internet.

Destacamos, anteriormente, que nosso *corpus* discursivo foi selecionado do site do coletivo Filhas de Frida, o que significa que ele faz parte de uma materialidade disponível na internet e que circula no ambiente virtual. Ainda em relação às condições de produção do discurso, cabe salientarmos a peculiaridade de analisarmos uma materialidade disponível nos novos ambientes que surgem com a internet. O crescente aumento de acesso à internet vem possibilitando os usuários da rede se deparem com as mais diversas materialidades: filmes, vídeos, imagens, revistas virtuais, blogs, sites de redes sociais, etc. As diversas materialidades que surgem com a expansão do mundo virtual abrem espaço, também, para novas discursividades (GRIGOLETTO, 2010) que compõem a heterogeneidade constitutiva do espaço virtual (GRIGOLETTO, 2011). O espaço virtual se coloca como campo possível de observação do funcionamento de diferentes discursos, os quais podem ser objeto de reflexão da AD.

A materialidade que compõe nosso estudo está disponível no espaço virtual, no site Filhas de Frida. Nesse site, vinte e seis mulheres se dispuseram a compartilhar suas histórias de violência doméstica, de modo anônimo, formando uma rede de apoio para outras mulheres que vivem a mesma situação, com o intuito de resistir à violência e combatê-la através do compartilhamento de suas histórias, tão diversas entre si, mas que se encontram pela violência. A divulgação da iniciativa proposta pelo Filhas de Frida foi colocada nos sites de redes sociais do coletivo, possibilitando que um número significativo de pessoas interagisse com as plataformas digitais e tivesse acesso à campanha. Essas iniciativas podem ganhar um enorme alcance sendo divulgadas no espaço virtual. Se tivéssemos essa campanha divulgada

em outros meios de comunicação como jornais ou revistas impressas, será que teríamos a participação de tantas mulheres como tivemos através da internet? Talvez as condições de produção que o espaço virtual possibilita, como a segurança de anonimato, seja uma das vantagens observadas pelas mulheres para relatarem suas experiências de violência. Nosso intuito não é de analisar o funcionamento do site do coletivo Filhas de Frida, mas a materialidade divulgada por ele em forma de relatos escritos por mulheres vítimas de violência doméstica. Por estarem presentes no ambiente virtual, não podemos ignorar o fato de que suas condições de produção acarretam um sentido particular, diferentemente do sentido que teriam se fossem relatos oriundos de entrevistas ou disponíveis em outros espaços que não o da internet. Dito isto, passaremos adiante para a apresentação dos relatos-testemunhos.

De todos os 26 relatos-testemunho, três foram escolhidos para compor nosso *corpus* discursivo. É importante salientar que, dos vinte e seis testemunhos disponíveis na página, dois são de relações entre duas mulheres - o que pode indicar a presença da violência também entre mulheres, em relações homoafetivas - e o restante de relações entre homem e mulher. Por serem a maioria dos relatos-testemunho, optou-se por eleger para análise aqueles pertencentes às relações heteroafetivas.

### **Descrição e interpretação do *corpus***

Nesta seção, faremos a descrição e a interpretação do *corpus* selecionado para a discussão. Nosso objetivo é de analisar o funcionamento das palavras *lixo*, *vagabunda*, *piranha*, *puta* e *louca* presentes em três sequências discursivas que recortamos dos relatos-testemunhos. Neste momento, repetiremos as SD em que os adjetivos aparecem para, em seguida, analisar seus funcionamentos.

Antes de adentrarmos na análise propriamente dita, é necessário fazer alguns esclarecimentos. As palavras a serem analisadas, embora sejam classificadas na gramática normativa e no dicionário como substantivos, nosso gesto de interpretação as entende como adjetivos, uma vez que funcionam para caracterizar, qualificar e determinar um referente específico que é a mulher. Além disso, sintaticamente, tais elementos lexicais colocam-se em posição referida ao predicativo do sujeito e ao predicativo do objeto, ou seja, qualificam elementos sintáticos da oração que não estão cumprindo a função sintática de sujeito da oração. Dessa forma, são termos que se deslocam de uma classe gramatical para outra, e esse movimento produz efeitos semântico-discursivos. Por essa razão, entendemos que nossa análise se inscreve em torno do funcionamento dos adjetivos materializados nas SD.

Dessa forma, nos parece importante entender como os adjetivos são entendidos pela gramática e no âmbito discursivo em que está a AD. Na tradição gramatical, os adjetivos são a classe de palavras que têm a função de delimitar, especificar e modificar um substantivo, atribuindo-lhe uma característica ou qualidade. É, portanto, um elemento determinante do substantivo a que se refere (BECHARA, 2009; CUNHA; LINDLEY, 2017). Levando em consideração o caráter modificador do adjetivo na gramática, quando voltamos nosso olhar para seu funcionamento discursivo, não podemos deixar de fora algumas considerações acerca da carga ideológica que assume em dada formação discursiva.

Quando deslocamos a função dos adjetivos da tradição gramatical para o seu funcionamento discursivo de base materialista de que trata a AD, é necessário levar em consideração as circunstâncias em que dado adjetivo é dito, pois isso pode acarretar sentidos diversos, visto que, para a AD, o sentido não está preso à palavra, mas é construído sob condições sócio-histórico-ideológicas. Isso significa considerar, para o entendimento do seu sentido, as formações discursivas em que o adjetivo circula e a posição assumida pelo sujeito que enuncia no interior de dada FD.

A gramática nos diz que o adjetivo “essencialmente é o modificador do substantivo” (CUNHA; LINDLEY, 2017, p. 259). Essa modificação feita por ele acarreta efeitos de sentido diversos, visto que, para o entendimento da sua significação, não basta apenas atribuir uma qualidade ou característica a um referente da frase, mas considerar o porquê de determinado adjetivo estar se referindo a certos substantivos e como isso significa em termos sócio-histórico-ideológicos.

Quando um homem qualifica uma mulher como *puta*, *piranha* ou *louca*, não se trata de simplesmente entender que está atribuindo a ela tais características, mas de compreender o funcionamento ideológico que o autoriza a colocar tais palavras em circulação, pois, ao fazê-lo, está assumindo uma posição em uma formação discursiva em que circulam dizeres depreciativos relacionado às mulheres. Em outras palavras, há uma posição política, ideológica e de classe a partir da qual é possível formular enunciados em que as mulheres (ou, nos casos analisados, as próprias companheiras) são referidas como loucas, piranhas, putas. Esse espaço possível de formulação presente no interdiscurso precisa ser objeto da nossa investigação.

Para nos apoiarmos teoricamente sobre a questão discursiva dos adjetivos, recorreremos a Indursky (2013). A autora desenvolve a noção de determinação discursiva dos adjetivos para entender de que forma eles produzem sentido e se relacionam com o discurso. Partindo da determinação discursiva, o adjetivo, segundo Indursky (2013, p. 215), “pode funcionar



como um elemento capaz de saturar o substantivo, constituindo-se em um determinante discursivo”, ou seja, se torna um determinante capaz de promover a identificação entre o dito e a FD que afeta o sujeito do discurso.

Segundo Indursky (2013), diferentemente da determinação linguística, que é semântica e sintática, à determinação discursiva acrescenta-se o nível ideológico. Dessa forma, o determinante discursivo evidencia a posição ideológica assumida pelo sujeito na FD que o afeta. O sujeito, partindo da sua posição identificada com determinada FD, é levado a saturar o sentido do substantivo a que se refere para completá-lo semanticamente, marcando sua posição ideológica no dizer a partir do determinante discursivo. O adjetivo vai ser saturado de sentido na formação discursiva em que circula, por isso limita sua significação a determinada rede de saberes.

Indo adiante em sua reflexão sobre a determinação discursiva dos adjetivos, Indursky (2013, p. 218) menciona a diferença entre um determinante linguístico e um determinante discursivo. Nas palavras da autora, “a determinação linguística qualifica uma expressão a ocupar um lugar na estrutura frasal, enquanto a determinação discursiva qualifica a expressão a ocupar um lugar em um discurso específico”; assim, na determinação discursiva, o adjetivo – ou determinante discursivo – satura um elemento para limitar sua extensão a fim de qualificá-lo em um dizer ideologicamente marcado no interior da FD que afeta o sujeito do discurso.

A determinação discursiva é um efeito no qual intervêm conjuntamente fatores semânticos, sintáticos e ideológicos. Ela constrói um “referente discursivo determinado pela FD que afeta o sujeito da referida construção” (INDURSKY, 2013, p. 217). Como se relaciona com uma determinada rede de saberes, ela é, portanto, ideológica, já que se relaciona com a posição assumida pelo sujeito no interior de uma FD. Ao desenvolver a discussão sobre a determinação discursiva, a autora ressalta a necessidade de pensá-la a partir de três níveis: o nível intradiscursivo, em que o dito é plenamente determinado, colocando o limite do dizer; o nível intersequencial, em que as determinações intradiscursivas evidenciam a construção de um processo discursivo; e o nível interdiscursivo, no qual há uma relação entre o intradiscurso e o interdiscurso, colocando o dito em confronto com o não-dito.

Consideramos que os adjetivos analisados em nosso *corpus* são determinantes discursivos pertencentes ao nível intradiscursivo, pois é dito na sequência discursiva e relaciona-se com a FD machista e conservadora, que invade o dizer das mulheres que testemunham a experiência da violência doméstica, marcando uma posição ideologicamente antagônica à posição ocupada pela mulher em diferentes formações discursivas.

Os determinantes *lixo*, *vagabunda*, *piranha*, *puta* e *louca* estão saturados por uma evidência de sentido, produzida pela ideologia patriarcal, que os coloca numa sequência discursiva afetada por uma FD conservadora e machista que comporta posições-sujeito específicas. Sabendo que as formações discursivas são determinadas pelo complexo das formações ideológicas, constata-se, portanto, que o determinante discursivo tem caráter ideológico, marcando no discurso a posição assumida pelo sujeito que os utiliza.

Observemos a primeira sequência recortada para análise, denominada SD1-RT1.

SD1-RT1: *Mais alguns meses (já sem amigos, longe da família e totalmente dependente dele emocional e financeiramente) as agressões psicológicas começaram. Era: lixo, vagabunda, piranha, entre outros. Ele me culpava por tudo, me diminuía, dizia que sem ele eu não conseguiria nada.*

O sentido produzido, inicialmente, pelos adjetivos *lixo*, *vagabunda* e *piranha* para qualificar a mulher nos direciona para um imaginário que designa lugares muito particulares para o gênero feminino e, por meio da sua inscrição na língua, revela a imagem que o outro tem em relação à mulher, especificamente, sua companheira. O lugar discursivo ocupado pelo homem que qualifica a mulher utilizando esses determinantes discursivos é sustentado por uma posição-sujeito dominante em relação ao gênero feminino e inscrito em uma formação discursiva que permite que isso seja dito. Trata-se de uma FD conservadora e machista, que comporta sujeitos identificados ideologicamente com saberes que reforçam estereótipos de feminilidade, colocando no fio do discurso sentidos saturados sobre as formas de comportamento feminino.

Ao caracterizar a mulher como *lixo*, o sujeito coloca em funcionamento um substantivo para exercer a função de um adjetivo, já que *lixo* está qualificando a mulher. No interior dessa mesma FD conservadora e machista, poderia ser dito *A minha mulher é um lixo*, designando algo que pode ser descartado, que não tem utilidade, atribuindo à mulher o lugar de um objeto descartável e sem valor. É como se ele dissesse para sua companheira, repetidas vezes: *Você é um lixo* ou *Você é lixo*. Na função sintática de predicativo do sujeito, o substantivo ganha o funcionamento que o aproxima do sujeito, que o liga ao sujeito sintático; o sujeito sintático estabelece referencialidade com a mulher que produz o relato. Logo, existe um gesto metafórico que liga a mulher ao lixo através daquilo que é formulado pelo homem (ou seja, através daquilo que é possível ser dito pelo homem).

*Vagabunda* e *piranha* têm funcionamentos parecidos, sendo utilizadas como sinônimos no dicionário (MICHAELIS, 2015). Ambos os termos são colocados no dicionário com sentido pejorativo quando relacionados ao substantivo mulher, ou seja, no sentido de depreciar, de não valorizar. Seu sentido dicionarizado indica mulheres imorais – aquelas que têm muitos parceiros sexuais – apontando, discursivamente, para um lugar social marginalizado, ocupado por mulheres que não atendem ao imperial modelo de feminilidade construído pela sociedade capitalista e patriarcal. São mulheres que não atendem ao ideal de pureza, largamente defendido em discursos de instituições como a Igreja e a Família.

Interessante de trazer para a discussão é a alteração que o termo *vagabunda* sofre ao ser caracterizado como adjetivo feminino. Se olharmos o dicionário (MICHAELIS, 2015), *vagabundo* refere-se àquele que anda sem destino, que é malandro, desocupado, etc. Se observarmos o verbete *vagabunda*, o sentido é outro. Refere-se à mulher vadia, aquela que anda com muitos parceiros, que leva uma vida amoral. Sabemos que os dicionários funcionam como instrumentos linguísticos que formulam os sentidos naturalizados das palavras, oriundos dos saberes dominantes de uma determinada formação social; no entanto, entendemos, com base na AD, que é impossível manter uma relação de transparência entre palavra e sentido, já que o sentido de uma palavra ou expressão é “determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico” (PÊCHEUX, [1975] 2014b, p. 146) no qual elas são produzidas.

Essas posições ideológicas estão inscritas nas formações ideológicas, que comportam as formações discursivas, e estas são regiões de saberes que organizam o interdiscurso. Isso significa que, discursivamente, quando um sujeito se refere a uma mulher como *vagabunda*, aponta para um saber disponível no interdiscurso e que ganha sentido ao ser vinculado a uma posição ideológica no interior de uma dada formação discursiva. Os sentidos disponibilizados no dicionário sobre *vagabunda* estão no interdiscurso e se materializam sob a forma do pré-construído, o qual funciona produzindo sentidos evidentes sobre o que é ser uma *vagabunda* na nossa formação social. Em uma posição ideológica identificada com saberes hegemônicos sobre o que é ser mulher, é *natural* referir-se a uma mulher como *vagabunda* se ela tem determinados comportamentos que não correspondem ao imaginário reproduzido pela ideologia dominante cisheteropatriarcal.

São dizeres construídos socialmente, pelo sistema patriarcal, para inferiorizar a mulher que não obedece aos padrões conservadores de feminilidade defendidos nos discursos dominantes de aparelhos ideológicos do estado como a Igreja e a Família, principalmente. São dizeres legitimados e reproduzidos por discursos dominantes, contribuindo, dessa forma, para

a permanência do imaginário de feminilidade há tanto construído e que serve de justificativa para o exercício de violência contra a mulher.

A mulher relata o imaginário do outro – que está identificado com a FD dominante – sobre seu próprio comportamento. Imaginário sustentado pela formação social patriarcal em que a *verdadeira* mulher só pode ser aquela que corresponde ao imaginário determinado pelos ideais de feminilidade.

*SD2-RT2: Até que ele fez eu me afastar dos meus amigos e da minha família, até que ele começou a me bater, até que ele vivia a vida normalmente e sua justificativa é que ele era bom então podia e eu era malvada e não deveria, até que ele me trancava em casa, até que ele me traía, até que ele me colocava como louca e eu acreditava, até que ele me proibiu de beber, não me deixava falar em público.*

Nesta SD, o objetivo é entender o sentido produzido pelo adjetivo *louca* e pela construção *até que* presente com regularidade no início dos períodos que compõem os testemunhos de violência. Para tanto, iniciaremos analisando a construção *até que ele me colocava como louca e eu acreditava*, focando no efeito de sentido produzido por *louca* e, a seguir, discutiremos o funcionamento de *até que*.

A mulher relata que ele a colocava como louca, fazendo- a acreditar nisso. Partindo da construção *até que ele me colocava como louca e eu acreditava*, entendemos que nela funciona um processo de argumentação do outro, que acaba convencendo a mulher de que ela é louca. Para entender o processo de argumentação pelo viés discursivo, recorreremos à proposta de Orlandi (1998), segundo a qual a argumentação é vista a partir do processo histórico-discursivo no qual as posições dos sujeitos são constituídas. Isso significa que o sujeito produz sua argumentação a partir da posição sócio-histórico-ideológica que ocupa ao ser interpelado pela ideologia. Os argumentos são, portanto, “produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados” (ORLANDI, 1998, p. 78). Dessa forma, ao chamar a mulher de louca na tentativa de convencê-la disso, o sujeito argumenta a partir da posição ideológica que assume no interior da FD que o afeta.

Além de evidenciar sua posição ideológica através da argumentação, ao chamar a mulher de *louca*, o sujeito-falante coloca em circulação a evidência do sentido de que o homem sempre tem razão, imaginário produzido pela ideologia dominante em que o gênero masculino ocupa um lugar social de prestígio. A ideologia trabalha para tornar esses sentidos *naturalizados* e evidentes, fazendo a mulher acreditar que o homem está certo, que ela é

mesmo louca, como mostra a construção *e eu acreditava*. No entanto, ao mesmo tempo em que a mulher inscreve no simbólico as marcas do funcionamento da ideologia dominante, ao relatar seu testemunho de violência, já o faz colocando o verbo *acreditar* no tempo passado, indicando uma desidentificação com a forma-sujeito que antes a interpelava e marcando sua posição de resistência, colocando no discurso o indicativo de que “não há dominação sem resistência”, conforme afirmou Pêcheux ([1975] 2014b, p. 281).

Diante do determinante discursivo *louca*, nos perguntamos: que é ser louca? Louca, na área da psicologia, designa a pessoa que possuiu um quadro de insanidade mental, caracterizado como loucura. É uma condição de saúde mental que ultrapassa aquilo que é considerado *normal* pela sociedade. Ao utilizar *louca* para caracterizar a mulher com quem possui um relacionamento, o sentido que se produz é outro. O efeito de sentido provocado por *louca*, neste caso, designa a mulher que confronta; que não se deixa manipular, que resiste. Chamar uma mulher de louca, numa relação em que há violência, a partir da posição assumida pelo sujeito— que é uma posição-sujeito identificada com a ideologia dominante em relação à mulher — evoca sentidos que materializam a dissimetria das relações de força estabelecidas entre o homem e a mulher.

A relação de força estabelecida entre homens e mulheres na sociedade patriarcal coloca o homem como ser privilegiado em relação ao gênero. É ele quem detém a palavra, ele quem detém o controle sobre o relacionamento e a vida da mulher. Quando a mulher resiste a essa lógica imperativa pelo patriarcado, as relações de força são estremecidas, já que ela tenta se colocar em iguais condições que o homem. É nesse cenário que o determinante discursivo *louca* ganha sentido. O homem, ao sentir que pode ter sua autoridade questionada ao ver a autonomia da mulher em ter suas opiniões, inscreve no simbólico sua posição privilegiada para descaracterizar e desvalorizar a vontade da mulher, colocando-a no papel de louca, daquela que não sabe o que diz: quem sabe o que diz é o próprio homem.

Há um comportamento de resistência por parte da mulher que é caracterizado como *loucura* pelo outro, colocando em evidência que a relação de forças que existe entre as posições se inscreve na língua, materializando-se no discurso.

Para além do funcionamento de *louca*, a construção *até que* presente no início de cada período desta SD também é parte do nosso gesto interpretativo. Nos interessa analisar o efeito de sentido produzido pelo excesso (ERNST, 2009) em que a referida construção linguística é materializada no discurso. Para isso, compreendemos o excesso como “estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso” (ERNST, 2009, p. 4). Ele pode se materializar pelo uso de incisivas e de intensificadores ou, também, pela

repetição de palavras ou expressões e orações. Conforme a autora, tais usos “constituem-se em ‘acréscimo necessário’ ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobrepirem” (ERNST, 2009, p. 4).

Cada oração iniciada por *até que* está separada por vírgula, indicando, gramaticalmente, que esta SD está formulada por um período composto coordenado por vírgula. Dessa forma, é possível pensar que este período, colocado de modo coordenado, indica uma sucessão de ações que serão introduzidas pelos verbos da oração. Mas, afinal, o que isso significa discursivamente?

Os sentidos evocados por essa construção na materialidade do discurso das mulheres apontam para um encadeamento de ações sofridas por ela de forma crescente, ou seja, de modo que iam evoluindo progressivamente. Além de testemunhar o avanço das agressões sofridas, a mulher coloca em evidência, na materialidade, o agente da violência na forma do pronome *ele*, que segue, com regularidade, a construção *até que*.

Pelo dito, o sentido aponta que a violência acontece de forma progressiva, como se fosse uma escada que a cada degrau leva a um nível mais alto. Primeiro ele a afasta dos amigos e da família; depois, ele a agride fisicamente; em seguida, ele a tranca em casa, a trai, a chama de louca e a proíbe de beber e falar em público. Apesar de a materialidade apontar uma sequência de atitudes violentas sofridas pela mulher, devemos levar em consideração que, na prática, elas podem acontecer simultaneamente. No entanto, o sentido produzido pelo discurso aponta para o agravamento dessas atitudes, que, na maioria das vezes, começam de forma sutil, e podem, inclusive, terminar em feminicídio.

O efeito de sentido que se produz, considerando a forma progressiva como a violência é testemunhada pela mulher, é de que a violência não termina: ela atinge níveis mais altos a cada vez que a mulher tenta romper com os padrões impostos pela hegemonia masculina. Na linguagem se produz a evidência da disparidade das relações de força estabelecida entre os gêneros na estrutura da sociedade capitalista e patriarcal, destacando o lugar social que, na ideologia dominante, devem estar o homem e a mulher.

SD3-RT3: *E sempre ele era muito possessivo, me afastou dos meus amigos, eu não podia falar com ninguém. Chamava-me de puta na frente dos outros no meio da rua e a culpa era minha, por ter tido outros relacionamentos antes dele. (...) perdi o emprego porque nessas brigas com ele eu acabava faltando muito porque ele não me deixava sair de casa.*

Nesta SD, a construção *chamava-me de puta* coloca em jogo a presença de um outro, um sujeito oculto, mas determinado pela desinência verbal, indicando a pessoa verbal. Temos, então, a presença do pronome *ele*, implícito na oração, mas revelado pelo verbo. *Ele me chamava de puta*. Se *ele* a chamava de puta, é porque esse sujeito assume uma posição para enunciar no interior de uma formação discursiva que se identifica com dizeres depreciativos em relação à mulher, ligados a uma rede de discursos ideologicamente dominantes.

A partir da posição assumida para enunciar, o sujeito que se refere à mulher como puta, materializa, por meio da língua, seu imaginário em relação à mulher que teve ou tem outros parceiros. Faz circular o pré-construído de que a *mulher que tem ou teve outros parceiros é puta*, colocando em disputa os já-ditos relacionados ao papel casto e puro que os ideais de feminilidade esperam que a mulher atenda e o lugar marginal em que são colocadas as mulheres que não correspondem aos padrões desejados. Além disso, chamar uma mulher de puta por ter tido relacionamentos anteriores resgata discursos que defendem o controle sobre o corpo da mulher e da sua sexualidade. A mulher tem que ser de um homem só, senão é puta. É preciso censurar o prazer feminino para construir um ideal de *pureza*. Na estrutura de uma sociedade capitalista e patriarcal, é necessário que as mulheres satisfaçam aos padrões das classes dominantes para que ela siga detendo todos os meios de controle e exploração das classes dominadas.

A puta tem um lugar marginalizado no sistema de classes. A mulher que faz sexo por prazer e que tem controle sobre o próprio corpo não é valorizada pelo sistema. A colocação dessas mulheres no lugar social marginalizado na nossa formação social é o resultado de discursos difundidos pelos AIE nos quais se realiza a ideologia da classe dominante. Esses sentidos relacionam-se com os discursos proferidos pela Igreja e que, ao longo dos anos, foram ganhando espaço no interior dos núcleos familiares, na Escola e, também, no Estado.

Na concepção althusseriana, a Igreja é uma instituição que funciona como um AIE religioso, comportando o sistema das diferentes Igrejas (ALTHUSSER, 1970, p. 43). Pêcheux ([1975] 2014b, p. 131), quando desenvolve sua discussão sobre a ideologia, sob as bases das formulações de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, diz que “a ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu”, o que significa que a ideologia se torna dominante porque é uma prática que se realiza nos AIE: “eles são seu lugar e meio de realização”, alertou Pêcheux, e não uma simples expressão da ideologia da classe dominante. Nesse sentido, a forma como a ideologia dominante é praticada no interior de um AIE é que a tornará dominante, conforme afirmou Pêcheux ([1975] 2014b, p. 131), “é pela instalação dos

aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza que ela se torna dominante...”.

Levando em consideração as afirmações de Pêcheux ([1975] 2014b), podemos entender que a Igreja age reproduzindo a ideologia dominante que designa à mulher um lugar secundário e inferior na estrutura social, porque coloca em prática discursos que satisfazem a uma determinada classe, a um determinado gênero e a uma determinada raça: a classe mais favorecida economicamente, o gênero masculino e a raça branca. Não podemos descartar que, no interior de uma teoria materialista do discurso, a luta de classes é fundamental para a compreensão dos sentidos e do funcionamento da ideologia.

A sociedade ocidental está estruturada, fundamentalmente, nos princípios do Cristianismo e muitas das concepções defendidas pela igreja cristã ainda continuam sendo reproduzidas pela ideologia dominante. Embora alguns ideais cristãos já tenham sido transformados ao longo das décadas, alguns fundamentos em relação às mulheres seguem produzindo efeitos. Bechtel (2001), partindo de uma perspectiva histórica, traz reflexões importantes que apontam para o papel da mulher na religião cristã desde o princípio da Era cristã. O imaginário de mulher, que prevaleceu no discurso cristão, segundo Bechtel (2001), foi formulado pelos clérigos da igreja e trazia a mulher como origem do pecado, como fracasso da criação. Além disso, por ter sido criada depois de Adão, Eva deve estar subordinada a ele, ou seja, à mulher cabe o papel secundário, inferior, da culpa e do pecado.

Já que a mulher é origem do pecado, é preciso, então, controlá-la. Reduzi-la a um objeto que todos possam controlar para manter um ideal de pureza e bem-estar para todos (principalmente dos homens). Betchel (2001, p. 136) diz que “La mujer, peligro espiritual y material, siempre fue denunciada como el origen de la caída del hombre por culpa de sus vicios permanentes. Única solución propuesta: desconfiar eternamente de ella y limitar al máximo su contacto”<sup>7</sup>.

Cria-se, então, nos discursos religiosos, uma *natural* inferioridade das mulheres, legitimada pelos clérigos e justificada pela Bíblia. Ao longo dos anos, esses saberes ultrapassaram o núcleo religioso e chegaram até as famílias, outro aparelho ideológico fundamental para a reprodução de discursos hegemônicos sobre as mulheres.

O modelo de mulher perpetuado pela Igreja ao longo dos séculos ainda é convocado nos discursos por sujeitos ideologicamente identificados com o saber dominante. São dizeres

---

<sup>7</sup> Tradução livre: A mulher, perigo espiritual e material, sempre foi denunciada como a origem da queda do homem por culpa dos seus vícios permanentes. Única solução proposta: desconfiar eternamente dela e limitar ao máximo seu contato.



que interpelam os sujeitos e os convocam a assumir um lugar na formação social. Há, no caso do nosso *corpus*, um sujeito identificado com os saberes hegemônicos sobre as mulheres, que o coloca em prática tanto no nível do simbólico, através da língua, como no nível prático, agindo de maneira violenta, agredindo a mulher fisicamente, sendo respaldado por discursos dominantes que legitimam seus atos em virtude da masculinidade.

Quem atribuiu às mulheres o lugar de *vagabunda*, de *puta*, de *piranha*, de *lixo* ou de *louca*? Esses lugares foram construídos pelo próprio sistema capitalista e patriarcal que estrutura nossa sociedade, inscrevendo a ideologia dominante na ordem do simbólico através de discursos difundidos nos AIE e estão inseridos no interior daquilo que Pêcheux ([1969] 2014a) chamou de relação de forças. Essa noção considera o lugar a partir do qual o sujeito fala para conferir um sentido ao que é dito. Desse modo, o lugar ocupado pelo sujeito será determinante daquilo que ele diz. Considerando as relações de força como um pressuposto para pensar o gênero na perspectiva com a qual a AD trabalha, aquilo que é dito por uma mulher não terá o mesmo significado se esse mesmo dizer for enunciado por um homem. Isso se deve ao fato de que, na nossa formação social, a ideologia cisheteropatriarcal é dominante, conferindo aos homens um lugar de prestígio nas relações sociais. À lógica capitalista-patriarcal interessa que haja uma divisão entre as *verdadeiras* mulheres, aquelas que atendem aos ideais tradicionais de feminilidade, e as *outras*, aquelas que resistem ao sistema imposto, lutando por sua autonomia, seus direitos e seus corpos. A partir disso, lugares como *puta*, *vadia* e *louca* são construções sociais referentes àquelas mulheres que o sistema ignora, que não servem para a lógica de reprodução da exploração dos ideais dominantes, servindo de exemplo de como não se deve ser.

O próprio sistema criou uma classe de mulheres marginalizadas socialmente, já que não servem para a lógica de reprodução da exploração capitalista. Para o sistema patriarcal, as verdadeiras mulheres são aquelas que contribuem para a manutenção do sistema explorador com sua força de trabalho não-remunerada no cuidado do lar e dos filhos. O sistema legitima, reproduz e defende os discursos que exaltam a verdadeira mulher, ao mesmo tempo que as explora e as exclui.

Todo esse imaginário dominante do que seja a verdadeira mulher relaciona-se com discursos que já foram ditos antes, uma vez que “não há discurso que não se relacione com outros” (ORLANDI, 2015, p. 37). Dessa forma, considerando as condições de produção sócio-histórico-ideológicas em que os discursos são produzidos, esse imaginário retorna nos dizeres dos sujeitos, sendo fruto do processo de interpelação ideológica ao qual estão sempre submetidos. Podemos dizer, portanto, que a ideologia trabalha produzindo as evidências sobre

o que é ser mulher, convocando os indivíduos a se identificarem com ela, fazendo permanecer um universo semanticamente estabilizado sobre o comportamento feminino que atende à lógica dominante de exploração e opressão entre os gêneros que, muitas vezes, é reproduzida em instituições como a Igreja e a Família.

Chamar uma mulher de puta por não atender às expectativas da feminilidade esperada pela sociedade estruturada nos moldes patriarcais, machistas e conservadores coloca em evidência uma posição-sujeito ideologicamente afetada por uma rede de saberes em que esse dizer pode e deve ser dito.

### **Considerações finais**

A fim de produzir um efeito de fechamento para a presente reflexão, temos algumas considerações finais a serem feitas. Os determinantes discursivos, conforme conceituamos os adjetivos a partir do seu funcionamento discursivo, qualificam o substantivo mulher, saturam seu sentido, fazendo retornar sentidos já estabelecidos sobre a mulher, colocando no fio do discurso uma posição sujeito que se filia a uma formação discursiva de saberes machistas e conservadores em relação ao comportamento das mulheres.

Com base nas análises desenvolvidas, podemos lançar uma proposta de configuração das formações discursivas em jogo nos processos de significação aqui expostos. Entendemos o funcionamento de duas formações discursivas antagônicas a partir das sequências discursivas analisadas: uma delas é a FD de resistência, em que as mulheres testemunham seus relatos de violência e ocupam um lugar de desidentificação em relação ao discurso dominante; por outro lado, existe a FD dominante, afetada por saberes machistas e conservadores, que interpela um outro sujeito, identificado ideologicamente com o discurso dominante em relação à mulher. O que constatamos, ao longo das análises, a partir do efeito de sentido produzido pela materialidade linguística, é que, nas SD analisadas, o outro está “demasiadamente presente no discurso”, caracterizando o que Ernst (2009, p. 4) chamou de excesso. É dizer, portanto, que através da língua compreendemos qual é o imaginário do sujeito da FD dominante em relação à mulher, bem como qual é o pré-construído que sustenta seu dizer sobre o que é ser mulher. Dessa forma, é possível entender que o sujeito da FD dominante – que é a antagônica - identifica-se com a ideologia dominante da sua formação discursiva, ao contrário da mulher, que, pelo próprio ato de testemunhar sua experiência de violência, registra seu processo de desidentificação com essa ideologia, ocupando uma posição para enunciar no interior de uma formação discursiva de resistência.

Nesse sentido, os relatos-testemunhos de violência produzidos pelas mulheres colocam em circulação, nas sequências discursivas aqui analisadas, a partir do funcionamento dos adjetivos, o excesso do imaginário dominante do discurso do outro e o excesso do pré-construído que subjaz aos dizeres que vêm de um outro lugar, ditos por um outro sujeito, e que incidem no discurso das mulheres produzindo efeitos de sentido por meio dos determinantes discursivos *vagabunda, louca, lixo, piranha e puta*. A reprodução do imaginário dominante relacionado à mulher, aliado ao pré-construído que sustenta o dizer do sujeito da FD dominante, que está sendo afetado por saberes machistas e conservadores, produz um efeito de legitimação da violência praticada contra as mulheres, uma vez que são dizeres disponíveis e permitidos por tal formação discursiva.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Brasileira**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

BECHTEL, G. **Las cuatro mujeres de Dios: la puta, la bruja, la santa y la tonta**. Traducción de Esther Andrés Gromaches, Ediciones B, Barcelona, 2001.

BOCCHI, A. A. O funcionamento discursivo de testemunhos de violência no parto: movimentos de sentido entre o jurídico e o equívoco. In: ZOPPI-FONTANA, M.; FERRARI, A. J. (Orgs). **Mulheres em discurso: Gênero, Linguagem e Ideologia – V.1**. SP, Pontes Editores, 2017.

CUNHA; C. LINDLEY, C. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro, 2017.

ERNST, A. G. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. IV SEAD, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

GRIGOLETTO, E. Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da Análise do Discurso. **Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 24, nº 48, 2010.

GRIGOLETTO, E. O Ensino a Distância e as Novas Tecnologias: o funcionamento do discurso pedagógico nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Eutomia – Revista Online de Literatura e Linguística**, v.1, n. 07, 2011.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

MARIANI, B. S. C. Testemunho: um acontecimento na estrutura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V. 12, nº 1, p. 48-63, 2016.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>.

ORLANDI, E. P. Discurso e Argumentação: Um observatório do político. **Fórum Linguístico**, n. 1, p. 73-81, 1998.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a, p. 59-106.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

PERON, A. P. A produção de sentidos sobre a mulher-mãe em relatos de violência conjugal. In: ZOPPI-FONTANA, M.; FERRARI, A. J. (Orgs.) **Mulheres em Discurso**: Gênero, linguagem e ideologia – volume 1. Campinas: Pontes, 2017, p. 35-55.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre, Editora Sulina, 2009.

### **Sobre as autoras**

*Suzana Schmechel de Avila* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4548-4101>)

Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas. Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa Texto, Discurso e Relações sociais, em que se dedica a estudar Análise do Discurso de viés materialista. É Professora na EMEI Marília Poliesti.

*Luciana Iost Vinhas* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1026-2277>)

Possui graduação em Letras-Português e Inglês pela Universidade Católica de Pelotas e Mestrado em Letras pela mesma instituição. É Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora adjunta de Língua Portuguesa no Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas (DECLAVE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e, também, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em maio de 2022.

## Proibido dançar! Um discurso em nome da família

### No dancing! A discourse on behalf of the Family

Morgana Guedes Bezerra<sup>1</sup>  
Lílian Melo Guimarães<sup>2</sup>

**Resumo:** Embora a dança seja um tipo de linguagem não verbal, sua prática social está atravessada por vários discursos que constroem significados sobre os diferentes estilos e principalmente sobre quem os dança. Tais discursos produzem estereótipos e preconceitos sobre os grupos sociais inseridos em tais práticas. Diante disso, o discurso de defesa da família coloca-se como argumento contra a vivência de alguns tipos de dança. Tal discurso fundamenta-se em ideologias ditas conservadoras que provém das classes dominantes. O *corpus* deste artigo foi composto por uma notícia publicada no site G1 Paraíba no dia 15 de Junho de 2021, com título: Professora de dança registra BO após vizinha chamar coreografias gravadas em condomínio de 'obscenas e explícitas'. Foram assumidos como pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos os Estudos Críticos do Discurso (ECD). Com base na análise realizada, pôde-se demonstrar a relação existente entre dança e discurso, evidenciando as relações de poder existentes nesse cenário. A notícia analisada trouxe à tona os discursos que contribuem para a manutenção da desigualdade e preconceito. Nesse contexto, o discurso em “defesa” da família surge como um argumento que exclui e categoriza os que se afastam das normas dos discursos sexistas.

**Palavras-chave** Análise Crítica do Discurso; dança; poder.

**Abstract:** Although dance is a type of non-verbal language, its social practice is crossed by several discourses that build meanings about the different styles and mainly about who dances them. Such discourses produce stereotypes and prejudices about the social groups inserted in such practices. In light of this, the family's defense discourse is an argument against the experience of some types of dance. Such discourse is based on so-called conservative ideologies that come from the ruling classes. The corpus of this article was composed of a piece of news published on the G1 Paraíba website on June 15, 2021, with the title: Dance teacher registers BO after a neighbor called choreographies recorded in a condominium 'obscene and explicit'. The Critical Discourse Analysis (CDA) were assumed as theoretical, methodological and analytical assumptions. Based on the analysis carried out, it was possible to demonstrate the relationship between dance and discourse, highlighting the power relations existing in this context. The news analyzed brought to light the discourses that contribute to the maintenance of inequality and prejudice, in this context, the discourse in “defence” of the family emerges as an argument that excludes and categorizes those who deviate from the norms of sexist discourses.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; dance; power.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Unidade acadêmica de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguagem e ensino. Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: [morguedes18@gmail.com](mailto:morguedes18@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Serra Talhada, PE, Brasil. Endereço eletrônico: [lilian.noemia@gmail.com](mailto:lilian.noemia@gmail.com).

## Introdução

Considerando que as práticas sociais estão imbricadas nas estruturas sociopolíticas de dominação, as danças e os corpos que dançam inscrevem-se em determinadas produções de modelos mentais que se estabelecem na construção linguístico-discursiva. Os modelos mentais constituem-se em representações subjetivas que os indivíduos realizam de uma situação na memória episódica (VAN DIJK, 2001). Pode-se, também, defini-los como construções na memória que organizam e norteiam nossa percepção cotidiana, sobretudo o que nos cerca a partir de nossos saberes e vivências individuais e coletivas. Eles são, conseqüentemente, o resultado de nossas experiências e história de vida e possuem importância fundamental na compreensão de discursos, de situações e eventos específicos. Tais modelos são organizados, segundo Van Dijk (2012), por formas abstratas ou alguns esquemas que são parte das experiências acumuladas do indivíduo, os quais se repetem frequentemente e, por isso, são considerados como categorias mais ou menos estáveis. Fundamentando-se nas considerações acerca de tais modelos, podemos considerar que algumas danças são social e cognitivamente categorizadas de forma negativa e preconceituosa, fazendo com que os sujeitos que participam dessa prática sejam excluídos ou vistos de maneira inferiorizada, de tal modo que há uma tentativa de limitar a liberdade e o acesso destes a alguns espaços sociais.

No que se refere à dança, embora seja uma prática socialmente atribuída ao gênero feminino, determinados estilos são marginalizados, principalmente quando os papéis associados à mulher, como pureza, passividade, delicadeza, são subvertidos e substituídos pela sensualidade, força, entre outros atributos que a distanciam de expectativas hegemônicas sobre o ser mulher, o que leva a uma exclusão desses sujeitos. (CLARO, 2017)

Embora a dança seja um tipo de linguagem não-verbal, e conseqüentemente de discurso, uma vez que linguagem e discurso estão intrinsecamente relacionados, sua prática social está atravessada por uma multiplicidade de vários discursos que constroem significados sobre os diferentes estilos e principalmente sobre quem os dança. Tais discursos produzem estereótipos e preconceitos sobre os grupos sociais inseridos em tais práticas. A exemplo, Claro (2017), a fim de refletir e discutir acerca da mulher inserida em danças marginalizadas, aborda considerações sobre as próprias experiências enquanto dançarina de funk, destacando o lugar de menor prestígio social que essa dança ocupa. Além disso, Gonçalves e Araújo (2017) e Carvalho (2020) apontam as dificuldades de inserir o funk no contexto escolar, o que reforça a compreensão negativa sobre essa manifestação e os sujeitos que se expressam por meio de sua música e sua dança.

A escolha por estudos que tratam o funk, para auxiliar no debate deste artigo, deu-se pelo fato de ser uma dança social e historicamente marginalizada<sup>3</sup>, ao contrário de outras como o ballet clássico e a dança de salão. Segundo Gonçalves e Araújo (2017), os discursos da mídia recorrentemente tratam do funk “como ameaça a uma organização social”, uma vez que as representações provenientes do funk têm como finalidade ir de encontro a determinados padrões que visam manter a ordem social. Tal *ameaça* permite ela seja categorizada, de acordo com os autores, como marginalizada e seja renegada a um público considerado como sendo da periferia. Isso permite que o funk seja visto pela sociedade como o estilo que apresenta “uma performance machista, pobre melodicamente, violenta e de gosto duvidoso” (GONÇALVES; ARAÚJO, 2017, p. 76). Já os estilos dança de salão e ballet clássico, podemos considerar, que possuem uma aceitação e até mesmo elitização dos grupos que a praticam, visto que estão de acordo com discursos hegemônicos acerca dos papéis de gênero, considerando que nesse contexto a mulher ocupa o lugar de fragilidade e submissão, não havendo uma transposição dos limites impostos por uma ideologia sexista. Camargo (2018, p. 12), por exemplo, afirma que ballet clássico profissional constitui-se como “uma arte seletiva, elitista e excludente”. (p. 12)

Diante disso, o discurso de defesa da família coloca-se como argumento contra a vivência de alguns tipos de dança. Tal alegação funda-se em ideologias ditas conservadoras que provêm das classes dominantes que não aceitam as diferentes concepções de família (MALUF, 2010), bem como, comportamentos e atitudes que vão de encontro a modelos hegemônicos, envolvendo especialmente questões ligadas a gênero e sexualidade. Logo, a questão principal tratou de entender quais discursos reforçam as relações de dominação do corpo na mulher inserida em danças marginalizadas.

Assim, a análise proposta nesta pesquisa teve como *corpus* uma notícia publicada no site G1 Paraíba, no dia 15 de Junho de 2021<sup>4</sup>, na qual trouxe como elemento principal uma denúncia feita por uma professora de dança que – ao utilizar os espaços comuns do condomínio em que reside para gravar vídeos de coreografias no intuito de divulgar seu trabalho nas redes sociais – foi impedida por uma vizinha de dar continuidade a tais gravações, sob o argumento de suas coreografias serem *obscenas* e *explícitas*. Ao longo do texto noticioso, são apresentados discursos diretos e indiretos, como áudios e imagens de mensagens recebidas pela professora, a fim de tornar público o caso e explicitar o ocorrido, bem como, discursos diretos sobre os

---

3 Compreende-se como danças marginalizadas aquelas que são colocadas a margem por determinados grupos sociais, que não são valorizadas e, portanto, são alvo de preconceito.

4 Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/06/15/professora-de-danca-registra-bo-apos-vizinha-chamar-coreografias-gravadas-em-condominio-de-obscenas-e-explicitas.ghtml>.

fatos. Desse modo, tal notícia fez parte do *corpus* de análise, a fim de evidenciar as relações de dominação e acesso por meio dos discursos.

Foram assumidos como pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos os Estudos Críticos do Discurso (ECD), uma vez que se propôs olhar para a linguagem como prática social e o discurso como modo de ação dos sujeitos no mundo e sua relação com outros. Logo, entende-se que discurso está imerso em ideologias das classes dominantes que impõem suas hegemonias por meio dele. Nesse aspecto, destaca-se a noção tratada por Van Dijk (1997), em que o poder envolve controle, e este remete à limitação da liberdade. Considerando que a análise do autor acerca do conceito de poder tem destaque para o papel das elites e para as formas ilegítimas de abuso de poder, assume-se, também, o conceito de acesso como sendo o controle dos atos ou a limitação da liberdade de alguém. Tal conceito é discutido em Falcone (2005) e Van Dijk (2008).

Dessa forma, inicialmente faremos uma reflexão sobre a relação entre dança, discurso e poder, destacando as contribuições dos Estudos Críticos do Discurso na compreensão acerca das relações de dominação e desigualdade na sociedade. Em seguida, serão apresentadas as discussões acerca da análise realizada a partir dos discursos presentes na notícia, que evidenciam as relações de dominação sobre o corpo da mulher inserida em danças marginalizadas. Bem como, serão apresentadas discussões sobre os discursos que destacam as formas de limitação da liberdade e acesso desses sujeitos a determinados espaços, a partir da reflexão no que diz respeito ao discurso em defesa da família.

### **Dança, discurso e poder**

A dança, assim como toda linguagem, é atravessada por relações de poder que influenciam a sua prática social. Nesse sentido, corrobora-se o pensamento de Marques (2010), ao afirmar a importância de enxergar a dança fora de uma perspectiva ingênua e neutra, evidenciando seu papel social, cultural e político. Desse modo, assim como em outras práticas sociais, na dança, a relação dialética sociedade e discurso estabelece diferentes formas de opressão e dominação que tendem a ser naturalizadas, visto que é por meio do discurso que as classes dominantes impõem suas hegemonias.

Nesse contexto, ideologias sexistas (re)produzidas sobre a dança por meio dos discursos reverberam desigualdade e preconceito que influenciam como os indivíduos vivenciam ou não essa prática, visto que tais discursos, ao associar a dança exclusivamente a mulheres, sugerem que o corpo feminino deve encantar e ser leve, de modo que os homens que decidem se expressar por meio de certos estilos dessa linguagem, como o ballet, sofrem diferentes formas



de exclusão. Além disso, não são todos os tipos de dança que possuem prestígio na sociedade, uma vez que estilos que se distanciam de algum modo dos discursos hegemônicos de gênero ou que não provêm das classes dominantes são estigmatizados e deslegitimados.

Nesse aspecto, o discurso apresenta-se como um tipo de interação social condicionada pela cognição e socialmente contextualizada pelos participantes, tomados como membros sociais em situações sociais (VAN DIJK, 1997). Compreende-se então que a cognição opera na relação entre discurso e sociedade. Portanto, no que se refere às danças a interação construída pelos atores sociais envolvidos diretamente ou não nessa prática fortalece relações positivas ou negativas, que se estabelecem por meio dos discursos, possibilitando a aceitação ou exclusão desses sujeitos.

Dessa maneira, aspectos sociais, raciais e de gênero atravessam os discursos sobre a dança e os corpos que dançam, de modo que as relações de poder presentes na sociedade são refletidas na valorização ou desvalorização, preconceito ou prestígio, que é atribuído a cada estilo de dança. Sendo assim, os Estudos Críticos do Discurso (ECD) surge como uma forma de análise que identifica o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001), criticando e denunciando as formas de dominação e poder, visto que “É um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (VAN DIJK, 2008, p. 113).

Nesse sentido, tem-se na ECD a possibilidade de compreender como, por meio dos discursos, constroem-se as desigualdades e as diferentes formas de opressão. Na dança, tais questões são invisibilizadas, uma vez que são naturalizadas, além do fato de que a dança, enquanto arte e cultura, possui pouco reconhecimento no cenário brasileiro, sendo entendida pela sociedade apenas como forma de entretenimento, esvaziando, portanto, seu caráter político.

Dessa forma, os discursos hegemônicos estão também presentes e atravessam a linguagem da dança, já que, a depender do estilo da dança em questão, os atores sociais são vistos e apontados somente por um ângulo estereotipado, o que demonstra a ação de ideologias que reforçam o sexismo e o racismo, que sustentam a exclusão dessa expressão e consequentemente dos sujeitos inseridos nela.

Desse modo, para compreender como se constroem os discursos de dominação de um grupo sobre outro, é necessário, como aponta Van Dijk (2012), considerar o contexto da cognição, visto que é por meio da relação sociedade e cognição que se formam os modelos

mentais, caracterizados como representações cognitivas das experiências que norteiam as ações e os discursos dos indivíduos.

Logo, os modelos mentais construídos sobre cada estilo de dança diferem, visto que as experiências individuais e coletivas acerca da dança são influenciadas por outros modelos que integram a dimensão dessa linguagem, como, por exemplo, o papel atribuído socialmente ao homem e a mulher no interior de uma ideologia sexista e machista, ou a representação do ator social que vive nas periferias urbanas, legitimada por discursos racistas. Todos esses modelos mentais são transportados para a dança. Dessa forma, como aponta Medina et al (2008, p. 110)

O distanciamento do hábito do convívio com o universo da dança é um condicionamento que as estruturas sociais dominantes estabeleceram ao povo. Assim, existe a dança do homem, a dança da mulher, a dança da criança, a dança do velho, a dança do pobre e a dança do rico.

Assim, como ressalta Pedrosa (2005), a linguagem classifica o poder e expressa poder. Na dança, encontram-se discursos que circundam as relações de poder que se estabelecem no seio de ideologias, que se manifestam de acordo com os usos que as pessoas fazem da linguagem dentro de estruturas de dominação, que segregam as experiências e limitam a liberdade de expressão e de acesso de certos indivíduos a outros espaços sociais senão aqueles já pré-determinados social e culturalmente a eles.

### **A notícia como denúncia**

A mídia tem papel fundamental na difusão de informações no mundo contemporâneo, e os jornais, sobretudo as versões digitais, possuem grande relevância nesse processo, pois com o “poder de difusão em larga escala de material simbólico, as mídias eletrônicas não aproximam somente pessoas nem simplesmente transmitem informações de modo geral, elas propagam representações e ideologias” (SANTO; NUNES; BAPTISTA, 2017, p. 680), maneira que podem ser usadas para reforçar certas representações sociais estereotipadas ou romper com elas, quando permite o acesso discursivo a grupos subalternizados.

Acerca do acesso discursivo, Van Dijk (2000, p. 89) afirma que “um elemento importante na reprodução discursiva do poder e da dominância é o próprio *acesso* ao discurso e a eventos comunicativos”. Desse modo, as mídias têm o poder simbólico de dar acesso ou não aos grupos que se encontram em situações de desigualdade. Quando isso ocorre, há a possibilidade de questionar modelos mentais preconceituosos, uma vez que o grupo social em

questão tem seu espaço discursivo garantido. Para van Dijk (1997), quanto mais acesso se tem ao discurso, mais acesso se tem ao poder social.

De acordo com Falcone (2005, p. 28) o acesso discursivo pode se dar de duas formas em textos jornalísticos: o acesso direto, que “caracteriza-se pela representação discursiva direta dos entrevistados”; e o acesso indireto, que possui relações discursivas mediadas e construídas pelos jornalistas. O *corpus* deste artigo foi composto por uma notícia publicada no site *G1 Paraíba* no dia 15 de Junho de 2021, com título: *Professora de dança registra BO após vizinha chamar coreografias gravadas em condomínio de 'obscenas e explícitas'*. A notícia expõe discursos que tiveram acesso de modo direto em formato de áudio (e sua transcrição) e prints de conversas no aplicativo de mensagens *Whatsapp*, recebidos pela professora, como forma de tornar pública a denúncia realizada. Ainda, são apresentados discursos diretos da professora sobre os fatos ocorridos.

Desse modo, inicialmente foi realizada uma pré-análise com o intuito de destacar quem foram os sujeitos que tiveram acesso à notícia. Em seguida, foram feitos recortes dos discursos que tiveram acesso de modo direto e indireto apresentadas no texto, destacando a recorrência de alguns itens lexicais, constituindo a parte principal da análise proposta nesse estudo, a fim de evidenciar os discursos que atravessam as relações de dominação sobre o corpo da mulher inserida em danças marginalizadas, bem como, destacar as formas de limitação do acesso e liberdade de mulheres inseridas em determinados tipos de danças a alguns espaços.

No que se refere à notícia, ela apresenta caráter de denúncia, uma vez que as escolhas dos itens lexicais que compõem o título, como no caso da sigla *BO* (Boletim de ocorrência), faz o leitor deduzir a gravidade da situação, já que foi necessário recorrer às autoridades para resolver o caso. Ainda, o título dá ênfase ao ator social vítima do ocorrido, tratando de identificá-la a partir de sua profissão (Professora de dança) de modo a evidenciar a responsabilidade social desse sujeito. Ao expor a causa da denúncia no trecho “...após vizinha chamar coreografias gravadas em condomínio de 'obscenas e explícitas'”, faz-se referência ao discurso do grupo em oposição reportado na notícia de modo indireto. Logo, a escolha dos adjetivos *obscenas* e *explícitas* no título tem o intuito de chamar atenção para a forma desrespeitosa e arbitrária com que o trabalho da professora foi tratado.

Posteriormente, o *lead* da notícia traz o seguinte texto: “*Vizinha* tentou impedir que *Giordana Leite* gravasse vídeos na área residencial. O Condomínio ainda não se pronunciou sobre o caso”. Há nesse trecho um destaque para a revelação da identidade da professora, uma vez que seu nome aparece, enquanto que a identidade da vizinha continua oculta. Desse modo, diferente do que ocorreu com a professora, que teve seu discurso reportado de modo direto ao

longo do texto sendo identificada como entrevistada, é possível notar que o conteúdo segue a partir do olhar da vítima sobre os fatos ocorridos, mantendo a identidade da acusada em sigilo, apesar dos discursos desta aparecerem de modo direto, através de prints das mensagens enviadas. É importante destacar que tais discursos reportados e identificados ao longo de nossa análise constituem as práticas discursivas que integram a própria constituição do discurso.

### **É proibido dançar?**

Iniciaremos essa seção discorrendo acerca de recortes feitos a partir do discurso da vizinha que aparece de forma direta, em formato de vídeo, e antecede o texto da notícia. Nele, é possível acompanhar o áudio com legendas, sem que apareça nenhuma imagem ou foto da pessoa em questão (Imagem 1). A voz da entrevistada foi modificada, o que resguarda a sua identidade. Abaixo do vídeo encontra-se o seguinte texto (uma das categorias analíticas adotada em nossa pesquisa): “Vizinha pede em grupo de condomínio que professora de dança deixe de gravar coreografias”. Mais à frente, na notícia, esclarece-se que o áudio em questão foi enviado em resposta para o companheiro da professora de dança por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas.

Figura 1 – Vídeo presente na notícia



Vizinha pede em grupo de condomínio que professora de dança deixe de gravar coreografias

Fonte: G1 Paraíba (2021).

No que diz respeito ao discurso presente na imagem 1, chamamos a atenção para a tentativa de reforçar uma apresentação positiva grupal ao utilizar o termo *condomínio familiar*, no intuito de classificá-lo como um ambiente seguro e de respeito mútuo. Todavia, é importante destacar que tal discurso também faz parte de uma ideologia conservadora que possui bases em uma estrutura patriarcal e hegemônica, que estabelece papéis de gênero fixos e imutáveis para homens e mulheres na sociedade, inferiorizando estas últimas (DIAS,2017). Falar de ideologia é tratar de uma análise com base nas práticas sociais as quais compõem o conceito de discurso numa linha que se ancora nas categorias elencadas por Fairclough.

Além disso, é possível notar que no trecho: “...não sei quem é você, não lhe conheço, não sei de onde você veio, nem de onde você é”, há a intenção de excluir a professora desse grupo, colocando-a como uma estranha, o que justificaria o comportamento distinto dos demais. Nesse aspecto, os grupos dominantes costumam apresentar uma representação positiva de si e uma representação negativa dos outros. Como afirma Van Dijk (2012), essa polarização grupal é utilizada para relativizar situações de preconceito e desigualdade, uma vez que age legitimando determinadas ideologias e conseqüentemente reforçando estereótipos.

Logo, ao estabelecer uma relação de oposição, demonstram-se os conflitos existentes na categorização desses grupos. A exemplo, no discurso apresentado pela vizinha no trecho: “aqui não é casa de show, entendeu? Aqui se trata de um lugar familiar, onde tem senhoras, crianças e adolescentes”, exclui-se a professora do contexto familiar, além de negar sua existência enquanto mulher, visto que sua dança contrapõe os modelos hegemônicos (as práticas sociais que compõem o discurso) acerca dos comportamentos atribuídos a esse grupo. Ademais, ao referir-se que ali não é uma casa de show, busca-se limitar o uso dos espaços comuns do condomínio e a liberdade da professora.

No mesmo áudio apresentado em formato de vídeo na notícia, a vizinha afirma ter uma parente que é policial federal e trabalha no Conselho Tutelar. Com essa alegação, ao recorrer a determinadas elites simbólicas e informar sua proximidade com servidores, há a tentativa de impor uma superioridade e de intimidar a professora, conforme podemos observar no trecho transcrito abaixo:

[...] estou pedindo ao síndico que tome uma posição diante disso, porque não vai ficar assim não, tá certo? Porque eu não tenho marido para ter ciúmes, mas eu tenho três netas menores que são do sexo feminino. Isso são atos obscenos e explícitos, eu digo onde passar, você não sabe com quem você tá falando, entendeu? E isso não vai ficar desse jeito, tá certo? (G1 Paraíba, 2021)

É possível perceber que, nesse trecho do texto, o qual materializa discurso, há um tom de intimidação que se fortalece especialmente nas falas: “...não vai ficar assim não, tá certo?” e “você não sabe com quem você tá falando, entendeu?”. Além disso, destacam-se os significados atribuídos por ela ao tipo de dança com que a professora trabalha, ao citar “... não tenho marido para ter ciúmes, mas eu tenho netas menores que são do sexo feminino”, ressalta-se aqui o incômodo com as coreografias e o tipo de dança que a professora trabalha. Embora o estilo de dança não seja apresentado na notícia, fica claro no discurso da vizinha, especialmente no uso dos itens lexicais *obscenos* e *explícitos* (os quais integram a análise textual do discurso),

que se trata de danças marginalizadas na sociedade. A respeito disso, Claro (2017, p. 40) aponta que

talvez o que incomode seja essa honestidade explícita em admitir a sexualidade, vontades, desejos próprios do ser humano que em outras danças é mascarado e amenizado com o adjetivo de sensual, sendo aceito pela sociedade, talvez seja reflexo de uma hipocrisia que circula na sociedade, em recalcar desejos mais profundos, criticando aqueles que admitem ou se apoderam de um modo de ser/estar no mundo que não é de acordo com a visão de certo ou errado daquelas pessoas.

Nesse sentido, a dança incomoda, uma vez que é classificada como obscena e explícita, de modo que podemos notar uma carga semântica pejorativa muito forte nos adjetivos em questão, pois ela vai de encontro às das expectativas hegemônicas sobre os papéis da mulher na sociedade. Tal desconforto é justificado e reforçado por práticas sociais – ideologias machistas, nas quais as mulheres também são socializadas, incorporando tais ideologias às suas práticas e produzindo modelos mentais que negam e deslegitimam as diferentes formas de ser mulher, bem como as formas de expressão desses corpos em danças que evidenciam a sensualidade, a postura ativa e exibição dos corpos.

Essas ideologias, de acordo com Van Dijk (2008), operam em nível global das estruturas sociais, como um sistema de crenças que comanda as situações de desigualdade, fazendo com que determinados sujeitos tenham sua liberdade controlada e limitada. Nesse contexto, danças marginalizadas, como o funk, que tem sua origem nas periferias urbanas, marcadas pela presença de uma maioria negra, são perseguidas por discursos conservadores e racistas, produzem modelos mentais e corroboram o preconceito e a exclusão daqueles que estão inseridos nessa prática social, uma vez que, de acordo com Lopes (2010, p. 57)

Ao longo de três décadas, o funk carioca consumido na favela vai sendo construído como sinônimo de crime. Tal construção deixa evidente que o preconceito contra o funk insere-se num processo mais amplo de estigmatização das favelas e de seus sujeitos.

Desse modo, o corpo da mulher inserido no contexto de tais danças passa a ser vigiado, de modo a garantir uma certa *ordem* discursiva. Como afirma Claro (2017), essas danças são generalizadas e estereotipadas pelas elites que a julgam pelos movimentos sensuais que elas contêm como se fossem *só rebolar*, o que reforça um olhar simplista, associando tais movimentos a comportamentos e atitudes que afrontam o discurso da moral e dos bons costumes.

No discurso da professora reportado de forma direta na notícia é possível perceber os impactos negativos de tais representações, como podemos ver a seguir: “Só faltou me chamar de prostituta, só não usou essa palavra mesmo. Disse que eu fosse procurar meu lugar de profissão, que eu fosse trabalhar em casa de show” (G1 Paraíba, 2021). Nesse contexto, nota-se que a professora compreende o discurso sobre a sua dança como um deslocamento da sua profissão para uma representação de um grupo subalternizado que é excluído e marginalizado na sociedade. Logo, para Silvino e Peixoto (2017, p. 5),

Para se viver em sociedade, tem-se valores morais e comportamentais, no qual fazem parte das relações sociais. Porém esses mesmos valores e maneiras de vivências, são construídos do pondo de vista da classe dominante, se materializam em forma de preconceito e discriminação, para quem não se reconhece ou segue a ordem patriarcal- racista-capitalista e heteronormativa.

Nesse sentido, o discurso em *defesa* da família é reportado pela vizinha como forma de colocar-se em uma posição de respeito e poder legitimado pelas elites simbólicas. Tal discurso, como destaca Dias (2017), foi bastante utilizado por parlamentares políticos evangélicos, no contexto da apresentação do novo Estatuto da família, no intuito de demonstrar o caráter conservador e contrário a modelos familiares não aceitos socialmente, a exemplo das famílias homoafetivas.

Dessa forma, a recorrência do item lexical *família* no discurso da vizinha retoma a ideia que ela ocupa um lugar de prestígio e busca defender uma moral a qual está ameaçada pela dança da professora. Como evidenciamos no trecho seguinte:

Nós do Jardim Do Mar, SOMOS uma FAMÍLIA e devemos respeitar uma aos outros até em nossos atos. ATÉ pq nossos temos DEVERES E tbm sabemos que temos nossos DIREITOS COMO FAMILIA TBM. TEMOS NOSSA DIGNIDADE PESSO AO SÍNDICO EM NOME DAS FAMILIAS DO JARDIM DO MAR QUE TOME UMA PROVIDENCIA EM RELAÇÃO A ESSAS POSTAGENS DESSA MOÇA ATE MESMO NO SEU INSTAGRAM EXPONDO O NOSSO CONDOMINIO, (G1 Paraíba, 2021).

A notável recorrência da palavra *família*, associada a uma cobrança por direitos, busca excluir e limitar a liberdade do outro, colocando-o como diferente, o exogrupo (o grupo de fora, o grupo excluído) (FALCONE, 2005), não sendo, portanto, digno de ter seus direitos garantidos. Ademais, a utilização de letras em caixa alta em mensagens compartilhadas no contexto da internet tem valor semântico de uma comunicação em voz alta, ou seja, houve a intenção de dar ênfase de modo intimidador.

Portanto, percebe-se que, em relação ao caso reportado na notícia e os discursos analisados em questão, houve uma tentativa de excluir e limitar o acesso e a liberdade de um ator social que, por estar inserido em um contexto de danças marginalizadas, foi tratado de modo impolido, descortês e, acima de tudo, desigual. Isso nos permite refletir sobre como determinados discursos sobre a dança e os corpos que dançam impactam na vida desses sujeitos, bem como, refletir sobre os modos de opressão que incorporam o discurso em *defesa* da família e contribuem para a manutenção da desigualdade.

### **Considerações finais**

Com base na análise realizada, pôde-se demonstrar a relação existente entre dança e discurso, evidenciando as relações de poder existentes nesse contexto. Ao eleger o corpus deste artigo, pretendeu-se destacar a potencialidade da notícia como instrumento de denúncia de diferentes formas de opressão, ao passo que, ao possibilitar o acesso discursivo a grupos historicamente silenciados e oprimidos, têm-se novas formas de resistência à dominação e ao abuso de poder que se expressam na e pela linguagem.

Nesse sentido, a dança assim como toda linguagem recebe influência dos discursos hegemônicos, que criam modelos mentais estereotipados sobre os diferentes estilos existentes, classificando os atores sociais que neles se inserem com base em estereotípias sociais, de modo a deslegitimar algumas expressões. As consequências desses discursos são a exclusão e a limitação da liberdade desses sujeitos.

Dessa maneira, ideologia racistas, sexistas e de classe presentes na sociedade atravessam a prática da dança e principalmente a forma como os grupos sociais irão atribuir maior ou menor valor a essas, uma vez que as danças, que aqui chamamos de marginalizadas, por estarem à margem das expectativas hegemônicas, são desvalorizadas e sofrem perseguições de outros grupos que a compreendem como ameaça a uma determinada *ordem*.

A notícia analisada nesse artigo, trouxe à tona os discursos que contribuem para a manutenção da desigualdade e preconceito. Nesse contexto, o discurso em *defesa* da família surge como um argumento que exclui e categoriza os que se afastam das normas sobre o ser homem, e, especificamente aqui, sobre o ser mulher. Por conseguinte, a dança possível nessa concepção ideológica sexista pretende enaltecer características atribuídas ao papel que se espera da mulher na sociedade: a passividade, a delicadeza e o comedimento.

Sendo assim, ao deparar-se com uma linguagem que contrapõe tais discursos, e que colocam em cena a sensualidade e o corpo da mulher, há a tentativa de representá-la como desagradável e que, portanto, deve ser combatida. Desse modo, controla-se e vigia-se esse corpo



a fim de limitar a sua possibilidade de expressar-se, ou seja, de reduzir a sua liberdade. A análise nos revela a emergência de enxergar a dança em seu contexto político, de modo a desvelar os discursos que influenciam na manutenção e/ou transformação de desigualdades, propondo uma visão crítica diante das práticas discursivas sobre a dança e os corpos que dançam e principalmente sobre o impacto do controle e dominação dos corpos femininos.

## Referências

CAMARGO, H. Ballet clássico: caminhos históricos e a docilidade de corpos para construção imagética de seu ideal de perfeição. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 809 - 822.

CARVALHO, I. F. D. S. Pode funk? O corpo cênico em ação: Um ensaio sobre a dança na escola. Dissertação (Mestrado). Programa Prof. Artes da UNESP, São Paulo, 2020.

CLARO, S. G. **Autoetnografia de uma funkeira: considerações acerca da carreira profissional na dança funk Proibidão e sua estética**. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DIAS, T. B. A defesa da família tradicional e a perpetuação dos papéis de gênero naturalizados. **Mandrágora**, v.23. n. 1, p. 49-70, 2017.

FALCONE, K. A. **O acesso dos excluídos ao espaço discursivo do Jornal**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, Recife, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GONÇALVES, J. C. ARAÚJO R. K. Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio. **Aurora: Revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.10, n.29, p. 71-88, 2017.

LOPES, A. C. **“Funk-se quem quiser” no batidão negro da cidade carioca**. Tese (Doutorado). Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, 2010.

MALUF, A. C. R. F. D. **Novas Modalidades de Família Na Pós-Modernidade**. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MEDINA, J.; RUIZ, M.; DE ALMEIDA, D. B. L.; YAMAGUCHI, A.; MARCHI J., W. As Representações da Dança: uma Análise Sociológica. **Revista Movimento**, vol. 14, núm. 2, maio-agosto, 2008, pp. 99-113

PEDROSA, C. E. F. Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, **Anais** 9. Tomo 2: Filologia, linguística e ensino. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2005, p. 43-70.

BAPTISTA, L. M. T. R.; NUNES, T. A.; SANTOS, G. J. L. O (des)acesso discursivo na construção da representação do jovem pela mídia. In: FÓRUM DE LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS, 4., 2014, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UFC/GEPLA, 2014, p. 299-317.

SILVINO, D. PEIXOTO, T. A importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária.: In: VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, **Anais**. Maranhão 2017.

PEDROSA, Cleide Emília Faye Pedrosa. Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 9. **Anais**. Tomo 2: Filologia, linguística e ensino. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2005, p. 43-70.

PROFESSORA de dança registra BO após vizinha chamar coreografias gravadas em condomínio de 'obscenas e explícitas'. **G1 PB**.2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/06/15/professora-de-danca-registra-bo-apos-vizinha-chamar-coreografias-gravadas-em-condominio-de-obscenas-e-explicitas.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2021.

VAN DIJK, T. A. Discurso, Cognición y Sociedad. **Signos Teoría y práctica de lo Educación**, n 22 Octubre Diciembre, 1997, p. 66 74.

VAN DIJK, T. A. **Ideología Una Aproximación Multidisciplinaria**. Gedisa Editorial: Barcelona, 2000.

VAN DIJK, T. A. Algunos principios de una teoría del contexto. **ALED: Revista latinoamericana de estudios del discurso**, Caracas, n. 1, v. 1, 2001, p. 69-81.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto**. São Paulo, 2012.

### **Sobre as autoras**

*Morgana Guedes Bezerra* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2180-699X>)

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (PGLE/UFCG). Pesquisadora no grupo de pesquisa Corpo, Educação e Linguagens (CEL) - UEPB/CNPq.

*Lílian Melo Guimarães* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3743-2256>)

Mestre e Doutora em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Espanhola) pela mesma instituição. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica

de Serra Talhada (UFRPE- UAST), atuando no curso de Letras. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLÉ-UFRPE) e do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). Foi professora convidada pelo Programa de Pós-graduação em linguagem e ensino.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em maio de 2022.

## Representation and minorities: the uses of (im)politeness in the TV series Glee

### Representação e minorias: os usos da (im)polidez na série de TV Glee

Edvaldo Santos de Lira<sup>1</sup>  
Barbara Cabral Ferreira<sup>2</sup>

**Abstract:** This paper aims at analyzing the American TV series Glee, in order to reflect on how the face, maxims, rules and strategies of the politeness theories are presented before characters who are read as part of a minority group, compared to characters seen as a majority. The discussion relies mainly on the contributions of scholars such as Brown and Levinson (1987), Lakoff (1973), Leech (1983; 2014) and their investigation on politeness, and Culpeper (2005) and his studies on impoliteness. It also relies on reflections by authors who discuss representation, language, and meaning (HALL, 1997; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2000; SOARES, 2007). The corpus is composed of excerpts from three episodes of the series that were analyzed from a qualitative-interpretative perspective. Glee is a TV show that represents multiple realities through fiction and the excerpts selected allow us to reflect on the discrepancies in the interactions that involve characters considered to be a minority compared to characters read as a majority. As a result of the analysis, it became evident that politeness, highlighted in the excerpts, was primarily used towards characters considered the majority. Concerning minority groups, impoliteness, mainly displayed by the principal and the teacher, prevailed.

**Keywords:** Politeness Theory; impoliteness; minorities; representation; Glee.

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar a série de TV americana Glee, a fim de refletir como as faces, as máximas, as regras e as estratégias das teorias da polidez são apresentadas diante de personagens lidos como parte de um grupo minoritário, em comparação com personagens tidos como maioria. A discussão se fundamenta, principalmente, nas contribuições de autores como Brown e Levinson (1987), Lakoff (1973), Leech (1983; 2014) e suas investigações sobre a polidez, e Culpeper (2005) e seus estudos sobre impolidez. Se sustenta, também, em reflexões de autores que discutem representação, língua e significado (HALL, 1997; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2000; SOARES, 2007). O *corpus* é composto de excertos de três episódios da série que foram analisados a partir de um viés qualitativo-interpretativista. Glee é um programa de TV que representa múltiplas realidades através da ficção e os trechos selecionados nos possibilitam refletir sobre as discrepâncias nas interações que envolvem personagens considerados minoria em comparação com personagens lidos como maioria. Como resultado da nossa análise, ficou evidenciado que a polidez, destacada nos excertos, se deu primordialmente sobre personagens considerados maioria. Diante grupos minoritários, a impolidez, principalmente parte do diretor e do professor, prevaleceu.

**Palavras-chave:** Teoria da Polidez; impolidez; minorias; representação; Glee.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: [Edvaldo.santos@estudante.ufcg.edu.br](mailto:Edvaldo.santos@estudante.ufcg.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: [Barbara.cabral@academico.ufpb.br](mailto:Barbara.cabral@academico.ufpb.br).

### Starting the conversation<sup>3</sup>

Expressing yourself is an inherent part of communication. When a person displays emotions or dresses in a specific outfit, he/she<sup>4</sup> is interacting with the world and exposing his/her face to society. These aspects of daily life create meaning, for language is constitutive. Nevertheless, minority groups<sup>5</sup> encounter difficulties when exposing their faces<sup>6</sup>. Society, in general, represses or even prohibits these communities from manifesting their true self or expressing them through language, causing discrimination and threatening their self-image.

Lopes (2004) explains that the key to minority groups lies in the expression “public visibility” to fight against discrimination and forms of exclusion, often associated with medical, legal, and religious discourses, as well as to have equal rights in a society marked by the universalization of the values focused on majority groups. In this sense, it is essential to consider debating minorities’ concerns in multiple places, for instance, schools, work, home, media, and many more. When it comes to the media, these groups are getting attention and the shows are getting more space to address their issues. The TV series *Glee* (2009) is one of the examples and the object of analysis for this text.

*Glee* is an American series characterized as a musical drama and comedy. It premiered in 2009 and ran until 2015 on Fox Channel. The show narrates the stories of students that join a choir in the school, known as *Glee Club* and *New Directions*, to feel part of something since they are not seen or accepted by the popular groups of the institution, that is, the football and the cheerleaders’ teams. As they join the Club, they are recognized as “losers” and face many problems concerning communication and their identities. In *Glee Club*, the “losers” find a place of acceptance and strength to pursue their dreams and be who they are or want to be, for the choir is represented as a place where being different is not a problem.

The choice of working with *Glee* has to do with the fact that the series represents reality in fiction. It is a TV show that creates conflicts concerning minority groups. The characters represent immigrants, LGBTQIA+, students with physical disabilities, and many more who face harsh realities in places that should allow them to feel safe.

This research relies on Applied Linguistics. The discussion promoted here may shed some light on the following question: how do the concepts of the politeness theories are

---

<sup>3</sup> This research is part of the final paper “Politeness and minorities: a linguistic-pragmatic reading of the American TV show *Glee*” presented to Federal University of Paraíba (LIRA; FERREIRA, 2020).

<sup>4</sup> We decide to use both masculine and feminine pronouns.

<sup>5</sup> We understand minority in this text as “a human or social group that is in a situation of inferiority or subordination in relation to another, considered major or dominant” (PAULA et al., 2017, p. 3842).

<sup>6</sup> We discuss this concept in the next sections.

linguistically presented before characters who are considered to be a minority and to characters seen as a majority?

To answer the question, the main objective is to analyze how concepts of the politeness theories, such as face, rules, maxims, and strategies, are linguistically incorporated in three dialogues concerning minority characters on the TV series *Glee*. To achieve this aim, we developed specific objectives that are: 1) to identify the contexts in which the characters are inserted; (2) to analyze interactions on the selected excerpts; and (3) to establish comparisons of the use of politeness between characters read as minorities and socially privileged characters.

This paper recognizes the importance of interdisciplinarity in the investigation. With the analysis, we seek to create comprehension about social issues in which language plays a crucial role (MOITA LOPES, 2009). According to Moita Lopes (2009), in a world that is challenging for the meanings of who we are, it is crucial to turn our eyes to the ways of doing research that are also forms of doing politics, since they claim to thematize what is not thematized, and, consequently, give voice to the ones that were not heard. Thus, investigating minorities' representation through how they are treated linguistically is a form of creating knowledge in addition to unveiling identities and looking at the relationships that transform the reality we construct (KLEIMAN, 2013).

Our corpus comprises excerpts taken from three episodes of the series, and it is analyzed from a qualitative-interpretative perspective. Our theoretical framework relies mainly on the politeness theories/models and their concepts (BROWN; LEVINSON, 1983; LAKOFF, 1973; LEECH, 1987; 2014). We also explore concepts of representation and the use of language (HALL; 1997; JODELET, 2001; SOARES, 2007), connecting the themes on the analysis of the excerpts. In the forthcoming sections, we present the theoretical concepts, to finally offer the analysis of our corpus.

### **Politeness theory(ies): some models**

Politeness, in a linguistic perspective, means “the choices that are made in language use, the linguistic expressions that give people space and show a friendly attitude to them” (CUTTING, 2002, p. 45). Likewise, Leech (2014) defines politeness as the practice of using strategies to maintain good relationships between members of a group. Thus, social interaction is a crucial aspect to understand the concept of politeness.

Leech (2014) lists eight characteristics of politeness. The first is that being polite is not obligatory. People can act impolitely. According to the author, although the concept of

politeness is idealized as a good thing, some contexts ask for impoliteness. A second aspect is that there are gradations of polite and impolite behavior. The author exemplifies this by calling attention to the clapping and cheering after a performance. [...] “the louder and the more prolonged the clapping is, the greater the appreciation signaled and the more polite the response.” (LEECH, 2014, p. 5).

The third characteristic of politeness is a “*sense of what is normal*” (p. 5) that is acknowledged by people and indicates how polite to be in certain situations and contexts. On the same hand, the fourth claims that the situation determines how far politeness will occur or if it will occur at all. The fifth aspect addresses that there is a “*reciprocal asymmetry*” (p. 6) in polite behavior between interactants. The sixth characteristic of politeness is that it may be manifested through repetitive behavior. The seventh aspect sets that politeness “[...] involves the passing of some kind of transaction of value between the speaker and the other party” (LEECH, 2014, p. 8). Lastly, the eighth characteristic has to do with the preservation of the balance of value between the participants of the interaction. Thanks and apologies are examples of this aspect. (LEECH, 2014)

Politeness as models/theories has been studied by various scholars and from different points of view. One of the first authors to study politeness from a linguistic-pragmatic viewpoint was Robin T. Lakoff (1973). From a Gricean perspective, the author introduced her politeness rules. Lakoff (1973) claims that it is crucial for linguistics to turn their eyes to the context in which sentences are uttered. Otherwise, it is not possible to understand the whole meaning of the utterance.

### **Lakoff’s politeness rules**

Politeness rules were created by Lakoff (1973) to be applied in communication and ensure the cooperation and success of the conversation. They are two: *Be Clear* and *Be Polite*. According to Escandell (2008), the rule *Be Clear*, inspired by the Cooperation Principle developed by Grice, aims to guarantee effective communication. Thus, it must be clear but at the same time objective. In other words, the speaker needs to be succinct, not giving more information than it is requested as well as being relevant.

The second rule *Be Polite* is divided into three sub-rules, which are: do not impose, give options and be friendly (make “A” feel good). By *do not impose*, it is understood that an individual cannot or should not intimidate others directly to do something. It is applied in situations of distance, in which unfamiliarity occurs, and there is a class difference. The sub-rule *give options* is related to the participant using resources in a conversation that give

choices to the other participants. They can form their thoughts and opinions in the interaction. Finally, the sub-rule *be friendly* is regularly applied in interactions in which the participants are close. As the name itself suggests, the actors make the communication comfortable and inviting.

Another study on politeness and, according to Leech (2014), a more articulate one was developed by Brown and Levinson (1987). This model was also built on a Gricean perspective and focused on social behavior. In this model, the concept of face, influenced by Goffman (1967), is one of the keys to understand the theory.

### **Brown and Levinson's concepts of face and strategies**

In social interaction, face means the public self-image that every individual wishes to show to society (BROWN; LEVINSON, 1987). Consequently, it is constructed by the person and has to do with the positive social value that the specific person claims for himself/herself in an interaction. When a person exposes his/her face in interaction, he/she wants his/her face to be respected and maintained.

The aspects concerning the concept of face depend on several factors, which permeate social roles, hierarchy, degree of intimacy, discursive genre, and to whom one speaks. According to Goffman (1967, p. 6), [...] a person may be said to have, or be in, or maintain face when the line he effectively takes presents an image of him that is internally consistent, that is supported by judgments and evidence conveyed by other participants”.

Goffman (1967) argues that by exposing his/her face to another individual, a person tends to have an immediate reaction that may vary according to what he/she sees, for instance, if the image in the interaction holds a familiar face, the response will probably be more limited. On the other hand, if the interaction sustains an unexpected face than the person anticipates, the feeling is likely to be more prominent, and thus, the person will feel better.

Brown and Levinson (1987) claim that a face is emotionally supported and, according to the situation of the interaction, can be lost, maintained, or improved. It must be constantly appreciated in communication. The authors (1987, p. 61) argue that “in general, people cooperate (and assume each other's cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face”. In this sense, a person's face depends on others to be maintained. Furthermore, people tend to protect their faces if threatened. Therefore, it is the interest of every participant to maintain each other's face.

O'Keefe *et al.* (2011) argue that there are two types of acts concerning face. The first is called *Face Threatening Act*. The authors (2011, p. 64) describe this act as a



“communicative act performed by the speaker that does not respect either the hearer’s need for space (negative face) or their desire for their self-image to be upheld (positive face) or both”. Hence, it is related to the speaker saying something that represents a threat to the hearer’s expectations. The second act is called *Face Saving Act*. It means the speaker saying something to minimize the potential threat of others’ faces.

Moreover, two aspects of face are presented, that is, the *positive face* and the *negative face*. Both the positive and the negative aspects of face share the same needs, that is, the desire to be loved by other people, and that influences our linguistic behavior (O’KEEFFE et al., 2011). The *positive face* is related to the self-image that people desire to present. It is a consistent self-image or personality that includes the need for the face to be recognized, accepted, and claimed in an interaction. It echoes in a person’s wish to be loved, accepted, respected, and appreciated by other people (THOMAS, 2013).

On the other hand, the *negative face* of a person is reflected in the desire not to be hindered or placed, to have the freedom to act as she/he wants. The negative face has to do with “the want of every competent adult member that his actions be unimpeded by others” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 62). Then, it stands for the need of being independent and not being imposed on by others (CUTTING, 2002).

The strategies proposed by Brown and Levinson (1987) are divided into two categories: the *positive politeness strategies* and the *negative politeness strategies*. Fifteen positive politeness strategies are listed to avoid threatening the positive face and ten strategies to “pay attention to the negative face” (CUTTING, 2002, p. 46). According to Cutting (2002), the positive politeness strategies aim at saving the positive face, showing closeness, friendship, and solidarity. On the other hand, negative politeness strategies are composed of assurances that the participant acknowledges and considers the other participants’ negative face wants and does not (or only minimally) interfere with the individual’s independence. They are:

Table 1 – Positive and Negative Politeness

Positive politeness strategies	Negative politeness strategies
Strategy 1: <i>Notice and attend to the interests, desires, needs, and goods of the hearer.</i> Strategy 2: <i>Exaggerate interest, approval, and sympathy with the hearer.</i> Strategy 3: <i>Intensify interest to the hearer.</i> Strategy 4: <i>Use in-group identity markers.</i> Strategy 5: <i>Seek agreement.</i> Strategy 6: <i>Avoid disagreement.</i> Strategy 7: <i>Presuppose, raise, assert common</i>	Strategy 1: <i>Be conventionally indirect.</i> Strategy 2: <i>Question, hedge</i> Strategy 3: <i>Be pessimistic.</i> Strategy 4: <i>Minimize the imposition.</i> Strategy 5: <i>Give deference.</i> Strategy 6: <i>Apologize.</i> Strategy 7: <i>Impersonalize both the speaker and the hearer.</i> Strategy 8: <i>State the FTA as a general rule.</i>

<p><i>ground.</i>                  Strategy 8: <i>Make jokes, be funny.</i>                  Strategy 9: <i>Assert or presuppose the speaker's knowledge of and concern for the hearer's wants.</i>                  Strategy 10: <i>Offer and promise.</i>                  Strategy 11: <i>Be optimistic.</i>                  Strategy 12: <i>Include both the speaker and the hearer in the activity.</i>                  Strategy 13: <i>Give or ask for reasons.</i>                  Strategy 14: <i>Assume or assert reciprocity.</i>                  Strategy 15: <i>Give gifts, goods, show sympathy, understanding, and cooperation to the hearer.</i></p>	<p>Strategy 9: <i>Nominalize.</i>                  Strategy 10: <i>Go on record as incurring a debt, or as not incurring the debt.</i></p>
---	--

Source: Adapted from Brown and Levinson (1987)

As presented in Table 1, the positive politeness strategies are related to preserving the positive face. On the contrary, the negative politeness strategies aim at paying attention to the negative face by showing the distance between the participants of interaction and avoiding intruding on each other boundaries.

Although many intellectuals acknowledge that Brown and Levinson's model of politeness is the most influential approach until today, there are some critics of their model. LoCastro (2012, p. 143) comments that some researchers, especially from Asia, questioned the "universality of the model on the basis of observable cultural differences", hence, their model of politeness does not cover all the aspects since there are variations in the cultural beliefs and practices of Asia countries, for instance. The criticism of Brown and Levinson's politeness theory denounces their western-centric perspective of communication.

There is also criticism of their approach on impoliteness. O'keeffe et al. (2011) present some authors that criticize Brown and Levinson's comments on impoliteness as inadequate and often biased. As a result, Culpeper (1996, 2005) offered a comprehensive impoliteness framework that, while similar to, opposes Brown and Levinson's theory (O'KEEFFE et al., 2011).

Another author, Leech, also developed a model of politeness under a Gricean pragmatic point of view. The author proposed a Politeness Principle (PP) as a complementary to the Cooperative Principle (CP) developed by Grice. Leech (2014) discusses that The PP proposes that participants in the communication prefer to express polite behavior rather than impolite behavior. The author (2014) argues that the PP differs from the constitutive rules of grammar since it is a principle that can be breached, suspended, observed. It can also be subclassified into subprinciples.

### Leech's politeness maxims

Leech (1983) developed the *politeness maxims* regarding the maintenance of the social balance and friendly relations, which allows us to assume that the speakers are being cooperative in communication. According to the author (1983, p. 131), they are necessary since they “explain the relation between sense and force in human conversation”. The relation between the participants in a conversation requires a series of choices. They determine the construction of the statement and qualify its meaning. The goals of communication may be manifested in two ways: either maintaining the existing equilibrium or modifying it to improve the relationship or increase the distance (ESCANDELL, 2008). At first, six politeness maxims were presented to enhance communication, that were: the Maxims of Tact, Generosity, Approbation, Modesty, Agreement, and Sympathy.

However, Leech (2014) suggests a reformulation of these maxims. The author uses the term General Strategy of Politeness (GPS), which comprehends all the maxims. The GPS has to do with the fact that, to be polite, the speaker conveys meanings that associate an appreciative value to the addressee or associate an unappreciative value to the self. The author claims that “by employing the GSP, S attempts to ensure that offense is avoided, because both participants are, as it were, ‘leaning over backwards’ to avoid the discord that would arise if each pursued their own agenda selfishly through language.” (LEECH, 2014, p. 90). The reformulation of the maxims results in ten maxims, which are:

Table 2 – Politeness Maxims

Label for this maxim	Maxims (expressed in an imperative mood)	Typical speech-event type(s)
<i>Generosity</i>	M1) give a high value to O's Wants	Commissives
<i>Tact</i>	M2) give a low value to S's wants	Directives
<i>Approbation</i>	M3) give a high value to O's qualities	Compliments
<i>Modesty Maxim</i>	M4) give a low value to S's qualities	Self-devaluation
<i>Obligation (of S to O)</i>	M5) give a high value to S's obligation to O	Apologizing, thanking
<i>Obligation (of O to S)</i>	M6) give a low value to O's obligation to S	Responses to thanks and apologies
<i>Agreement</i>	M7) give a high value to O's opinions	Agreeing, disagreeing
<i>Opinion Reticence</i>	M8) give a low value to S's opinions	Giving opinions
<i>Sympathy</i>	(M9) give a high value to O's feelings	Congratulating, commiserating
<i>Feeling Reticence</i>	M10) give a low value to S's feelings	Suppressing feelings

Source: Adapted from Leech (2014)

The reformulation of the maxims has to do with the fact that some definitions could be misconstrued. However, the author asserts that it is still possible to think the maxims as factors that influence communicative behavior. The maxims presented by Leech (2014) are variants manifestation of the GPS, which the intellectual calls “a supermaxim or superstrategy”.

### **The phenomenon of impoliteness in interaction**

Some scholars have been studying the phenomenon of impoliteness from different perspectives. According to Leech (2014), some authors prefer to maintain the studies on impoliteness separated from the studies of politeness. However, Leech (2014) defends that they are closely related phenomena.

Bousfield (2008) takes impoliteness as the opposite of politeness. According to the author, the phenomenon of impoliteness includes the communication of consciously and conflictive verbal face-threatening acts (FTAs) which are intentionally delivered: “(1) unmitigated, in contexts where mitigation is required, and/or, (2) with deliberate aggression, that is, with the face threat exacerbated, ‘boosted’, or maximised in some way to heighten the face damage inflicted” (p. 72). Moreover, Bousfield (2008) addresses that in order to an act of impoliteness be considered a successful act, the receiver must understand the act as an offense, a threat to his/her face.

On the same hand, Culpeper (2005) calls the attention that impoliteness has to do with how offense is taken in communication. The author claims that impoliteness is not unintentional. Impoliteness is shown as communicative strategies performed to attack face and therefore cause conflicts between the participants of an interaction. According to the author, impoliteness comes about when: (1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behavior as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2).

Other models of politeness were/are developed around the globe; however, for this paper, we consider that the theories/models mentioned here covered the analysis and the objective of this text. Although these models of politeness may conflict in some aspects, we believe that it is possible to articulate them, and the notions presented in each one can be integrated into the analysis. Throughout the presentation of the models in this section and the analysis, it is possible to observe how the notions of face, politeness maxims, politeness rules and politeness strategies are articulated and responsible for the consistency of the analysis.

## Representation and the use of language

Social representation is the common sense of a particular theme, which also includes prejudices, ideologies, and specific aspects of people's social and professional activities (CARVALHO, 2007). Then, the social environment is a significant influencer on these representations. Everyday life becomes part of representations and communicative influences interfere directly with how such representations are constructed. Moscovici (2000) asserts that social representations should be viewed as a specific form of understanding and communicating. They are linked to image and meaning. Thus, "it equates every image to an idea and every idea to an image (MOSCOVICI, 2000, p. 31).

Jodelet (2001) claims that representations are part of the interactions and circulate in communication, through speeches, images and it is characterized by pieces of information, opinions, attitudes. The concept of representation is based on variable values. It depends on the social groups in which their meanings are taken. It communicates with the social environment, and with principles and values attached to those who are represented. These elements are responsible for the construction of the identity of an individual or a group.

Similarly, Hall (1997, p. 15) addresses that representation "does involve the use of language, of signs and images which stand for or represent things, [...] representation connects meaning and language to culture". Representation is connected to the usage of language to express something significant and to represent the world meaningfully to other people.

Hall (1997) proposes three different approaches to representation to explain its relationship with meaning and language. They are the *reflective*, the *intentional*, and the *constructivist* approaches. The *reflective approach* puts meaning into the object and the subject: "meaning is thought to lie in the object, person, idea or event in the real world, and language functions like a mirror, to reflect the true meaning as it already exists in the world" (HALL, 1997, p. 24). The *intentional approach* sets meaning as something the speaker imposes on the world through language. In this case, the words indicate what the speaker decides they should express. However, he criticizes this approach by denouncing it as flawed since it does not consider multiple sources of meanings in language. According to the author (HALL, 1997, p. 25), "the essence of language is communication and that, in turn, depends on shared linguistic conventions and shared codes". Finally, the *third approach* runs against the intentional approach by acknowledging the multiple sources of meaning in language. It recognizes the public and social aspects of language. Thus, the meaning is not fixed, for instance, individuals cannot state a unique meaning in things. Moreover, the users of language

construct meaning by making use of the language and the representation systems, that is, concepts and signs.

When it comes to the representation of minority groups, Trebbe *et al.* (2017) discuss the power of the media in these representations. There are two effective approaches of minority representation in the media. The first is related to how an individual connects to society by being represented. The second sets that “[...] an appropriate representation makes it possible for various social groups to learn more about one another, which promotes acceptance and tolerance” (TREBBLE *et al.*, 2017, p. 6).

Nevertheless, the representation of minorities in the media was not regularly positive. Beleli (2012) denounces that the visibility of gays and lesbians in the media was portrayed by stereotypes picturing feminine gays and masculine lesbians. Likewise, Horton *et al.* (1999) assert that the media reinforced degrading stereotypes regarding black people. However, both authors agree that these representations are becoming less frequent. They affirm that in recent times, improvement has been made in the way in which minorities are represented in the media.

The media is considered to perform an essential role in the construction of concepts and reflections about the world. Soares (2007) addresses that media representations take part in a cultural environment in which people think, judge, and act in society. Besides, although there are other representation-producing agencies, such as educational institutions and science, the media are the main providers of representations (SOARES, 2007). Finally, Pirajá (2011) argues that TV plays a central role in the continuous construction and deconstruction of the collective identities supported and projected on the representations of social life. That makes it a decisive scope of sociocultural recognition. These aspects are revealed in the next section.

### **Corpus analysis: contextualization**

Glee was written by Ryan Murphy, Brad Falchuk, and Ian Brennan. The series had a run of six seasons, totalizing 121 episodes with an average length of 40 to 50 minutes each episode. The story is set mainly at the fictional William McKinley High School and narrates the conflicts of students who fight to find a place of acceptance. Also, the series tells the story of Spanish teacher William Schuester, also known as Mr. Schue, and his effort to reconstruct the school choir in which he was a member during high school. The whole effort that he does concentrate on two main aspects. The first relates to his beliefs in the power of art to change society. The second has to do with “[...] Schue empower[ing] his students to use their voices

to stand up for what they believe in and stand up for each other” (JOHNSON, 2015, p. 9, emphasis added). In addition to being struggling with themselves, the students also have problems concerning the other actors from the school, even teachers and principals.

Considering the conflicts that the members of the choir face, the analysis turns eyes to the discrepancy in the uses of (im)politeness from teacher and principal to these students. The excerpts were collected from three episodes taken from the first and the third seasons of the series. The episodes are *Wheels* (S01E09) and *Theatricality* (S01E20) from season one, and *Heart* (S03E13) from season three. We prioritized these episodes for we consider having scenes in which the concepts of the politeness theories can be analyzed. Moreover, the corpus also makes it possible to reflect on the discrepancies in the treating of characters considered a minority in a comparison with characters read as a majority. To exemplify the excerpts, we use a description with the following elements: season + number of the season + episode + number of the episode + excerpt + number of the excerpt. For example: (S01E01E01) = Season 01, Episode 01, Excerpt 01.

### **Part 1: “there’s such an insane double standard at this school”**

The first scene includes three participants, principal Figgins, Santana and Brittany - two students, both from New Directions, and a couple of girlfriends. Although Brittany does not have line in this excerpt, Figgins points her out in some lines. The excerpt is taken from the thirteenth episode of the third season (S03E13). In *Heart*, the school is celebrating Valentine’s Day. The following excerpt presents a conversation between the characters concerning kissing in public.

#### **Excerpt 01 – S03E13E01**

- |  |
|--|
| 1. <b>Figgins:</b> Teen lesbians, I must see you in my office, right now!<br>[...]   |
| 2. <b>Santana:</b> This is such bullcrap! Why can’t Brittany and I kiss in public? “cause we’re two girls?   |
| 3. <b>Figgins:</b> Please don’t make this about your sexual orientation. This is about public displays of affection. PDA simply has no place in the sacred halls of McKinley High. We’ve had complaints. |
| 4. <b>Santana:</b> About us? when?   |
| 5. <b>Figgins:</b> Most recently... yesterday, 12:16 pm.   |
| 6. <b>Santana:</b> That? our lips barely even grazed. And by the way, did you get any complaints about that hideous display that started at 12:17 pm and lasted for several uncomfortable minutes?       |
| 7. <b>Figgins:</b> Believe me, I’d much rather see you [ <i>Brittany</i> ] and Santana kiss than that so-called Finchel, but if a student files a complaint because, for religious reasons...            |
| 8. <b>Santana:</b> Oh, great. So it was some bible-thumper that complained.  |
| 9. <b>Figgins:</b> Ms. Lopez, I’m sorry, but I’m trying to keep this school from turning into a volatile powder keg.   |
| 10. <b>Santana:</b> I’m sorry, too. Cause all I want to be able to do is kiss my girlfriend, but I guess no one can see that because there’s such an insane double standard at this school.              |

As we have seen in previous sections, the constructivist approach that links representation and meaning acknowledges the various sources of meaning in language. It understands the cultural and social aspects of language. Thus, what is said or shown might be interpreted in many ways since the meaning is not fixed. The language users create significance by using the language and the representation systems (concepts and signs). This excerpt shows multiple sources of interpretation in the utterances, especially in the sentences uttered by Figgins.

Firstly, in this interaction, Figgins is not friendly. He, sometimes, is rude and direct. Then, the principal does not use any rules from politeness (LAKOFF, 1973) since he imposes and gives no options for the girls. For instance, in line nine. The imposition leaves the students with no alternatives when he states they can no longer kiss in public areas of the school. Besides, through his sentences, he creates an unfriendly environment, setting all the rules on them. Moreover, Santana and Brittany's faces are threatened to the point that they cannot even show affection in public spaces.

As discussed, a positive face is a self-image that a person aspires to expose (BROWN; LEVINSON, 1987). It is the wanting of a person to have her/his face accepted, valued, and appreciated. In this excerpt, Figgins threatens Santana and Brittany's faces (GOFFMAN, 1967), for there is no approval or acceptance. On the contrary, he attacks their face (line three). This aspect is also revealed in line seven, where Figgins comments that his decision is due to "*religious reasons*".

Concerning the politeness maxims (LEECH, 2014), the principal breaches most of them. First, the tact maxim is violated, for he constantly maximizing the girls' costs. For example, in line three when Santana asks Figgins if the prohibition has to do with them being two girls: "*Please don't make this about your sexual orientation. This is about public displays of affection. PDA simply has no place in the sacred halls of McKinley High. We've had complaints*". Moreover, the approbation maxim is also violated since Figgins punishes them because they are two girls kissing. Furthermore, the sympathy maxim is also breached, considering the principal is not very sympathetic, as in line one. In this line, he is not friendly, and he uses his hierarchy power to impose something on Santana and Brittany. Finally, the agreement maxim is also violated since Santana questions the decision in line two: "*Why can't Brittany and I kiss in public? 'cause we're two girls?*", and Figgins does not change his mind as in the ninth line.

On the other hand, to protect their [Brittany and Santana] negative faces (BROWN; LEVINSON, 1987), Santana uses some negative politeness strategies. First, she



is *conventionally indirect*. For instance, in line six. Therefore, she is not happy with the situation and, to not be punished, Santana gives an example of a straight couple that is regularly kissing in the halls of the institution, and no one protests about it. Here, Santana is also trying to protect [Brittany and Santana] negative faces, for she is using the strategies (BROWN; LEVINSON, 1987) to not be impeded or interfered with.

Finally, the strategy *question and hedge* and also the *be pessimistic* strategy, are used by Santana to attempt an agreement. However, there is no accordance, for Figgins states that his determination is due to religious reasons (line seven).

Although Figgins tries to deny that the decision was made because of the institution's discrimination and lack of protection, the whole conversation affirms that. In short, the analysis held here denounces a homophobic behavior coming from the principal, since he is accepting a complaint that only affects a lesbian couple. If it is ruled from the institution, Figgins must apply to all couples, regardless of their sexual orientations.

## Part 2: the differences in the relations of minority and majority

The next scene includes four main participants. First, Will, New Directions teacher, Mercedes, a black student, Kurt, a LGBTQIA+ student, and Rachel, a Jewish student. The excerpt was taken from the ninth episode of the first season (S01E09). In the scenes, the New Directions is discussing songs to be sung in the Sectionals<sup>7</sup>.

### Excerpt 02 - S01E09E06

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Will:</b> All right, guys. We're doing a new number for sectionals. I know that pop songs have sort of been our signature pieces, but I did a little research on past winners and turns out that the judges like songs that are more accessible. Stuff they know. Uh, standards, Broadway.</li><li>2. <b>Kurt:</b> Defying gravity? I have an iPod shuffle dedicated exclusively to selections from Wicked. This is amazing.</li><li>3. <b>Will:</b> Think you can handle it, Rachel?</li><li>4. <b>Rachel:</b> It's my go-to shower song. It's also my ringtone.</li><li>5. <b>Mercedes:</b> Why do we have to go all vanilla on this song? See, what we need is chocolate thunder.</li><li>6. <b>Will:</b> Okay, we don't have time to rearrange a song for you, Mercedes. Rachel is singing it. Don't worry, we'll find something for you to dip in chocolate.<br/>[...]</li><li>7. <b>Kurt:</b> I have something I'd like to say. I want to audition for the Wicked solo.</li><li>8. <b>Will:</b> Kurt, there's a high "F" in it.</li><li>9. <b>Kurt:</b> That's well within my range.</li><li>10. <b>Will:</b> Well, I think Rachel's going to be fine for the female lead, but I'm happy to have you try out something else, Kurt. And we'll make sure it's got a killer high note.</li><li>11. <b>Artie:</b> You tried.</li></ol> |
|--|

---

<sup>7</sup> A show choir competition.

Firstly, although Rachel is considered to be part of a minority group, since she is represented as Jewish, in addition to being insecure with her appearance, within the New Directions members, Rachel and her boyfriend Finn are placed in superior positions by the teacher. To Will, she possesses the “fitting” voice to sing every song, while Mercedes, for example, has an only voice to sing “black songs”, for instance in line six.

It is important to mention that all characters in this excerpt are exposing their faces (GOFFMAN, 1967). Here, Mercedes reveals nothing new in her reaction since the behavior of Will not letting them have a significant role in competitions is regular. She already expects the return of the teacher concerning the face presented. Thus, her feelings regarding this behavior are impartial. Line eleven is an example of that. The “*You tried*” uttered by Artie claims the lack of expectation that most members of New Directions have. Nevertheless, although Mercedes’ reaction is indifferent, a Face Threatening Act is performed, for, through language, the teacher does not respect either their necessity for space or their wish for their self-image to be sustained.

On the other hand, in line two, Kurt presents his positive face (BROWN; LEVINSON, 1987), his self-image that he desires to present; thus, by exposing his positive face, Kurt also demonstrates his need to be recognized, accepted, and claimed in the interaction. However, his face is not respected by Will, since, in line three, Will ignores Kurt’s enthusiasm and gives him an indirect answer for his request in line two. This behavior is also characterized as some sort of silencing. In New Directions, gay people will be heard, but not too much.

In line seven, Kurt shows his desire to audition for the musical number. In line eight and ten, Will attempts against Kurt’s negative face, not attending to his desire to sing the song. Besides, Kurt is impeded and imposed by Will; consequently, his negative face is attacked.

When it comes to the politeness maxims (LEECH, 2014), Will breaches the approbation maxim in line three and eight. In line eight, he indirectly asserts that Kurt has not an adequate voice for the song. The agreement maxim is also violated in lines three, six, and ten. The teacher does not seek agreement. He has a position, and he is not open to discussion.

Concerning the politeness rules (LAKOFF, 1973), he does not follow the second rule, that is, be polite. The whole communication does not create a friendly space for Mercedes and Kurt since their requests are denied (line six and ten). Besides, the sub-rules give options and do not impose are not respected. Mercedes and Kurt do not have any option but to sing in the background with the rest of the group.

Finally, regarding the strategies (BROWN; LEVINSON, 1987), Mercedes uses some negative politeness strategies to show indirect disagreement. She wants to sing something new; however, she states that indirectly in line five: “*why do we have to go all vanilla on this song? See, what we need is chocolate thunder*”. In this line, Mercedes uses the first two strategies concerning negative face, that is, *be conventionally indirect* and *question, hedge*. Another strategy used by both, Kurt and Mercedes, is the fourth strategy, which is *to minimize the imposition*. Although they show dissatisfaction after the answers from Will, they do not insist. They do not keep repeating the same request.

In line two, Kurt makes use of the first, the second, and the third strategies concerning the positive face, that is, notice and attend to the interests, desires, needs, and goods of the hearer; exaggerate interest, approval, and sympathy with the hearer; intensify interest to the hearer. Kurt’s enthusiasm expresses his excitement to perform the song. However, Will ignores his interest in auditioning for the number; thus, showing impoliteness.

As far as the use of the strategies concerning Will, he uses the first strategy of negative politeness in line eight (“*Kurt, there’s a high “f” in it*”), that is, *be conventionally indirect*. In, line eight, the teacher also makes use of the third strategy, that is, *be pessimistic*. As mentioned in previous sections, these strategies aim at giving indirect answers that lead the other participants to rethink the situation by themselves. In this sense, by saying that the song has an “f” note, Will indirectly asserts that it is not an appropriate song for Kurt.

As reflected previously, the reflective approach concerning representation, language, and meaning, sets meaning into the object and the subject. Thus, the meaning is believed to lie in the object, person, idea, or event in the real world, and language works as a mirror, to reveal the true meaning as it lives in the environment (HALL, 1997). Similarly, pragmatics allows us to go deeper into the analysis, since, for a better comprehension of a sentence, it is essential to know who uttered the sentence and what the context is. Thus, since we already know the context and the participants of the interaction, we can conclude that Will’s behavior towards Kurt in line eight reveals more than the words tell. This line demonstrates a homophobic behavior hidden through the words. Also, Will’s comments imply that only Rachel could perform the song (line three). However, Kurt also performs the song in competition with Rachel, and later, the series reveals that Kurt gave a wrong note purposely to lose the duel.

### **Part 3: The privileges over the repression**

This last scene is taken from the twentieth episode of the first season (S01E20). Theatricality shows the member of New Directions exposing their faces to the school. However, in the same episode that Finn has his face threatened by the football players, he also uses his white male privileges to succeed in what he desires inside Glee Club.

### Excerpt 3 - S01E20E07

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Will:</b> Hey Finn, come on in. I'm learning all this amazing stuff about lady gaga. She's got this thing called the haus of gaga, which is like this collective of artists and designers who collaborate on, on her styles and stage sets and her music. I think it's an exciting model for what we could be doing in Glee Club.</li><li>2. <b>Finn:</b> Yeah, that's kind of what I wanted to talk to you about. I don't want to do Lady Gaga. And I suspect that... with the exception of Kurt, that none of the other guys are gonna want to do it either. I just feel like we're always doing whatever the girls want us to do.</li><li>3. <b>Will:</b> Yeah, you're right. Maybe I haven't been listening to you guys hard enough. So let's find a solution.</li><li>4. <b>Finn:</b> Well, I, uh, I actually already have one.</li></ol> |
|--|

Firstly, all the politeness rules (LAKOFF, 1973) are respected. In line three, Will is clear and accepts what Finn requests. Besides, the whole conversation sets a friendly environment. Will makes Finn comfortable. Moreover, he does not impose (*Maybe I haven't been listening to you guys hard enough*) and allows Finn to choose what he wants to perform (*Let's find a solution*).

Concerning the politeness maxims (LEECH, 2014), the teacher does make use of the generosity maxim since he maximizes the cost to himself by stating that "*I haven't been listening to you guys hard enough. So let's find a solution*". Additionally, the agreement maxim and the sympathy maxim are preserved in the communication. Will sets a sympathetic atmosphere to seek agreement with Finn (line three).

Furthermore, Finn's face is exposed (GOFFMAN, 1967), for he desires something whose response he does not know yet, despite prophesying that the answer will be positive, as in line four. Hence, by talking to Will, Finn wants his face to be comprehended. Brown and Levinson (1987) state that when a person recognizes other people's wishes, he/she demonstrates an interest in satisfying the positive face. Will recognizes Finn's desires in line three, and he makes use of some positive politeness strategies (BROWN; LEVINSON, 1987) to save Finn's positive face, show closeness, friendship, and solidarity. Thus, Will makes Finn feels good.

The first strategy is *to notice and attend to the interests, desires, needs, and goods of the hearer*. By using this strategy, Will takes notice of Finn's desires and interests, and he approves them. He allows Finn to sing other songs, even when the assignment is to perform Lady Gaga songs. Moreover, Will also makes use of the strategy *include both the speaker and*

*the hearer in the activity* since he uses words that relate to both him and Finn. For instance, the use of “we” in line one (*we could be doing in Glee Club*), and “let’s” in line three (*so let’s find a solution*). Finally, the strategies *seek agreement and give gifts, goods, show sympathy, understanding, and cooperation to the hearer* are also contemplated by the teacher in line three. Will accepts Finn’s discontentment and, immediately, manifests accord and recognition of Finn’s declaration.

### **For now...**

Since politeness has to do with the choices that people made in the use of language, and the linguistic expressions that give people space and show a friendly attitude towards them (CUTTING, 2002), the analysis held in this paper show the use of impoliteness in the interaction with characters considered to be a minority. Numerous examples could be in this paper that reveal differences in the treatment of minority characters. These other excerpts could not be in this paper, for the limit of content that it is allowed to have.

Furthermore, there is a huge discrepancy in the excerpts examined in this section. The use of politeness for the part of the teacher only occurs with the male white straight character. In contrast, the teacher shows impoliteness in all the interactions that include Kurt, a gay man, and Mercedes, a black woman. On the same hand, the principal act differently when it comes to prohibiting the demonstration of affection between straight couples and LGBTQIA+ couples. The analysis presented denounces that even in a place where people should be accepted and celebrated, there is a sense of prejudice, implicitly and explicitly.

In conclusion, our analysis implies that minority groups suffer more than groups seen as a majority since they desire to show their true identities, and it is often denied. The results expose that, in interactions, the concepts of the politeness theories could be applied in a way of easing the conflict and increasing the good relationship between the self and the other. Using these elements, the participants could make communication positive.

### **Referências**

BELELI, I. “Eles[as] parecem normais”: visibilidade de gays e lésbicas na mídia. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, nov. 2012. Available from: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2299/1732>. Access on Dec. 2, 2019.

BOUSFIELD, D. **Impoliteness in interaction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: Some universal in language usage**. Cambridge University Press, 1987.

CARVALHO, S. M. C. R. Representação Social da Pessoa com Deficiência Frente à Exclusão/Inclusão. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, **Universidade Federal da Paraíba**, João Pessoa, Paraíba. 2007.

CULPEPER, J. Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. **Journal of Politeness Research**. Language, Behaviour, Culture, v.1, n.1, p. 35-72, 2005.

CUTTING, J. **Pragmatics and discourse**. Great Britain: British Library, 2002.

ESCANDELL, M. V. **Introducción a la Pragmática**. 2 ed. Barcelona: Ariel, 2008.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual** - Essays on Face-to-Face works. London: Cox & Wyman, 1967.

HALL, S. The work of Representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London. Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University. 1997.

HORTON, Y.; PRICE, R.; BROWN, E. Portrayal of Minorities in the Film, Media and Entertainment Industries. **Ethics of Development in a Global Environment (EDGE)**, Poverty & Prejudice: Media and Race, July 26, 1999. Available from: [https://web.stanford.edu/class/e297c/poverty\\_prejudice/mediarace/portrayal.htm](https://web.stanford.edu/class/e297c/poverty_prejudice/mediarace/portrayal.htm). Access on Nov. 30, 2019.

JODELET, D. **As representações sociais**. Translation by Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora UERJ. 2001.

JOHNSON, B. C; FAILL, Daniel K. **Glee and New Directions for Social Change**. Sense Publishers, 2015.

KLEIMAN, A. B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39 – 58.

LAKOFF, R. T. 1973. The logic of politeness; or, minding your Ps and Qs. **In Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society** 1973.

LEECH, G. **Principles of pragmatics**. London: Longman, 1983.

LEECH, G. **The pragmatics of politeness**. New York: Oxford University Press, 2014.

LOCASTRO, V. Pragmatics for language educators: a sociolinguistic Perspective / Virginia LoCastro. ESL & Applied Linguistics Professional Series. **Routledge**, 2012.

LOPES, D. Desafios dos Estudos Gays, Lésbicos e Transgêneros. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 1, n. 1, 2004. Available from: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/5/5>. Access on Dec. 2, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.: *In.*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOSCOVICI, S. **Social representations**: explorations in social psychology. Gerard Duveen, New York: Polity Press/Blackwell Publishers, 2000.

O'KEEFFE, A.; CLANCY, B.; ADOLPHS, S. **Introducing pragmatics in use**. Abingdon: Taylor & Francis e-Library, 2011.

PAULA, C. E. A.; SILVA, A. P. da; BITTAR, C. M. L. Legislative vulnerability of minority groups. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 3841-3848, Dec. 2017. Available from: [http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n12/en\\_1413-8123-csc-22-12-3841.pdf](http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n12/en_1413-8123-csc-22-12-3841.pdf). Access on Dec. 3, 2019.

PIRAJÁ, T. C. Das calçadas à tela da TV: representações de travestis em séries da rede globo. Dissertação - Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, **Universidade Federal da Bahia**, Salvador, Bahia, 2011.

SOARES, M. C. Representações da cultura mediática: para a crítica de um conceito primordial. **XVI Encontro da Compós**, Paraná. 2007. Available from: [http://www.compos.org.br/data/biblioteca\\_204.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_204.pdf). Access on Dec. 3, 2019.

THOMAS, J. A. **Meaning in interaction**: an introduction to pragmatics. New York: Routledge, 2013.

TREBBE, J.; PAASCH-COLBERG, S.; GREYER-STOCK, J.; FEHR, A. Media Representation: Racial and Ethnic Stereotypes. **The International Encyclopedia of Media Effects**. Freie Universität Berlin, Germany, 2017.

## Sobre os autores

*Edvaldo Santos de Lira* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4874-2754>)

Mestrando em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciado em Letras (Língua Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

*Barbara Cabral Ferreira* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6508-6210>)

Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB e mestre em Letras pela UFPB. É Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, Campus I em João Pessoa.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.

## **A oferta da janela de Libras com múltiplos tradutores na obra fílmica “A Hora da Estrela” – uma análise a partir da Gramática do Design Visual**

The provision of the Libras screen with multiple translators in the film  
"hour of the star" – an analysis based on the Grammar of Visual  
Design

Karina de Souza Borges Lima<sup>1</sup>  
Márcia Monteiro Carvalho<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, apresenta-se uma análise da Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (TALS) através da janela de Libras com múltiplos tradutores no filme *A Hora da Estrela*. Adotamos a perspectiva teórico-metodológica da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006) que realiza uma interlocução com o conceito de multimodalidade. A análise das categorias a) semelhança física entre tradutor e personagem; b) indumentária dos tradutores revelou que a escolha por tradutores de mesmo gênero é positiva na espectação, já a falta de semelhança física e o uso de camisetas coloridas, sem vínculo estético com o figurino, podem gerar ruído à obra.

**Palavras-chave:** Tradução Audiovisual Acessível; janela de Libras; gênero fílmico; Gramática do Design Visual.

**Abstract:** In this paper, we present an analysis of Sign Language Audiovisual Translation (SLAT) through the Libras screen with multiple translators in the Brazilian film *Hour of the Star* (*A Hora da Estrela*, 1985). We adopt the theoretical-methodological perspective of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006), which establishes an interlocution with the concept of multimodality. The analysis of the categories: a) physical similarity between translator and character; and b) translator's clothing revealed that opting for translators of the same gender is positive for the spectator, while the lack of physical similarity and the use of colorful shirts, without aesthetic link with the costume, can generate noise to the work.

**Keywords:** Accessible Audiovisual Translation; Libras screen; film genre; Grammar of Visual Design.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: [karinaborgestutoria@hotmail.com](mailto:karinaborgestutoria@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará, Faculdade de Ciências da Linguagem, Abaetetuba, PA; Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: [mmcarvalho@ufpa.br](mailto:mmcarvalho@ufpa.br).



## Introdução

Algumas pesquisas passaram a incluir a Tradução e Interpretação de Língua de Sinais na grande área de Tradução Audiovisual (TAV), mais especificamente no contexto da Tradução Audiovisual Acessível (TAVa), entendendo que esta mobiliza “línguas e culturas em plataformas multimodais audiovisuais” (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2019). Essa nova concepção aparece na publicação do *Guia de Produções Audiovisuais Acessíveis* que menciona a janela de Libras como uma modalidade<sup>3</sup> da TAVa (NAVES *et al.*, 2016) e nas publicações de Spolidorio (2017) e Nascimento (2017). Nascimento e Nogueira (2019) propõem uma nova terminologia para a janela de Libras, focando não apenas na oferta de tradução através da janela de Libras, como também no processo por detrás desse produto – denominando-a Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (TALS).

Assim, este artigo tem como objetivo realizar uma análise preliminar desta forma de oferta específica de TALS – a janela com múltiplos tradutores (NASCIMENTO *et al.*, 2019) no contexto da obra fílmica *A Hora da Estrela*. A janela de Libras foi produzida e disponibilizada em filme pela empresa *Filmes que voam*. A análise é realizada com base nos parâmetros da Gramática do Design Visual (GDV), através da metafunção *representacional e interacional*, e pretende apontar as principais características da janela de Libras utilizada na obra abrindo caminhos para futuras pesquisas envolvendo a recepção de usuários a essa modalidade.

## Perspectivas teóricas

Partindo dos elementos linguísticos, intersemióticos e funcionais da janela, podemos situá-la no campo da Gramática do Design Visual, teoria advinda da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), em uma interlocução com o conceito de multimodalidade. Além da perspectiva linguística, alocamos a janela de Libras dentro da perspectiva de tradução intersemiótica de Jakobson (1972).

---

<sup>3</sup> Neste artigo, trabalhamos diferentes acepções do termo *modalidade*. A janela de Libras é uma *modalidade* de TAVa, ou seja, um tipo de oferta de tradução acessível. (ARAÚJO; ALVES, 2017) Temos o conceito de *modalidade* dentro dos Estudos da Tradução de Línguas de Sinais, que diferencia por quais sistemas físicos ou biológicos de transmissão uma língua se produz foneticamente. As línguas orais e sinalizadas tem modalidades distintas porque enquanto as primeiras dependem de um sistema vocal-auditivo, as últimas se utilizam de um sistema gestual-visual para percepção e produção. (RODRIGUES, 2012) Há o conceito de *modalidade* na teoria da Gramática do Design Visual - GDV como uma das características que podem ser analisadas em textos visuais. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) E por último, podemos citar o conceito de *multimodalidade* no âmbito dos Estudos Linguísticos, que envolve a acepção de que os textos podem apresentar concomitantemente mais de um código semiótico. (KNOLL; FUZER, 2019).

A LSF é encarada como uma teoria semiótica, pois, como delineia Barbara e Macêdo (2009, p. 90), “se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações”. De acordo com Carvalho (2020), a comunicação pode ocorrer através de inúmeros recursos semióticos que abarcam os modos: sonoro, gestual/sinalizado, verbal, imagético entre outros.

Renegociando o conceito semiótico-social da linguagem da LSF, Kress e van Leeuwen (2001) ampliam a análise realizada pela LSF para além da linguagem verbal, em congruência com o aumento substancial dos estudos em multimodalidade, focados na exploração de formas de significação modernas, incluindo os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. Para Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade abarca “textos que utilizam mais de um código semiótico, tais como palavras e imagens (estáticas ou em movimento)” (KNOLL; FUZER, 2019, p. 590) e “as experiências dos indivíduos também podem ser apresentadas a partir de uma composição imagética” (SOUSA; SOUSA, 2021, p. 05). Com o intuito de sistematizar uma metodologia para análise de textos multimodais, surge a Gramática do Design Visual (doravante GDV).

A GDV parte do pressuposto que um texto semiótico está inserido dentro de um gênero específico atrelado a um contexto sociocultural e que sua compreensão também está conectada ao gênero no qual o texto está inserido. Segundo Kress (2008, p.107, tradução nossa), “o gênero é essencial em todas as tentativas de compreensão do texto, qualquer que seja sua constituição modal”<sup>4</sup>. Além disso, para Kress e van Leeuwen (1996, 2006), ao analisarmos um texto multimodal, formado por vários produtos, de vários códigos e linguagens, ainda que possamos analisar cada parte que compõe o todo, é vital realizar uma leitura que “torna possível se olhar para toda a página como um texto integrado, com elementos que se integram segundo a lógica da multimodalidade” (SANTOS, 2011, p. 55).

Ademais, para analisar textos multimodais, a GDV se utiliza das metafunções desenvolvidas por Halliday (1985) renomeando-as e ampliando seu escopo para todos os tipos de semiose humana<sup>5</sup>. Knoll e Fuzer (2019) detalham que as metafunções pensadas por Halliday: *ideacional*, *interpessoal* e *textual* passam a ser chamadas pela GDV de *representacional*, *interativa* e *composicional*, respectivamente.

A *metafunção representacional* analisa a imagem como uma representação de experiências sociais, ou seja, como se representam pessoas, ações, situações e conceitos

---

<sup>4</sup> No original: “[...] genre is essential in all attempts to understand text, whatever its modal constitution (KRESS, 2008, p. 107).

<sup>5</sup> “[...] os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

através da imagem. Pode ser dividida entre as categorias de representações narrativas e conceituais. A *metafunção representacional* de estrutura *conceitual analítica*, por exemplo, estabelece que ao visualizarmos uma composição imagética podemos entendê-la através de como seus participantes “são categorizados entre si, por meio de classificações, sendo divididos com base em temas ou características que sejam comuns” (SOUSA; SOUSA, 2021, p. 07).

A *metafunção interativa/interacional* analisa como as relações dos objetos, lugares e participantes estão representados em uma dada imagem e pode também analisar como essa se relaciona com seu espectador. A análise pode ser realizada através das categorias de contato (olhar), de distância social e de perspectiva (graus de articulação e contextualizações), de modalidade (saturação, modulação e diferenciação referentes às cores da imagem). Sob a categoria de *modalidade*, entende-se que é possível controlar aspectos da imagem que codificam o valor de verdade que o produtor deseja que o espectador atribua à imagem ou a qualquer outro modo visual. Kress e van Leeuwen (2006, p. 165) esclarecem que é possível orientar a modalidade sob distintos pontos de vista: *técnico-científico*, *naturalístico*, *sensorial* e *abstrato*. Segundo os autores, num tipo de discurso que pode ser compartilhado por todos os membros da sociedade – o que entendemos que deva ser o alcance de uma obra fílmica – a orientação predominante ao analisar a estética deve ser a *naturalística*. Nesse caso, a definição de realidade se baseia “em quanta correspondência há entre a representação visual de um objeto e o que nós normalmente vemos desse objeto a olho nu” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 158). A *metafunção composicional* analisa como e de quais elementos se compõe a imagem, podendo ser categorizada pelo valor informativo, a saliência e a estruturação (SANTOS, 2011; MARTINS *et al.*, 2014; KNOLL; FUZER, 2019).

Após refletirmos sobre a multiplicidade dos elementos linguísticos e semióticos que circundam os textos multimodais, bem como através de que sistemas podemos analisá-los nos mais diversos gêneros em que ocorrem, cabe conceituar como entender a tradução que é ofertada através de uma janela de Libras sobreposta em uma obra fílmica. Além de adotarmos a perspectiva da GDV para a análise de textos multimodais, compreendemos a tradução também sob a perspectiva de Jakobson (1972, p. 65) acerca da tradução intersemiótica, que consiste “na interpretação de signos verbais por meio de sinais de sistemas de signos não-verbais”. Como exemplo de tradução intersemiótica temos: de um texto para ícones, desenhos, fotos, pintura, vídeo, cinema e outros ou vice-versa. Anjos (2017) trata da aplicabilidade da tradução intersemiótica envolvendo a língua de sinais e o contexto de uma obra fílmica.

O produto da tradução para língua de sinais gera um vídeo, que costuma ser sobreposto à tela da produção original; para tal, o tradutor deve fazer a leitura da obra como um texto multimodal considerando todos os sistemas semióticos inerentes, tais sejam a língua de partida, as imagens, os sons, a movimentação e personagens e a própria movimentação da câmera e a estética de cada filme (ANJOS, 2017, p. 35).

Assim, pensar a janela de Libras envolve partir de um ponto de vista intersemiótico porque o registro dessa produção passa por outras linguagens e, levando em conta que a janela de Libras se sobreporá a uma obra fílmica que também tem natureza intersemiótica (de um texto escrito para uma adaptação cinematográfica), se reafirma a natureza semiótica e multimodal dos elementos envolvidos na oferta da janela de Libras como modalidade da TAVa no gênero fílmico.

### **A TALS e as normas técnicas de sua oferta**

A acessibilidade em língua de sinais no audiovisual é um direito da comunidade surda, estando presente nas principais legislações vigentes, decretos e marcos regulatórios. Até o ano de 2019, a tradução em língua de sinais era comumente nomeada de *janela de Libras* nas principais normativas criadas para regular a acessibilidade para surdos em meios audiovisuais. Dentre elas estão: a Norma da ABNT 15.290 (2005) e a normativa nº 128 da Agência Nacional do Cinema (ANCINE) (2016).

Além dessas normativas, o Ministério da Cultura (MinC), publicou, em 2016, um *Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis* (NAVES *et al.*, 2016). O volume discrimina quais padrões devem ser respeitados em relação à altura, largura, o recorte, deslocamento da janela. Além disso, enfatiza sobre a técnica *Picture-in-picture* (PIP), também conhecida como sobreposição de vídeos, com a qual é possível adicionar ao vídeo principal a gravação da tradução para Libras. O Guia não traz muitas orientações específicas para o gênero fílmico. Por exemplo, não considera os tradutores terem o mesmo gênero dos personagens, tampouco faz considerações acerca da indumentária de tradutores para obras fílmicas. A única orientação no caso da vestimenta de tradutores em obras de audiovisual é a de usar blusas ou camisetas de cores neutras, sem estampas ou acessórios, e que “pessoas de pele clara usem preto e pessoas de pele escura usem cinza” (NAVES *et al.*, 2016, p. 35-36).

Nascimento e Nogueira (2019) propõem uma nova terminologia para a janela de Libras. Os autores esclarecem que o processo de tradução não se limita apenas ao local onde é ofertado (a janela), mas compreende um processo anterior, de produção, escolhas e pesquisas,

direcionando o tradutor na produção da tradução. A esse processo os autores chamam de Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (TALS), termo que adotamos nessa análise.

Neste artigo, focamos especificamente em um tipo de oferta de TALS, em que as pessoas/personagens apresentadas na tela têm suas falas traduzidas para a língua de sinais por mais de um tradutor. Geralmente, o aparecimento do tradutor em tela está conjugado à fala da pessoa/personagem. Se mais de uma pessoa/personagem aparece em tela, mais de um tradutor pode ser apresentado ao mesmo tempo, em lugares distintos, aproximados ao lado, acima, ou abaixo da pessoa/personagem a que se refere a tradução. Esse tipo de oferta é chamada de janela de múltiplos tradutores. Nem as normativas nem o *Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis* (NAVES *et al.*, 2016), mencionam especificamente a janela de múltiplos tradutores. Até o momento, aventamos cinco pesquisas que citam especificamente o tipo de janela de Libras com mais de um tradutor, ainda que nomeada com terminologias distintas: Anjos (2017), Alves e Nogueira (2019), Nascimento *et al.* (2019), Rosado e Taveira (2020) e Nascimento (2021). Para essa análise adotamos a seguinte terminologia: janela com múltiplos tradutores de Nascimento *et al.* (2019). Em publicação de 2021, Nascimento compartilha os resultados de uma pesquisa de recepção em que afirma a preferência desse tipo de janela para a fruição de obras fílmicas por surdos. Por não haver, até o momento, outras pesquisas de recepção acerca das preferências dos surdos em relação à janela de Libras em obras fílmicas, pontuamos que as observações realizadas na análise que faremos a seguir são bem próximas de opiniões.

### **Percurso metodológico**

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa. A análise realizada é descritiva e orientada a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2001; 2006), tendo como categorias escolhidas nesse recorte: semelhança física entre tradutor e personagem, e indumentária dos tradutores a partir das metafunções *representacional* e *interacional*, respectivamente. Na análise, contribuíram conosco, uma pessoa com deficiência auditiva e uma pessoa surda que assistiram ao filme e compartilharam conosco suas observações.

A obra fílmica escolhida para análise é *A Hora da Estrela*, adaptação cinematográfica do livro de mesmo nome, escrito por Clarice Lispector e lançado em 1977. O livro narra a história de solidão e ilusões da protagonista Macabéa, uma nordestina que se mudou para São Paulo com 19 anos. A adaptação cinematográfica, dirigida por Suzana Amaral, foi lançada em 1985 e se insere na corrente realista. Segundo Barretto (2016, p. 80), o realismo no

audiovisual, “tem como base a aparência da realidade, somada ao movimento e ao som, o que dá uma impressão de realidade no momento de sua fruição” e que majoritariamente estabelece uma relação com o espectador “através de imagens que são capazes de causar uma imersão fenomenológica por parte do espectador” facilitando a construção dos significados e interpretações da história.

Sua versão acessível em Libras foi lançada em 2017, pela produtora e distribuidora de conteúdo de alta qualidade multiplataforma Filmes Que Voam e disponibilizado *on-line* na plataforma *Youtube*. A produção contou com uma equipe de dezesseis tradutores, entre surdos e ouvintes. Em comentário publicado na página da Filmes que Voam no *Facebook*<sup>6</sup>, o diretor Chico Faganello relata o contexto da produção e explica:

Usamos a melhor cópia digital existente na distribuidora, que foi muito sensível e solidária ao ceder sem custos o filme para exibição gratuita para as pessoas com deficiências - estamos trabalhando também na versão com audiodescrição, para cegos. Claro que o ideal seria ter uma digitalização com as tecnologias atuais, inclusive com o som remasterizado, mas os custos são altíssimos. Assim, entre não disponibilizar o filme para cegos e surdos ou usar a melhor cópia existente, escolhemos a segunda opção. E neste e nos próximos filmes, usamos nosso método com vários intérpretes e posições dos tradutores. Logo poderemos assistir outros filmes com diferentes formatos. (FILMES QUE VOAM, 2017).

O formato utilizado pela produtora com múltiplos tradutores era diferenciado para a época. Porém, hoje em dia, segue sendo o formato utilizado nos filmes produzidos pela Filmes que Voam, o que nos leva a crer que as equipes envolvidas nos projetos entendem ser o formato de janela de Libras mais adequado para produções fílmicas.

Assim, a escolha da análise dessa obra se justifica pelo fato de ter sido bastante premiada nacional e internacionalmente<sup>7</sup>, por ter um número de visualizações considerável (mais de 30 mil) em sua versão acessível com janela de Libras, além de disponibilizar um tipo de janela com múltiplos tradutores, o que é objeto de nossa análise.

Optamos por printar as imagens diretamente da tela, pausando o vídeo para captá-las. Não alteramos as cores das imagens para respeitar o contexto estético do filme. Dessa forma,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.11nq.com/UMbpP>. Acesso em: set. 2021.

<sup>7</sup> O filme teve sua *première* no Festival de Cinema de Brasília em 1985, onde levou quase todos os prêmios. Foi exibido no tradicional Festival Internacional de Cinema de Berlim e em Havana, onde também foi premiado. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/hora-da-estrela/curiosidades/>. Acesso em: set. 2021.

o que apresentamos são *frames*<sup>8</sup> da obra fílmica que chamaremos de imagens.<sup>9</sup> Segundo Kress e van Leuween, uma imagem pode ser compreendida autonomamente ou em relação com outro texto, “em consonância, complemento, apoio, contraste, repúdio ou reafirmação por exemplo, do que está verbalmente expresso” (KNOLL; FUZER, 2019, p. 590). A partir desse entendimento, analisamos o elemento visual-estético da janela de Libras, entendendo-a como uma imagem que se posiciona, coexiste, se correlaciona, mobilizando outro texto que tem prevalência – a obra fílmica.

O tipo da janela apresentada pelo filme, a janela com múltiplos tradutores, oferece vários tradutores para traduzir os personagens durante a exibição da obra. Ao printarmos cada imagem na tela, *congelando* o momento em que ocorrem, foi possível categorizá-las a partir de critérios técnicos que explicitam como a janela foi empregada. Os critérios escolhidos neste recorte foram o de *semelhança física* entre tradutores e personagens, e a *indumentária* dos tradutores a partir das metafunções *representacional* e *interacional* respectivamente.

### **Análise**

A análise parte das metafunções *representacional* (categoria conceitual analítica) e *interacional* (categoria modalidade) da GDV, estabelecendo a relação que é realizada entre a janela e a obra, entendendo que a leitura deve se debruçar sobre o a obra fílmica sem tradução somada à janela de Libras, formando um novo texto, um produto final distinto sob a perspectiva da multimodalidade.

---

<sup>8</sup> “O *frame* (quadro) delimita a superfície da imagem, um espaço plano, bidimensional” (JOURNOT, 2005, p. 127).

<sup>9</sup> Todas as imagens correspondem à obra disponibilizada pela *Filmes que voam* na Plataforma do *Youtube*.

## A semelhança física entre tradutor e personagem

Figura 1 - Imagens em que o mesmo tradutor é utilizado para quatro personagens diferentes



Fonte: Youtube (2017).

A partir da *metafunção representacional* de estrutura *conceitual analítica*, podemos analisar que, na imagem composta entre filme e janela de Libras, os atores do filme em tamanho maior e os tradutores em tamanho menor estabelecem uma relação que pode ser de semelhança e interdependência. Quando observamos a composição geral, é comum estabelecer uma relação de conexão entre eles, entendendo que “exista, pelo menos, um participante fazendo papel de subordinado e pelo menos outro fazendo papel de subordinador” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 45), o que parece fazer sentido ao pensarmos que a obra fílmica é a parte focal e preponderante e o tradutor está subordinado a ela.

A janela com múltiplos tradutores pode apresentar muitas variações na forma como é oferecida. Em alguns casos, cada personagem pode ter um tradutor diferente traduzindo-o, além disso, pode estar presente a escolha de tradutores que se assemelham aos personagens ou que são maquiados para se tornarem semelhantes a fim de que possa haver um entrelaçamento entre o personagem e o tradutor. São características que aparentemente podem facilitar a especiação, já que o enredo do filme e a tradução que ocorre concomitantemente coadunam no número dos personagens e na diferença entre eles, levando em consideração a característica visual que já está presente na obra, mas principalmente a necessidade da coerência nesse quesito para o surdo espectador.



Porém, a janela com múltiplos tradutores oferecida no filme, conforme explicitado na Figura 1, não apresenta essas características. Os tradutores se repetem ao longo do filme para personagens distintos e não apresentam alguma semelhança física que os aproxime dos personagens. Em muitos casos, inclusive, personagens negros são feitos por tradutores brancos e vice-versa. Em uma obra que depende da coerência estética para a fruição e para o entendimento do enredo, levantamos a hipótese de que a falta de semelhança física pode gerar confusão e maior esforço para os surdos que precisam criar outros tipos de relações para poder conectar o tradutor ao personagem em outros momentos em que ele aparecer na obra. Como pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 2 - Na imagem a personagem é negra e a tradutora é branca



Fonte: Youtube (2017).

Outro aspecto analisado nesta categoria é o gênero dos tradutores. Através da *metafunção representacional* de estrutura *conceitual analítica*, percebemos que é importante estabelecer uma relação de similitude entre tradutores e personagens para melhor espectação. Portanto, a escolha da produtora de colocar tradutores com o mesmo gênero (masculino/feminino) dos personagens (Figura 3) pode contribuir em algum grau para isso. É importante pontuar que essa relação diante do quadro geral de múltiplas especificidades visuais (características físicas dos personagens, indumentária, acessórios, trejeitos, expressões, etc.) parece contribuir pouco em um contexto estético que possui inúmeros outros apelos visuais. Parece haver uma relação mais funcional embutida na escolha do mesmo gênero para atores e tradutores, com o objetivo de tornar a espectação mais facilitada, organizando a experiência, embora não necessariamente impactando no aspecto estético em si mesmo.

Figura 3 - Imagens explicitam que os gêneros dos personagens são os mesmos dos tradutores



Fonte: Youtube (2017).

### **Indumentária dos tradutores**

Em relação à indumentária do tradutor, percebemos que ao menos sete cores diferentes de camiseta foram utilizadas (Figura 4), dentre elas o preto e o cinza, mas, não necessariamente obedecendo à orientação do Guia (NAVES *et al.*, 2016), uma vez que pessoas brancas utilizaram outras cores além de preto e pessoas negras utilizaram outras cores que não a cinza, essa constatação contribui para ampliar a orientação do Guia. Lendo a imagem a partir da *metafunção interativa/interacional* categoria *modalidade naturalística*, não encontramos relação imediata de similitude entre a cor utilizada pelo tradutor e a cor do figurino do personagem. Essa escolha parece não estar condicionada à repetição do tradutor, pois mesmo quando o mesmo tradutor era utilizado para personagens diferentes, a cor da camiseta era a mesma (Figura 5).

Essa falta de relação traz uma impressão de aleatoriedade que também não contribui para a mimetização entre a imagem da janela e a imagem do filme. Como preconiza a *metafunção interativa/interacional* orientada pela *modalidade naturalística*, quanto maior a correspondência no uso das cores e da realidade, maior o alcance da imagem entre seu público. Esse aspecto também tem relação com a questão da escolha pela camiseta e não por outro tipo de roupa.

Figura 4 - Cores de camiseta utilizadas pelos tradutores



Fonte: Youtube (2017).

Figura 5 - Cores de camiseta utilizadas pelos tradutores



Fonte: Youtube (2017).

Nesse caso, ampliando o conceito de orientação *naturalística*, quando analisamos separadamente as imagens da obra fílmica e da janela de Libras, podemos perceber semelhanças com a realidade que observamos a olho nu. Porém, se realizarmos uma comparação entre a imagem preponderante da obra fílmica e a imagem coadjuvante do

tradutor, percebemos que resultam ter pouca correspondência estética entre si, podendo gerar um certo estranhamento ao espectador.

Refletindo acerca do objetivo da obra, entendemos que talvez seja importante dar atenção ao figurino para que venha causar a impressão necessária a respeito dos fenômenos e possa proporcionar ao espectador essa construção de sentidos. Se pensarmos que a obra tem uma estética realista e própria da década em que foi filmada, supomos apontar que o uso de tradutores com camisetas de múltiplas cores, que não detém qualquer relação nem de cor, nem de forma com o figurino utilizado no filme, poderá causar ruído à obra. O espectador surdo imerge na experiência quando se fixa na cena e sua espectação de alguma forma pode se interromper ao olhar para o tradutor que não detém as mesmas características estéticas do filme. De modo inegável, a tradução de obras fílmicas tradicionalmente pode e vem sendo ofertada através de janelas de Libras com apenas um tradutor e com vestimenta neutra sem adequação à obra fílmica. O que levantamos aqui é a hipótese de que, em obras fílmicas, janelas com múltiplos tradutores com indumentária que coadune com os personagens interpretados talvez possam trazer maior fruição e imersão estética na obra fílmica.

### **Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo analisar a oferta da janela de Libras com múltiplos tradutores na obra fílmica *A Hora da Estrela*. A análise teve como foco especificamente: a *semelhança física* entre tradutor e personagem e a *indumentária* do tradutor a partir das metafunções *representacional* (categoria conceitual analítica) e *interacional* (categoria modalidade).

A análise através da GDV revelou que a escolha por tradutores de mesmo gênero dos personagens gera maior entrelaçamento entre a janela e o conteúdo fílmico e parece ser positiva para a espectação, levando em consideração a opinião prioritária de duas colegas que compartilharam sua experiência enquanto audiência surda. A escolha de tradutores do mesmo gênero parece ser funcional, mas não basta para compor a estética geral entre janela e filme, que poderia ser otimizada se os tradutores tivessem maior semelhança física com os personagens. A escolha de camisetas de várias cores, bem como do problema de não haver troca nas cores quando o mesmo tradutor era utilizado para personagens distintos, segundo os critérios da GDV, criam falta de mimetização entre janela e obra fílmica, o que pode levar a confusão, desconforto ao assistir e pouco engajamento estético entre a janela e a obra fílmica. Evidenciando que foram fatores que causaram ruído à obra. Talvez esse desconforto poderia

ser minorizado se a indumentária dos tradutores fosse semelhante ao dos personagens, gerando harmonia estética e correlação entre tradutor e personagem.

As interlocuções entre os conceitos da GDV com a multimodalidade podem nos dar um olhar diferenciado sobre todo o processo tradutório (TALS) em obras fílmicas. Cabe ao tradutor entender seu papel dentro do contexto maior em que está inserido (FUZER; CABRAL, 2014), dirimindo as demandas linguísticas e estéticas aliadas ao gênero no momento de realizar suas escolhas tradutórias, lembrando que “textos, pertencentes a diferentes gêneros terão características diferentes dependendo dos participantes e da finalidade a que servem” (CARVALHO, 2020, p.19) e que “os aspectos linguísticos e extralinguísticos, que influenciam e/ou interferem no processo tradutório/interpretativo” devem ser considerados (NASCIMENTO, 2011, p. 17). Tradutores de obras fílmicas levam em conta não só critérios técnicos, mas também “as questões artísticas, cinematográficas, multimodais e intersemióticas [...] para que a pessoa surda possa exercer a fruição estética” (ANJOS, 2017, p. 36).

A partir dessa reflexão, podemos pensar na relevância da mobilização de competências e habilidades do tradutor que atua nesses contextos, estando entre elas a capacidade de pesquisar e apreender as intenções linguísticas e estéticas dos autores e diretores das obras fílmicas, algo que está mais facilitado em virtude da tecnologia e da imensa gama de materiais (incluindo vídeos) disponíveis na *internet*. Essa mobilização de habilidades e competências considerando os aspectos inerentes a cada gênero discursivo e para subsequente transposição destas em um novo discurso, unida aos resultados de futuras pesquisas de recepção dos surdos em relação ao melhor tipo de janela a ser ofertada em obras de audiovisual, pode amparar melhores escolhas tradutórias, diversificando o mercado de tradução e trazendo qualidade na fruição dos surdos em obras fílmicas.

## Referências

A HORA da Estrela (Versão Libras) [S. l.: s. n.], 2017, 1 vídeo (1h 38min 46s). Publicado pelo canal Filmes Que Voam. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=j-q7OIJZSC0&ab\\_channel=Filmesquevoam](https://www.youtube.com/watch?v=j-q7OIJZSC0&ab_channel=Filmesquevoam)[https://www.youtube.com/watch?v=j-q7OIJZSC0&ab\\_channel=Filmesquevoam](https://www.youtube.com/watch?v=j-q7OIJZSC0&ab_channel=Filmesquevoam). Acesso em: 7 fev. 2022.

ALVES, T. M.; NOGUEIRA, T. C. Procedimentos e desafios na tradução de curtas-metragens para Libras. In: RIGO, N. S. (org). **Textos e Contextos Artísticos e Literários: Tradução e Interpretação em Libras** (Volume I), 2019.

ANJOS, R. P. dos. **Cinema para LIBRAS: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para surdos**. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) –

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ALVES, Soraya Ferreira. Tradução audiovisual acessível (TAVA): audiodescrição, janela de LIBRAS e legendagem para surdos e ensurdecidos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 305-315, 2017.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. 10 (1), p. 89-107. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9278/8227>. Acesso em: 25 out. 2021.

BARRETTO, A. G. P. **Clarice Lispector da literatura para o cinema: adaptação, narrativa e crítica social em A Hora da Estrela**. 119f. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CARVALHO, M. M. **Análise de traduções para o português escrito por pessoas surdas bilíngues e suas respectivas retextualizações por tradutores de Libras-Português com base na Linguística Sistêmico-funcional e nas modalidades de tradução**. 424f. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FUZER, C.; CABRAL S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

JAKOBSON, R. [1959] Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo, Cultrix, 1972.

JOURNOT, M. T. **Vocabulário de cinema**. Lisboa: Ed. 70, 2005.

KNOLL, G. F.; FUZER, C. Análise de infográficos da esfera publicitária: multimodalidade e metafunção composicional. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 63, p. 583-608, 2019.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London; New York: Routledge, 2008.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 1. ed. London and New York: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Imagens: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MARTINS, N. B.; BORTOLUZZI, V. I.; CRISTINO, J. T. Linguística Sistêmico-Funcional e Multimodalidade: as representações do imaginário em videonarrativa. **Domínios de Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 15-33, 2014.

NASCIMENTO, M. V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, V. Janelas de Libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. **Trabalhos de linguística aplicada**, vol. 56, n.2, p.461-492, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649203273941>. Acesso em: 25 out. 2021.

NASCIMENTO, V.; FORNARI, R. V.; SEGALA, R. R. Tradução e pesquisa: o uso de questionário bilíngue para o mapeamento da usabilidade e preferência de janelas de Libras na comunidade surda. **Gragoatá**, v. 24, n. 49, p. 647-671, 2019.

NASCIMENTO, V.; NOGUEIRA, T. C. Tradução audiovisual e o direito à cultura: o caso da comunidade surda. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 21, p. 105-132, 2019.

NAVES, S. B. *et al.* **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, p. 85, 2016.

ROSADO, L. A. S.; TAVEIRA, C. C. Soluções visuais atípicas em vídeos digitais em línguas de sinais: proposta de um catálogo para os produtores de vídeo. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 33-1-22, 2020.

SANTOS, F. R. **Multimodalidade e produção de sentidos em editoriais de revistas**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2011.

SILVA, M. M. P. da; ALMEIDA, D. B. L. de. Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico Funcional. **Revista Odisseia**, v. 3, n. 1, p. 36-56, 2018.

SOUSA, J. S. de; SOUSA, A. C. C. A produção de sentidos em imagens: uma análise das metafunções na campanha “nova pantene”: uma análise das metafunções na campanha “Nova Pantene”. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura**, v. 10, n. 1, 2021.

SPOLIDORIO, S. Mapeando a tradução audiovisual acessível no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 313-345, 2017.

### **Sobre as autoras**

*Karina de Souza Borges Lima* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3020-0081>)  
Mestranda em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Libras (UCAM). Graduada em Letras/Libras (UFSC).

*Márcia Monteiro Carvalho* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6278-2667>)

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA)/Abaetetuba Pará/Brasil. Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Pós-Graduação em Estudos da Tradução-PGET/UFSC. Intérprete de Libras- ASTILP.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em julho de 2022.



## Análise da tradução da página Web do celular HUAWEI P30 Pro a partir da teoria dos atos de fala

### Analysis of the translation of the webpage of the smartphone HUAWEI P30 Pro from speech act theory

Qian Zhou<sup>1</sup>  
Yuqi Sun<sup>2</sup>

**Resumo:** Na atual era digital e de globalização, as páginas de produtos nos *websites* empresariais são meio popular para a promoção de produtos aos consumidores de mercados estrangeiros. Assim, a tradução e o estudo delas tornam-se fundamentais para captar a atenção do público-alvo no exterior. O presente trabalho tem como objetivo analisar o conteúdo verbal escrito da página Web do celular HUAWEI P30 Pro tanto em chinês quanto em suas traduções de duas variantes de português, sendo a brasileira e a europeia. Por meio da construção de três *corpora*, a análise é realizada a partir de uma visão pragmática, usando a teoria dos atos de fala. Os resultados demonstram que, embora o efeito perlocutório de atrair e persuadir seja igual, a prática dos atos de fala apresenta maneiras distintas nos três *corpora*. A identificação desses atos pode contribuir para o entendimento das diferenças linguísticas e culturais e aumentar a eficácia da tradução do conteúdo verbal escrito da página de produto.

**Palavras-chave:** tradução de *websites*; atos de fala; conteúdo verbal escrito; página de produto; *corpus* de chinês e português.

**Abstract:** In today's digital age of globalization, product pages of the corporate websites are a popular medium for promoting products to consumers in foreign markets. Thus, the translation of the product pages and its study become essential to capture the attention of target audience abroad. The present work aims to analyze the webpages' written verbal content of the smartphone HUAWEI P30 Pro in Chinese and in its translations of two variants of Portuguese, the Brazilian one and the European one. Through the construction of three corpora, the analysis is carried out from a pragmatic view, using speech act theory. The results demonstrate that although the perlocutionary effect of attracting and persuading is the same, the practice of speech acts presents differences in three corpora. The identification of these acts can contribute to the understanding of linguistic and cultural differences and increase the translation effectiveness of the written verbal content of product pages.

**Keywords:** website translation; speech act; written verbal content; product webpage; corpus of Chinese and Portuguese.

---

<sup>1</sup> Universidade Normal de Jiangsu, Escola de Estudos Estrangeiros, Xuzhou, Jiangsu, China. Endereço eletrônico: [zhouqian@jsnu.edu.cn](mailto:zhouqian@jsnu.edu.cn).

<sup>2</sup> Universidade de Macau, Faculdade de Letras, Departamento de Português, Macau, China. Endereço eletrônico: [sunyuqi@um.edu.mo](mailto:sunyuqi@um.edu.mo).

## Introdução

Fazendo parte dos *websites* empresariais, as páginas de produtos consistem nas páginas Web criadas pelas próprias companhias para apresentar produtos (KANAZAWA, 2016). Trata-se de uma forma digital a que cada vez mais marcas recorrem com o objetivo de aumentar o conhecimento e a influência do que é vendido no próprio país e nos mercados exteriores. Nesse contexto, nasce a necessidade de traduzir esse tipo de páginas eletrônicas. O conteúdo verbal escrito nelas consiste no modo principal no qual são apresentadas as informações dos produtos (BAUER, 2012). O ato das empresas de expor esse elemento influencia o pensamento e os atos dos seus leitores. Por isso, a análise da tradução do conteúdo verbal escrito deve ser o foco do estudo da tradução das páginas de produtos. Neste artigo, tenta-se efetuar tal análise na perspectiva da Pragmática, explorando a importância dos estudos linguísticos e de tradução para as estratégias de *marketing*.

A teoria dos atos de fala é aplicada no presente trabalho. Embora essa teoria da Pragmática tenha sido utilizada para realizar pesquisas em Estudos de Tradução (e.g. BLUMKULKA, 1981, 1986; BROECK, 1986, 1989; HATIM; MASON, 1990; HERVEY, 1998; SUN, 2003; MORINI, 2008; BRUTI, 2019), não se observa nenhum trabalho que parte dela para estudar a tradução das páginas de produtos. Para preencher essa lacuna, utilizamos a teoria para analisar as páginas Web do celular HUAWEI P30 Pro, um dos modelos mais recentes da HUAWEI, a segunda marca de celular mais vendida internacionalmente em 2019<sup>3</sup>. Para além da competitividade em tecnologias, o sucesso dessa marca chinesa também depende dos seus esforços por aumentar a presença *online* em todo o mundo. O seu *website* oficial está disponível em mais de quarenta idiomas para mais de cem países e regiões. Por isso, analisar como a HUAWEI apresenta *online* a si mesma e os seus produtos em diferentes línguas pode ajudar a melhorar a redação e a tradução dos textos escritos nos *websites* empresariais.

Portanto, o presente artigo objetiva analisar, a partir da teoria dos atos de fala, o conteúdo verbal escrito da página do HUAWEI P30 Pro em chinês simplificado<sup>4</sup> e as suas traduções em português europeu (PE) e em português do Brasil (PB), os quais constituem os três *corpora* da presente pesquisa. Utilizados em sociedades e culturas muito distintas, o PE e o PB, apesar de serem duas variantes de uma mesma língua, têm diferentes formas de expressão,

---

<sup>3</sup> Dados obtidos no relatório **HUAWEI Annual Report 2019**. Disponível em: [https://www-file.huawei.com/-/media/corporate/pdf/annual-report/annual\\_report\\_2019\\_en.pdf?la=en](https://www-file.huawei.com/-/media/corporate/pdf/annual-report/annual_report_2019_en.pdf?la=en). Acesso em: 10 abr. 2021.

<sup>4</sup> O conteúdo verbal escrito em chinês simplificado é criado para os consumidores do interior da China. Há duas versões em chinês tradicional respectivamente para as regiões de Hong Kong e Macau e de Taiwan. Contudo, como a tarefa de tradução é cumprida pelo centro de tradução da empresa no interior da China, só se vai analisar a página em chinês simplificado. O termo chinês, no presente trabalho, refere-se ao chinês simplificado.

as quais levam a diferentes maneiras de produzir os diversos gêneros textuais. Ao longo da pesquisa, serão descritas as mudanças ocorridas durante o processo de tradução e as diferenças entre as duas traduções em português quanto à prática dos atos de fala.

Neste artigo, depois de uma breve apresentação sobre o conteúdo verbal escrito das páginas de produtos e a teoria dos atos de fala, discutir-se-á como analisar a tradução do primeiro a partir da última. Em seguida, serão analisados os três *corpora* estabelecidos na perspectiva dos atos de fala. Na conclusão, serão retomados os aspectos principais do trabalho e dar-se-ão sugestões aos estudos futuros.

### **Conteúdo verbal escrito das páginas de produtos nos *websites* empresariais**

Segundo Patrutiu-Baltes (2016), os utilizadores consistem no foco do *marketing* digital. Para aumentar a eficácia do conteúdo verbal escrito, é preciso conhecer os visitantes das páginas de produtos, os quais desempenham ao mesmo tempo papéis de consumidores e leitores digitais. Por um lado, sendo consumidores potenciais, eles compram o que lhes chama a atenção (EISENBERG; EISENBERG; DAVIS, 2006). Segundo Koufaris (2002), as páginas Web que têm utilidade e que oferecem prazer durante a navegação são preferidas. Por outro lado, como leitores digitais, eles querem uma boa experiência de navegação, esperando encontrar o mais rápido possível as informações que buscam (REDISH, 2012). Essa intenção leva-os a ler apenas as partes que os interessam depois de visualizarem superficialmente a página Web (GARRAND, 2006). Esse hábito dos leitores digitais exige que o conteúdo verbal escrito obtenha escaneabilidade, ou seja, permita uma leitura rápida.

Algumas características são necessárias para que o conteúdo verbal escrito seja útil, escaneável e ofereça prazer aos seus leitores. Em primeiro lugar, a fim de ter utilidade, os textos devem evitar desvios ortográficos e gramaticais, sendo que baixam a qualidade e a credibilidade das páginas de produtos (MACIUBA-KOPPEL, 2002). Além disso, as informações completas, precisas, concisas e objetivas também contribuem para aumentar a utilidade (BARBOSA, 2004; REDISH, 2012). No entanto, o grau de concisão deve ser moderado, uma vez que “períodos demasiadamente curtos e um vocabulário limitado favorecem a monotonia e desmobilizam o leitor” (BARBOSA, 2004, p. 170).

Em segundo lugar, para ter escaneabilidade, o conteúdo verbal escrito precisa ser de fácil entendimento, de uma linguagem simples (GARRAND, 2006). Uma estrutura acessível também é necessária. Nesse aspecto, Stolley (2011) aponta que a utilização de títulos e subtítulos ajuda os leitores a encontrar rapidamente o que precisam. Esses dois elementos devem resumir bem a ideia central de cada tópico e ao mesmo tempo contribuir para chamar a

atenção dos leitores (MACIUBA-KOPPEL, 2002). Além disso, Garrand (2006) também aconselha que as informações sejam ordenadas de forma eficiente segundo a estrutura de pirâmide invertida, cujo princípio central consiste em “[...] começar com a conclusão e as informações mais importantes <sup>5</sup>” (GARRAND, 2006, p. 25, tradução das autoras).

Em terceiro lugar, para que o conteúdo verbal escrito faça os visitantes ficarem com boa disposição, é preciso linguagem individual e convidativa, com a utilização do imperativo e do pronome *você* ou *tu* (REDISH, 2012). Assim, as páginas de produtos podem estabelecer uma conversa pessoal com os seus visitantes e aproximar-se mais deles, fazendo-os prestar atenção ao que é apresentado e finalmente fazer a compra.

As características acima discutidas ajudam o conteúdo verbal escrito a atingir os seus diversos objetivos, incluindo os de informar, persuadir, entreter e convidar:

- **Informar:** É indispensável para qualquer página de produtos, visto que a maioria dos seus visitantes está em busca de informações (REDISH, 2012). O alcance desse objetivo também é fundamental para a realização dos outros objetivos (GARRAND, 2006), uma vez que as informações úteis fazem os visitantes dispostos a interagir mais com as páginas Web (REDISH, 2012).
- **Persuadir:** Atualmente, o conteúdo verbal escrito ganha características do *online copy* (EISENBERG; EISENBERG; DAVIS, 2006), isto é, texto publicitário *online*, cujo objetivo principal consiste em persuadir os consumidores à compra. Além disso, Garrand (2006) aponta que o conteúdo verbal escrito também tenta convencer os leitores da competitividade da marca no mercado, persuadindo-os a acompanhar os seus novos lançamentos.
- **Entreter:** Os elementos de entretenimento ajudam a chamar a atenção dos consumidores. Conforme Garrand (2006), a falta de diversão reduz o valor e a atração das páginas Web;
- **Convidar:** É realizado por meio da função emotiva da linguagem. Segundo Koufaris (2002), as emoções positivas adquiridas durante uma navegação digital fazem os consumidores ter uma atitude otimista sobre o produto apresentado e ficar mais dispostos a comprá-lo.

As tentativas de alcançar os diversos objetivos, as quais são realizadas por meio da linguagem, correspondem, de fato, à prática de diferentes atos de fala. Na próxima seção,

---

<sup>5</sup> Do original: “[...] starting with the conclusion and most important information”.

apresentar-se-á brevemente a teoria dos atos de fala, a qual fundamenta a análise do presente trabalho.

### **Teoria dos atos de fala**

Sendo de enorme importância para a filosofia da linguagem e para a área da Pragmática, a teoria dos atos de fala defende que dizer é ao mesmo tempo fazer (AUSTIN, 1962). O termo *atos de fala* é utilizado pela primeira vez por Austin, em 1962, para definir as ações que são realizadas por meio da linguagem (AUSTIN, 1962). Para Austin (1962), quando um enunciado é produzido, realizam-se ao mesmo tempo três níveis de atos de fala:

- **Ato locutório:** o ato de produzir um enunciado que é gramaticalmente correto numa língua e que contém determinados significados e referências. Trata-se do nível que serve de base para a prática dos outros dois níveis de atos de fala;
- **Ato ilocutório:** o ato que é realizado quando se produz um enunciado para alcançar um certo objetivo. Sendo um processo convencional, a prática ou compreensão dos atos ilocutórios precisa de conhecimentos sobre o significado convencional das palavras e frases de uma língua, bem como o uso convencional delas em diferentes contextos de comunicação;
- **Ato perlocutório:** a influência que um enunciado causa sobre o ouvinte. Os atos perlocutórios não são convencionais e dependem da compreensão do ouvinte sobre os atos ilocutórios praticados. Em diferentes contextos, um mesmo ato ilocutório pode intencional e causar diferentes atos perlocutórios.

Sendo “o mais relevante para compreender a comunicação através da linguagem” (LIMA, 2006, p. 38), o nível ilocutório consiste no foco de estudo dos atos de fala. No presente trabalho, utiliza-se a taxonomia proposta por John Searle (1975, 1979), a qual agrupa os atos ilocutórios nos seguintes cinco gêneros:

- **Atos ilocutórios assertivos:** Quando pratica um ato assertivo, o falante compromete a verdade da proposição que ele enuncia (e.g. afirmar, negar, confirmar, avaliar etc.).
- **Atos ilocutórios diretivos:** Quando realiza um ato diretivo, o falante tenta levar o ouvinte a praticar uma determinada ação (e.g. pedir, aconselhar, mandar, proibir etc.).
- **Atos ilocutórios compromissivos:** Quando produz um ato compromissivo, o falante se compromete a praticar uma ação no futuro (e.g. prometer, comprometer etc.).

- **Atos ilocutórios expressivos:** Quando pratica um ato expressivo, o falante manifesta o seu estado psicológico acerca da situação referida no enunciado (e.g. pedir desculpas, agradecer, dar parabéns, lamentar etc.).
- **Atos ilocutórios declarativos:** Quando produz um ato declarativo, o falante cria um novo estado de coisas (e.g. batizar, nomear alguém para um cargo etc.).

Depois de abordar o conteúdo verbal escrito e a teoria dos atos de fala, o próximo passo será fazer uma interface entre os dois. A próxima seção procurará analisar o conteúdo verbal escrito e a sua tradução na perspectiva dos atos de fala.

### **Tradução do conteúdo verbal escrito na perspectiva da teoria dos atos de fala**

Conforme Blum-Kulka (1981, p. 89, tradução das autoras), “[...] o ato de traduzir em si mesmo pode ser visto como uma tentativa de praticar com sucesso os atos de fala<sup>6</sup>”. Nesse sentido, a tradução do conteúdo verbal escrito pode ser considerada como o exercício de um conjunto de atos de fala feito pelas empresas. Como a produção de um enunciado é a realização simultânea dos atos locutório, ilocutório e perlocutório (AUSTIN, 1962), a nossa análise pode ser efetuada a partir desses três níveis de atos de fala.

Como o ato perlocutório não é convencional (AUSTIN, 1962), é difícil, para as empresas, preverem ou controlarem a reação dos consumidores acerca do conteúdo verbal escrito traduzido. Portanto, é quase impossível analisar a prática desse nível de atos na etapa de tradução. Necessita-se de pesquisas de mercado para investigar a atitude dos leitores, as quais são geralmente realizadas depois da exibição das páginas de produtos, numa fase quando é necessário avaliar a utilidade delas.

Contudo, tal análise pode partir do efeito perlocutório desejado pelas empresas e das estratégias utilizadas para o realizar. Segundo Blum-Kulka (1981, p. 89-90, tradução das autoras),

Ao tentar alcançar a ‘igualdade em significado’, o processo de tradução é, portanto, uma tentativa de reproduzir atos locutórios e ilocutórios que (são esperados, mas na verdade raramente) têm na língua de chegada a mesma força perlocutória (ou o mesmo efeito perlocutório) sobre destinatários como tinham na língua de partida.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Do original: “[...] the act of translation itself can be viewed as an attempt at the successful performance of speech acts”.

<sup>7</sup> Do original: “In trying to achieve ‘sameness in meaning’ translation is thus an attempt to re-perform locutionary and illocutionary acts that (hopefully but in fact rarely) will have in the target language the same perlocutionary force (or effect) on the addressee as they had in the source language”.

Nesse sentido, para uma análise que parte dos próprios textos, pode-se estudar como se realizam os atos locutórios e ilocutórios segundo a língua e a cultura de chegada para que a tradução reproduza com mais efetividade, no mercado em que é apresentada, o efeito perlocutório produzido pelo texto original, o qual, no caso do conteúdo verbal escrito, consiste em despertar o interesse do público-alvo e persuadi-lo a prestar atenção e comprar o produto. Por isso, a análise da tradução do conteúdo verbal escrito pode ser dividida em duas partes: uma relativa ao nível locutório e a outra ao nível ilocutório.

Concernente aos atos locutórios, o conteúdo verbal escrito traduzido precisa cumprir as regras da língua de chegada. Em primeiro lugar, um bom desempenho ortográfico e gramatical, o qual consiste na base da transmissão eficiente das informações no texto original, é imprescindível para a tradução. Em segundo lugar, a tradução das informações estatísticas e dos dados tecnológicos deve ser exata, sendo que o desempenho do produto é fixo.

No entanto, a análise a partir do nível ilocutório deve ser mais essencial. Como a realização dos atos ilocutórios é um processo convencional (AUSTIN, 1962), a força de um mesmo ato ilocutório pode variar entre países devido às diferenças culturais e sociais. Por isso, para reproduzir a força ilocutória, não basta só reapresentar os atos ilocutórios praticados no texto original. No caso da tradução do conteúdo verbal escrito, adaptações necessárias devem ser feitas a partir dos seguintes três aspectos, os quais devem ser o foco da análise em seu nível ilocutório.

Em primeiro lugar, os cinco tipos de atos ilocutórios apresentados por Searle (1975) podem ser utilizados de forma distinta em diferentes línguas e culturas. Os diversos objetivos do conteúdo verbal escrito são alcançados pela prática de diferentes tipos de atos ilocutórios. Por isso, por meio da análise de tipos de atos ilocutórios praticados, pode-se estudar as diferenças entre o conteúdo verbal escrito original e a sua tradução quanto à realização dos diferentes objetivos.

Em segundo lugar, ainda que seja praticado um mesmo tipo de atos ilocutórios, as estratégias, especialmente a utilização da linguagem e a maneira de expressar, que contribuem para aumentar a utilidade e a atração podem variar entre diferentes países (BROECK, 1986). Por isso, é necessário analisar as diferenças entre o conteúdo verbal escrito original e a sua tradução no estilo, na forma e na estrutura textual.

Em terceiro lugar, como consumidores de diferentes países têm opiniões distintas sobre o consumo, o que desperta o desejo de compra de um povo nem sempre causa o mesmo efeito sobre as pessoas de um outro país (MACIUBA-KOPPEL, 2002). Por isso, para atrair os

consumidores, às vezes, é necessário que o tradutor mude as informações originais e crie coisas novas. Por isso, também se deve estudar as diferenças entre o conteúdo verbal escrito original e a sua tradução nas informações apresentadas.

Assim, a partir da teoria dos atos de fala, o conteúdo verbal escrito pode ser estudado conforme a maneira estabelecida. O próximo passo será aplicá-la para analisar os *corpora* do presente trabalho.

### **A construção dos três *corpora***

Os três *corpora* do presente trabalho são compostos pelo conteúdo verbal escrito originalmente em chinês simplificado da página Web do celular HUAWEI P30 Pro no *website* HUAWEI China e pelas suas traduções em PE e PB<sup>8</sup>. O celular, que se destaca pela função poderosa das suas câmaras, ficou disponível para a pré-venda no interior da China e em Portugal no dia 26 de março de 2019<sup>9</sup> e chegou ao Brasil no dia 17 de maio do mesmo ano<sup>10</sup>.

Considerando-se a longa extensão das três páginas eletrônicas, divide-se aquela em chinês em 39 ecrãs por cada entalhe de roda do rato e as em PE e em PB em respetivos 33. Cada ecrã das páginas de Portugal e do Brasil corresponde a um em chinês. Todos os elementos nos três ecrãs correspondentes, os quais incluem o *layout*, a imagem utilizada e o tamanho, a forma e a cor das letras, são iguais, exceto o conteúdo verbal escrito. Isso indica que os textos em PE e em PB são traduções do texto em chinês. A tarefa da recolha e da divisão dos *corpora* foi realizada entre 15 e 20 de dezembro de 2020.

No presente trabalho, utilizam-se as seguintes abreviaturas: CC para o conteúdo verbal escrito em chinês, CPE para o conteúdo em português europeu e CPB para o conteúdo em português brasileiro. O CC, o CPE e o CPB são considerados como três peças de conteúdo verbal escrito. Também se deve indicar que, como as imagens só oferecem uma interpretação possível dos textos, a análise do presente trabalho não vai tomar como referência as imagens que acompanham o CC, o CPE e o CPB.

---

<sup>8</sup> Respetivos endereços: <https://consumer.huawei.com/cn/phones/p30-pro/> (China), <https://consumer.huawei.com/pt/phones/p30-pro/> (Portugal), <https://consumer.huawei.com/br/phones/p30-pro/> (Brasil). Acesso em: 07 ago. 2021.

<sup>9</sup> Na notícia “HUAWEI P30 系列：搭载超感光徕卡四摄，改写影像技术规则 [Série P30 da HUAWEI: Com o sistema de 4 Câmaras da Leica Super Sensing, reescreve as regras das tecnologias da fotografia]”. Disponível em: <http://news.163.com/19/0327/15/EB9KL113000194VU.html>. Acesso em: 07 ago. 2021. E no **Regulamento da Ação “Pré-Compras Huawei P30 | P30 Pro”**. Disponível em: <https://consumer.huawei.com/pt/campanhas/precomprap30-regulamento/>. Acesso em: 07 ago. 2021.

<sup>10</sup> Na notícia “Huawei volta ao Brasil com linha P30, a mais sofisticada da marca”. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/04/30/huawei-volta-ao-brasil-apostando-em-aparelhos-topo-de-linha.ghtml>. Acesso em: 07 ago. 2021.



## Análise e discussão

Após a compilação dos três *corpora*, efetua-se a análise conforme a teoria. Deve-se apontar novamente que o foco deste artigo consiste em estudar as transformações dos atos de fala durante o processo de tradução. Baseando-se nessa perspectiva, o trabalho não visa explorar o ato perlocutório sobre os consumidores na vida real. Por isso, a nossa pesquisa parte do efeito perlocutório previsto, o qual é chamar a atenção dos leitores e persuadi-los à compra, para analisar o desempenho das três peças de conteúdo verbal escrito em seu nível locutório e ilocutório. Explora-se também como a prática dos atos locutórios e ilocutórios nas traduções influencia o alcance do efeito perlocutório pretendido.

Quanto à análise no nível locutório, em primeiro lugar, estuda-se o desempenho ortográfico e gramatical dos *corpora*. Observa-se que o CC não apresenta desvios ortográficos nem gramaticais. No entanto, como é apresentado na Tabela 1, no CPE são encontrados quatro desvios ortográficos e um gramatical, enquanto no CPB existem dois desvios gramaticais. Ainda nesse aspecto, o CPE e o CPB refletem as diferenças entre o PE e o PB na ortografia e na gramática. Por exemplo, quanto à ortografia, escreve-se “icónico” em PE, enquanto em PB se escreve “icônico”. Um exemplo relativamente à gramática é o pronome do complemento direto de “você”, o qual em PE é “o” enquanto em PB é “você”.

Tabela 1 - Desvios ortográficos e gramaticais no CPE e no CPB

	CPE	CPB
<b>Desvios ortográficos</b>	1. “Redefine a prespectiva” (prespectiva - <i>perspectiva</i> ) 2. “..., com o Zoom do HUAWEI P30 Pro vai conseguir ver ...” (conseguer - <i>conseguir</i> ) 3. “O Kirin 980 é o primeiro procesador móvel de 7nm do mundo.” (procesador - <i>processador ...</i> ) 4. “No HUAWEI P30 Pro substituímos ...” (substituímos - <i>substituimos</i> )	
<b>Desvios gramaticais</b>	1. “O sensor SuperSpectrum da HUAWEI em conjunto com o ISP do Kirin 980 e um algoritmo próprio, contribuem para um aumento de luminosidade na ordem dos 40%.” ( <i>discordância verbal</i> )	1. “Este inovador chipset com mais de 8 GB de RAM e 256 GB de armazenamento de memória, revelam uma potência de desempenho no HUAWEI P30 Pro.” ( <i>discordância verbal</i> ) 2. “... você pode começar a gravar um vídeo de até 60 segundos da tela do laptop que será salva no seu telefone.” ( <i>discordância em gênero</i> )

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Em segundo lugar, analisa-se como o CPE e o CPB transmitem as informações estatísticas e os dados tecnológicos apresentados no CC. Observa-se que há, em ambas as

traduções, informações que não correspondem às especificações do celular e erros relativamente à tradução dos termos e expressões técnicas. Por exemplo, a memória do HUAWEI P30 Pro é 8 GB RAM + 128/256 GB ROM em Portugal e 8 GB RAM + 256 GB ROM no Brasil<sup>11</sup>. No entanto, nem a descrição no CPE (“até 8 GB de RAM e 256 GB de armazenamento de memória”) nem no CPB (“mais de 8 GB de RAM e 256 GB de armazenamento de memória”) corresponde aos dados do celular vendido no respectivo país. Essas inadequações impedem o CPE e o CPB de obter o efeito perlocutório de fazer os consumidores conhecerem o verdadeiro desempenho do produto apresentado, baixando também a qualidade e a credibilidade das duas traduções.

Além disso, observa-se também que muitos termos técnicos no CC são traduzidos de forma diferente no CPE e no CPB. Por exemplo, o termo “OLED 屏幕” é traduzido por “ecrã OLED” no CPE enquanto no CPB a tradução é “display OLED”. Essas diferenças, em conjunto com aquelas ortográficas e gramaticais, manifestam a prática distinta de atos locutórios entre o PE e o PB.

Como alguns pesquisadores (e.g. EISENBERG; EISENBERG; DAVIS, 2006; HWANG; MCMILLAN; LEE, 2003) defendem a semelhança do conteúdo verbal escrito com os textos publicitários *online*, aplicam-se quatro termos da publicidade - *slogan*, título, subtítulo e corpo textual - para chamar os componentes do conteúdo verbal escrito. *A análise no nível de atos ilocutórios* é feita a partir desses elementos. Observa-se que as diferenças entre os três *corpora* são representadas em todos os quatro elementos. São os subtítulos e corpos textuais que mostram mais diferenças, fazendo essas duas partes foco da discussão apresentada a seguir.

Os *subtítulos* aparecem sempre junto com os corpos textuais. Nos 33 ecrãs da página Web em chinês que têm traduções, há um total de 26 subtítulos. Muitos subtítulos traduzidos no CPE e no CPB são diferentes dos respectivos subtítulos em chinês relativamente tanto à forma como ao conteúdo. Relativamente à forma, a maioria dos subtítulos no CC têm a dos dísticos, sendo que 25 dos 26 são apresentados em duas linhas, as quais são muitas vezes rimadas em chinês e possuem significado independente mas interligado. Isso dá poeticidade e beleza rítmica aos subtítulos em chinês, elevando assim a qualidade e a atração do CC. No entanto, apesar de serem apresentados em duas linhas, muitos subtítulos no CPE e no CPB mudam a ideia original e são compostos por apenas uma frase. Mesmo assim, eles conseguem manter visualmente a forma dos dísticos, preservando, pelo menos parcialmente, a estratégia do CC para obter o efeito

---

<sup>11</sup> Informações obtidas das páginas de especificações do HUAWEI P30 Pro nos *websites* HUAWEI Portugal e HUAWEI Brasil. Disponíveis em: <https://consumer.huawei.com/pt/phones/p30-pro/specs/> e <https://consumer.huawei.com/br/phones/p30-pro/specs/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

perlocutório de atrair os leitores. Além disso, os subtítulos no CPE são caracterizados pela sua estrutura “Redefine ...”. Isso dá ao CPE nitidez e beleza rítmica, contribuindo também para chamar a atenção. No entanto, os subtítulos no CPB não têm uma forma uniforme.

Aplica-se aqui o exemplo (1) para mostrar as diferenças formais. Como se vê, a forma dos três subtítulos apresentados não é igual. O subtítulo em chinês é composto por duas linhas simétricas de quatro caracteres, enquanto as duas no CPE e no CPB não são visualmente simétricas (de forma perfeita). Além disso, o significado de cada uma das duas linhas em chinês é independente, mas relacionado com o da outra. No caso dos dois subtítulos traduzidos, as duas linhas expressam em conjunto uma mesma ideia.

(1)

a. *Subtítulo Original no CC:*

相同距离,  
不同视界

Xiangtong juli,  
mesmo distância,

butong shijie  
diferente perspectiva

‘Uma mesma distância,  
diferentes perspectivas’

b. *Tradução no CPE:*

Redefine a  
perspectiva [*sic*]

c. *Tradução no CPB:*

Uma perspectiva  
redefinida

Quanto ao conteúdo, em vez de transmitir o significado original, os subtítulos do CPE e do CPB criam ideias diferentes. Na maioria dos subtítulos no CC, são praticados atos assertivos, principalmente os de afirmar. O efeito perlocutório pretendido consiste em deixar os consumidores saberem as funções poderosas do HUAWEI P30 Pro. O uso frequente de expressões idiomáticas, provérbios e frases de efeito é uma outra característica dos subtítulos em chinês. Esses elementos fazem o CC mais interessante e atraente, contribuindo para a realização do objetivo de entreter. No entanto, tal como Felder (2012) aponta, os elementos culturais normalmente não se comunicam entre países. No caso dos *corpora* construídos, eles são omissos nos CPE e CPB, e o seu significado é traduzido de forma explicativa. Assim, as duas traduções perdem, até certo ponto, a eficácia que o CC adquire com essas informações para chegar ao efeito perlocutório de reter a atenção dos leitores.

Os subtítulos no CPE e no CPB também mostram diferenças. Na maioria dos subtítulos no CPE, os atos ilocutórios praticados continuam sendo assertivos, especialmente os de afirmar. Porém, o que é afirmado são as inovações feitas pelo celular (e.g. “Redefine a bateria”) ou os

efeitos causados pelas inovações (e.g. “Redefine a noite”, indicando que o celular eleva em muito a qualidade das fotos capturadas à noite.). Contudo, os subtítulos no CPB são caracterizados pela sua atenção prestada aos consumidores. Muitos deles destacam os benefícios e as sensações obtidas pelos consumidores por meio da utilização do celular. Além disso, os atos diretivos, sobretudo os de convidar, são praticados com frequência para que a empresa crie uma comunicação mais efetiva e interaja mais com os leitores, contribuindo para atingir o efeito perlocutório de reduzir a distância e ganhar a preferência deles.

(2)

a. *Subtítulo Original no CC:*

享受,

充电这件小事

Xiangshou,  
Desfrutar,

Chongdian	zhe	jian	xiao	shi
Carregamento	este	quantificador	pequeno	coisa

‘Desfrute com,  
Esta pequena coisa chamada carregamento’

b. *Tradução no CPE:*

Redefine o  
Carregamento  
rápido

c. *Tradução no CPB:*

Recarregue  
em minutos

O exemplo (2) ajuda a mostrar as diferenças entre os subtítulos nas três peças de conteúdo verbal. Os três subtítulos são distintos tanto na forma como no conteúdo. No que diz respeito à forma, os subtítulos no CC e no CPB têm duas linhas, enquanto o subtítulo no CPE é apresentado em três linhas, levando-o a perder a forma dos dísticos. Relativamente ao conteúdo, as duas traduções mudam o significado do seu original. O subtítulo no CC é adaptado do nome de um filme tailandês que tem grande sucesso no interior da China, “初恋这件小事 [uma pequena coisa chamada primeiro amor]<sup>12</sup>”, o que contribui para captar a atenção dos leitores e ao mesmo tempo destacar que a tarefa de carregamento se torna mais fácil com o

---

<sup>12</sup> Segundo a IMDb (Internet Movie Database) (Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt1859438/>. Acesso em: 02 abr. 2021), o filme foi lançado na Tailândia em 2010 e no interior da China em 2012. Não chegou aos cinemas de Portugal e do Brasil. Segundo a base de dados de filmes Mtime (Disponível em: <http://movie.mtime.com/133297/>. Acesso em: 02 abr. 2021), o filme gerou 4 500 000 yuan no interior da China. Além disso, o filme (a versão legendada em conjunto com a versão dobrada) recebeu (até 31 de dezembro de 2021) um total de 45 571 000 vistas no Tencent Video, um dos principais *websites* de vídeo chineses.

HUAWEI P30 Pro. Além disso, é praticado um ato diretivo de convidar para estimular as pessoas a experimentar o prazer trazido pelo carregamento. Assim, os leitores vão envolver-se numa conversa mais direta com a empresa. No entanto, os subtítulos no CPE e no CPB não mantêm essa adaptação. A omissão talvez seja porque o filme não é tão conhecido em Portugal e no Brasil e, por isso, não vai causar grandes influências sobre consumidores desses dois mercados. Diferentes estratégias são utilizadas para traduzir o subtítulo em chinês. No CPE, o ato diretivo no CC é substituído pela prática de um assertivo. A inovação para o carregamento é destacada pelo verbo “redefinir”. No CPB, o ato diretivo permanece enquanto a ideia original não. Os leitores são convidados a obter o benefício trazido pelo celular, o qual consiste em reduzir o tempo de carregamento. Apesar da omissão do elemento cultural no CC, as mudanças ajudam as duas traduções a manter o efeito perlocutório pretendido do texto original, sendo que ambas indicam o tópico e contribuem para atrair os consumidores.

Quanto aos corpos textuais, diferentes estratégias são adotadas nas três peças de conteúdo verbal escrito. Em termos gerais, o CC tem grandes diferenças do CPE e do CPB, enquanto o CPE e o CPB, apesar de serem diferentes, mostram semelhanças em muitos aspectos. Quanto à estrutura, muitos corpos textuais em chinês são iniciados e/ou encerrados por uma frase que resume as informações apresentadas neles, tal como o caso no exemplo (3). Ao destacar a ideia central, essa estrutura possibilita uma leitura rápida, ajudando o CC a realizar o efeito perlocutório de fazer os leitores conhecer melhor o produto apresentado. No entanto, para o CPE e o CPB, essa característica estrutural não é tão óbvia. Além disso, nas duas traduções, são mudadas com frequência a ordem das informações e a estrutura das frases em chinês. As duas versões em português no exemplo (3) mostram exatamente esse fato.

(3)

a. *Texto Original no CC:*

华为无线分享，实现手机与笔记本间互联互通：相互靠近，即可双向共享剪切板；轻碰一下，图片、文档、视频疾速互传；手机摇动后碰触，可实现对笔记本 60s 录屏，并保存至手机。简洁易用，速度飞快，让你随心分享。

HUAWEI wu xian fenxiang, shixian shouji yu bijiben jian hulianhutong: xianghu kaojin, ji ke  
HUAWEI não fio partilha, realizar telemóvel e portátil entre interconexão: mutuamente aproximar, logo poder  
shuangxiang gongxiang jianqieban; Qing peng yi xia, tupian, wendang,  
de modo bidirecional compartilhar área de transferência; suavemente tocar um quantificador, imagem, documento,  
shipin ji su hu chuan; shouji yaodong hou chupeng, ke shixian dui bijiben  
vídeo extremamente rápido mutuamente enviar; telemóvel agitar depois tocar poder realizar para portátil  
60 miao lu ping, bing baocun zhi shouji. Jianjie yi yong, sudu feikuai, rang ni  
60 segundo gravar ecrã, e guardar para telemóvel. simples fácil operação, velocidade rápido, deixar você  
suixin fenxiang.  
à vontade partilhar.

‘A Partilha Sem Fios HUAWEI, realiza a interconexão entre o telemóvel e o portátil: Basta aproximar o telemóvel ao portátil, pode copiar e colar textos entre dispositivos; Um simples toque do

telemóvel HUAWEI no MateBook, permite enviar imagens, documentos e vídeos em segundos de um equipamento para o outro; Ao agitar e tocar o telemóvel no MateBook, pode gravar um vídeo de 60 segundos do ecrã do portátil, e guardá-lo no telemóvel. A facilidade de operação, a alta velocidade, deixam-no partilhar como quiser.<sup>13</sup>

*b. Tradução no CPE:*

Um simples toque do seu telemóvel HUAWEI no MateBook é suficiente para enviar imagens, vídeos e documentos em segundos de um equipamento para o outro. E ao agitar e tocar o telemóvel no MateBook, pode começar a gravar um vídeo de 60 segundos do ecrã do portátil, o qual será guardado no seu telemóvel. Também pode facilmente copiar e colar texto entre dispositivos como se estivessem a funcionar como um único dispositivo.

*c. Tradução no CPB:*

Um simples toque do seu HUAWEI P30 Pro para o MateBook pode enviar fotos, vídeos e documentos em segundos. E, enquanto estiver jogando, basta sacudir e tocar seu telefone no MateBook, você pode começar a gravar um vídeo de até 60 segundos da tela do laptop que será salva [sic] no seu telefone. Você também pode copiar e colar textos entre dispositivos facilmente, como se estivessem trabalhando como um.

Relativamente ao conteúdo, denotam-se diferenças entre os corpos textuais dos três *corpora* nos seguintes aspectos. Em primeiro lugar, para apresentarem uma mesma informação, o CPE e o CPB mudam muitas vezes o tipo de atos ilocutórios praticado no CC. Os atos assertivos e compromissivos são realizados com frequência em todas as três peças de conteúdo verbal escrito. Os assertivos fazem os textos ficarem mais factuais, contribuindo para a melhor realização do objetivo de informar. Os compromissivos são utilizados geralmente para garantir as funções poderosas do celular. As promessas aumentam a credibilidade do conteúdo verbal escrito e ajudam a chegar ao efeito perlocutório de convencer os leitores da qualidade do produto. Além disso, no CC, também são praticados muitas vezes atos expressivos, sendo predominantes os de excluir. Os exemplos incluem “世界原来如此不同 [O mundo é assim tão diferente.]”, “连充电都是一种享受 [Até os carregamentos se tornam num gozo.]”, etc. No entanto, nas duas traduções, especialmente no CPB, são utilizados, com mais frequência, atos diretivos, sobretudo os de convidar. Em segundo lugar, o CPE e o CPB mudam algumas informações no CC, a maioria das quais são as descrições sobre os efeitos obtidos por meio das funções do celular. Em termos gerais, as descrições no CC são as mais concretas e expressivas e contêm o maior número de exemplos, seguidas pelas do CPB. As descrições no CPE são as mais concisas e objetivas. Isso talvez mostre as diferentes preferências sobre o estilo de escrita

---

<sup>13</sup> n.a: A tradução dos textos em chinês neste e nos seguintes exemplos segue as regras ortográficas e gramaticais do PE. A tradução dos termos técnicos também toma como referência o CPE. Deve-se apontar que é impossível reproduzir perfeitamente em PE os textos de partida em chinês devido às diferenças linguísticas. No entanto, tentar-se-á manter o maior possível a estrutura, a pontuação e a forma de expressar das frases no CC.

dos leitores chineses, portugueses e brasileiros. Em terceiro lugar, para explicar um mesmo efeito, os exemplos utilizados no CC, no CPE e no CPB nem sempre são iguais. No entanto, os exemplos nas duas versões em português são muitas vezes semelhantes. Esse fato revela as semelhanças entre a cultura portuguesa e a brasileira e uma maior diferença delas com a cultura chinesa.

(4)

a. *Texto Original no CC:*

徠卡超大广角镜头，广阔视野。户外合影，近距离即可定格，避免人群干扰。各种盛大场面，无论是波澜壮阔的自然风景，还是济济一堂的聚会合照，都能信手拈来，轻松收入掌中。

Laika chao da guangjiao jingtou, guangkuo shiye. Huawei heyings, jin juli  
Leica super grande angular lente, expandir horizonte. ao ar livre tirar fotos de grupo, próximo distância  
ji ke dingge, bimian renqun ganrao. Gezhong shengda hangmian, wulun shi bolanzhuangkuo  
logo poder fixar, evitar multidão interferência. vários grandioso cena, quer ser magnífico  
de ziran fengjing, haishi jijiyitang de juhui hezhao,  
indicador de adjetivo natureza paisagem, ou encontro de muitas pessoas indicador de adjetivo festa foto de grupo,  
dou neng xinshoujianlai, qingsong shou ru zhang zhong.  
totalmente poder obter sem nenhum esforço, facilmente obter chegar mão em.

‘A lente Ultra Grande Angular, expande o horizonte. Quando tira fotos de grupo ao ar livre, pode fixar tudo a uma distância curta, e evitar a interferência da multidão. Todos os tipos de cenas grandiosas, quer seja uma paisagem natural magnífico, quer seja uma foto vívida de grupo numa festa, podem ser capturados sem nenhum esforço, e chegar facilmente às suas mãos.’

b. *Tradução no CPE:*

A lente Ultra Grande Angular traz consigo uma beleza encantadora. Descubra a magia de uma paisagem de uma perspectiva mais ampla.

c. *Tradução no CPB:*

Com a lente ultra grande angular você é capaz de captar a beleza encantadora das montanhas e a grandiosidade do céu. Descubra a magia das paisagens naturais de uma perspectiva mais ampla.

O exemplo (4) mostra as diferenças entre o CC, o CPE e o CPB quanto ao conteúdo. Entre as três versões apresentadas, denota-se discordância em tipos de atos ilocutórios realizados. No texto original, são praticados atos assertivos para descrever o efeito da lente Ultra Grande Angular do HUAWEI P30 Pro. No entanto, para além dos assertivos, também são praticados, nas duas traduções, atos diretivos para convidar os leitores a buscar a beleza das paisagens encantadoras por meio do celular. Outrossim, o texto em chinês dá exemplos de três situações concretas: tirar fotos de grupo num sítio abarrotado ou numa festa e capturar paisagens naturais. Além disso, as expressões como “波澜壮阔 [magnífico]”, “济济一堂 [encontro de muitas pessoas]” e “信手拈来[obter sem nenhum esforço]” também fazem as descrições no CC mais concretas, expressivas e atraentes, contribuindo para alcançar o efeito perlocutório de despertar o interesse dos leitores e realçar a facilidade de operação do celular. Logo, as

descrições nas duas traduções são mais simples, e os exemplos nelas são alterados. A tradução no CPE é mais abstrata e não apresenta nenhum exemplo concreto. A tradução no CPB é relativamente mais expressiva e dá exemplos de duas paisagens naturais: as montanhas e o céu.

Depois da análise, resumem-se na tabela 2 as principais diferenças em relação ao nível ilocutório entre o CC, o CPE e o CPB, a maioria das quais já foram discutidas na presente sessão. Essas mudanças manifestam os esforços feitos pelos tradutores, com base no seu conhecimento sobre a língua e a cultura de chegada, a fim de reproduzir o mais possível o efeito perlocutório que o texto original pretende atingir.

Tabela 2 - Diferenças entre o CC, o CPE e o CPB relativas ao nível ilocutório

CC	CPE	CPB
1. Para além dos atos assertivos e compromissivos, prática mais frequente dos atos expressivos, especialmente os de excluir. 2. Forma dos dísticos e beleza rítmica dos subtítulos. 3. Uso frequente das expressões idiomáticas e frases de efeito. 4. O mais concreto e expressivo. 5. Contém muitos exemplos.	1. Para além dos atos assertivos e compromissivos, prática mais frequente dos atos diretivos, especialmente os de convidar. 2. Estrutura “Redefine...” dos subtítulos. 3. O mais conciso e objetivo. 4. Contém menos exemplos do que os outros dois.	1. Para além dos atos assertivos e compromissivos, prática mais frequente dos atos diretivos, especialmente os de convidar. 2. Atenção prestada ao sentimento dos consumidores. 3. Mais concreto e expressivo do que o CPE, menos que o CC. 4. Contém mais exemplos do que o CPE, menos que o CC.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

## Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo estudar a tradução do conteúdo verbal escrito das páginas de produtos a partir da teoria dos atos de fala. Após um estudo teórico, considerou-se que esse tipo de análise pode focar em observar como os atos locutórios e ilocutórios são praticados na tradução para que esta produza o efeito perlocutório desejado de atrair e persuadir os leitores, tal como o texto original. Estabeleceu-se uma maneira para efetuar tal análise, a qual foi aplicada para estudar o conteúdo verbal escrito da página Web do celular HUAWEI P30 Pro em chinês (CC) e as suas traduções em PE (CPE) e em PB (CPB). Os resultados mostram que há diferenças entre o CC, o CPE e o CPB relativas ao nível de atos locutórios e ilocutórios.

Em relação ao nível locutório, existem no CPE e no CPB desvios ortográficos e gramaticais e termos e expressões técnicos que são traduzidos de forma inexata. Há dados do celular no CC que são omissos ou mal traduzidos nas duas traduções. Todos esses fatos baixam a qualidade e a credibilidade do CPE e do CPB, impedem as duas traduções de ganhar o efeito perlocutório de fazer os consumidores conhecerem melhor o produto. Além disso, as diferenças entre o CPE e o CPB na ortografia, na gramática e no vocabulário manifestam que, embora



sejam duas variantes de uma mesma língua, o PE e o PB são diferentes em relação ao nível locutório.

No ilocutório, as diferenças entre o CC, o CPE e o CPB são manifestadas não só no uso dos vários tipos de atos ilocutórios, mas também no estilo, na estrutura e nas informações utilizadas para os realizar. Isso indica que, para obter o mesmo efeito perlocutório de atrair e persuadir os consumidores, a prática dos atos de fala varia entre o interior da China, Portugal e o Brasil. Por isso, a tradução do conteúdo verbal não se deve esforçar apenas por reproduzir o texto original em âmbito semântico. São necessárias adaptações pragmáticas, no nível dos atos de fala, conforme a língua e a cultura de chegada. Além disso, as diferenças entre o CPE e o CPB também demonstram que é inadequado apresentar uma mesma tradução em Portugal e no Brasil.

O presente trabalho oferece um novo caminho à análise da tradução do conteúdo verbal escrito das páginas de produtos e manifesta que os estudos de tradução podem dar guias às estratégias de *marketing* digital. As diferenças na prática dos atos de fala entre os três *corpora* refletem as preferências distintas dos consumidores chineses, portugueses e brasileiros quanto aos textos de natureza informativa e promocional e as diferentes exigências deles quanto a informações. Por isso, quando se traduz uma peça de conteúdo verbal escrito, não basta só focar nas palavras registradas nas páginas Web. É de igual importância ter em consideração as diferenças culturais e sociais entre diferentes países. Além disso, para qualquer estratégia de *marketing*, incluindo a tradução, não é suficiente apresentar apenas de maneira objetiva a utilidade dos produtos. Também é preciso partir dos públicos-alvo, considerando as suas necessidades e o contexto linguístico, cultural e social em que eles estão.

No entanto, o tamanho do *corpus* é reduzido. Além disso, como já foi discutido, partindo do próprio conteúdo verbal escrito, a análise do presente trabalho não pôde investigar os atos perlocutórios realmente produzidos. Por isso, não se pode verificar a eficácia das adaptações pragmáticas em relação ao nível locutório e ilocutório feitas pelo CPE e pelo CPB. Para o futuro desenvolvimento do trabalho, pode-se expandir o tamanho do *corpus*. Também se pode fazer pesquisas de mercado e analisar o número de visualização das três páginas de produtos e os dados de compra *online* do celular HUAWEI P30 Pro, com o objetivo de estudar a prática dos atos perlocutórios do CC, do CPE e do CPB.

## Referências

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BARBOSA, A. C. L. S. Leitura e escrita na Web. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 5, n. 1, p. 153-183, 2004.

BAUER, S. A user-centric guideline to product pages. **Smashing Magazine**, 10 jan. 2012. Disponível em: <https://www.smashingmagazine.com/2012/01/it-works-for-you-a-user-centric-guideline-to-product-pages/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BLUM-KULKA, S. The study of translation in view of new developments in discourse analysis: the problem of indirect speech acts. **Poetics Today**, Durham, v. 2, n. 4, p. 89-95, 1981.

BLUM-KULKA, S. Shifts of cohesion and coherence in translation. In: HOUSE, J.; BLUM-KULKA, S. (Orgs.). **Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies**. Tübingen: Narr, 1986. p. 17-35.

BROECK, R. V. D. Contrastive discourse analysis as a tool for the interpretation of shifts in translated texts. In: HOUSE, J.; BLUM-KULKA, S. (Orgs.). **Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies**. Tübingen: Gunter Narr, 1986. p. 37-47.

BROECK, R. V. D. Literary conventions and translated literature. In: D'HAEN, T.; GRÜBEL, R.; LETHEN, H. (Orgs.). **Convention and innovation in literature**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989. p. 57-75.

BRUTI, S. Speech acts and translation. In: TIPTON, R.; DESILLA, L. (Orgs.). **The Routledge handbook of translation and pragmatics**. UK: Routledge, 2019. p. 13-26.

EISENBERG, B.; EISENBERG, J.; DAVIS, L. T. **Persuasive online copywriting: how to take your words to the bank**. 3rd ed. New York: Future Now, 2006.

ESPECIFICAÇÕES do smartphone HUAWEI P30 Pro. **HUAWEI Portugal**. Disponível em: <https://consumer.huawei.com/pt/phones/p30-pro/specs/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FELDER, L. **Writing for the Web: creating compelling web content using words, pictures and sound**. Berkeley: New Riders, 2012.

GARRAND, T. P. **Writing for multimedia and the Web: a practical guide to content development for interactive media**. 3rd ed. Boston: Focal Press, 2006.

HATIM, B.; MASON, I. **Discourse and the translator**. New York: Longman, 1990.

HERVEY, S. G. J. Speech acts and illocutionary function in translation methodology. In: HICKEY, L. (Org.). **The pragmatics of translation**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1998. p. 10-24.

HUAWEI. **HUAWEI annual report 2019**. 2019a. Disponível em: [https://www-file.huawei.com/-/media/corporate/pdf/annual-report/annual\\_report\\_2019\\_en.pdf?la=en](https://www-file.huawei.com/-/media/corporate/pdf/annual-report/annual_report_2019_en.pdf?la=en). Acesso em: 10 abr. 2021.

HUAWEI. **Regulamento da ação “pré-compras Huawei P30 | P30 Pro”**. 2019b. Disponível em: <https://consumer.huawei.com/pt/campanhas/precomprap30-regulamento/>. Acesso em: 07 ago. 2021.

HUAWEI P30 Pro, câmera quádrupla Leica, disparo em baixa iluminação, SuperZoom \_  
HUAWEI Brasil. **HUAWEI Brazil**. Disponível em:  
<https://consumer.huawei.com/br/phones/p30-pro/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

HUAWEI P30 Pro Especificações. **HUAWEI Brazil**. Disponível em:  
<https://consumer.huawei.com/br/phones/p30-pro/specs/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

HUAWEI P30 Pro, 4 Câmaras Leica, SuperZoom, Super Modo Noite. **HUAWEI Portugal**.  
Disponível em: <https://consumer.huawei.com/pt/phones/p30-pro/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

HUAWEI P30 Pro, 超感光徕卡四摄, 超强变焦, 超级快充 [HUAWEI P30 Pro, 4 Câmaras  
Leica Super Sensing, SuperZoom, Super Rápido Carregamento]. **HUAWEI China**.  
Disponível em: <https://consumer.huawei.com/cn/phones/p30-pro/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

HWANG, J. S.; MCMILLAN, S. J.; LEE, G. Corporate web sites as advertising. **Journal of Interactive Advertising**, UK, v. 3, n. 2, p. 10-23, 2003.

KANAZAWA, F. N. **Comunicação digital da Marca Brasil: uma avaliação da experiência de navegação de usuários estrangeiros no portal Visit Brasil**. 2016. 253 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

KOUFARIS, M. Applying the technology acceptance model and flow theory to online consumer behavior. **Information Systems Research**, Catonsville, v. 13, n. 2, p. 205-223, 2002.

LIMA, J. P. **Pragmática linguística**. Alfragide: Editorial Caminho, 2006.

MACIUBA-KOPPEL, D. **The web writer's guide**. Woburn: Focal Press, 2002.

MORINI, M. Outlining a new linguistic theory of translation. **Target**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 29-51, 2008.

NETEASE. HUAWEI P30 系列: 搭载超感光徕卡四摄, 改写影像技术规则 [Série P30 da HUAWEI: Com o sistema de 4 Câmaras da Leica Super Sensing, reescreve as regras das tecnologias da fotografia]. **NetEase**, 27 mar. 2019. Disponível em:  
<http://news.163.com/19/0327/15/EB9KL113000194VU.html>. Acesso em: 07 ago. 2021.

PAIXÃO, A.; LAVADO, T. Huawei volta ao Brasil com linha P30, a mais sofisticada da marca. **G1**, 20 abr. 2019. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/04/30/huawei-volta-ao-brasil-apostando-em-aparelhos-topo-de-linha.ghtml>. Acesso em: 07 ago. 2021.

PATRUTIU-BALTES, L. Inbound marketing - the most important digital marketing strategy. **Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series V: Economic Sciences**, Braşov, v. 9, n. 2, p. 61-68, 2016.

REDISH, J. **Letting go of the words**: writing web content that works. 2nd ed. Burlington: Morgan Kaufmann, 2012.

SEARLE, J. R. A taxonomy of illocutionary acts. In: GUNDERSON, K. (Org.). **Language, mind, and knowledge (Minnesota Studies in the Philosophy of Science), vol. vii**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975. p. 344-369.

SEARLE, J. R. **Expression and meaning**: studies in the theory of speech acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Sing lek tee reak wa rak (2010). **IMDb**. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt1859438/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

STOLLEY, K. **How to design and write web pages today**. California: Greenwood, 2011.

SUN, Z. X. 汉英翻译中的礼貌等值 [Equivalência de polidez na tradução chinês-inglês]. **Chinese Translators Journal**, Beijing, v. 24, n. 6, p. 20-22, 2003.

初恋这件小事 (2010) [Uma Pequena Coisa Chamada Primeiro Amor (2010)]. **Mtime**. Disponível em: <http://movie.mtime.com/133297/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

### **Sobre as autoras**

*Qian Zhou* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2486-6813>)

Mestra em Estudos da Tradução (Chinês-Português) pela Universidade de Macau (UM); graduada em Língua e Cultura Portuguesas pela Universidade de Língua e Cultura de Beijing (BLCU). É professora de português da Escola de Estudos Estrangeiros da Universidade Normal de Jiangsu (JSNU).

*Yuqi Sun* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7310-1385>)

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Departamento de Português da Universidade de Macau. Tem experiência nas áreas de pragmática e tradução. Atua principalmente com os seguintes temas: tradução oral e escrita, interpretação simultânea e ensino e aprendizagem de português como língua adicional.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.

## O que significa ser um *bom* produtor de artigo acadêmico para graduandos de um curso de Letras?

What does it mean to be a *good* academic article producer for undergraduates in a modern languages course?

Danielly Thaynara da Fonseca Silva<sup>1</sup>  
Elizabeth Maria da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, objetiva-se analisar os significados de ser um *bom* produtor de artigo acadêmico para graduandos de um curso de Letras: Língua Portuguesa de uma universidade federal brasileira. Fundamenta-se na articulação entre os pressupostos teóricos dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2019; ZAVALA, 2010) e as noções de gênero discursivo e de esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2017). Metodologicamente, desenvolve-se no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, FABRÍCIO, 2019), apresentando natureza qualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). No que concerne à geração de dados, a pesquisa apresenta classificação híbrida, do tipo exploratória (GIL, 1994) e experiencial (MICCOLI, 2014). O *corpus* analisado é constituído de registros de uma sessão reflexiva realizada remotamente, via *Google Meet*, com quatro licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa. Os resultados alcançados evidenciam que, ao caracterizarem o que significa ser um *bom* produtor de artigo acadêmico, os participantes da pesquisa destacam, predominantemente, elementos relacionados ao domínio das condições de produção e do conteúdo temático do gênero, bem como problematizam questões ideológicas e identitárias que constituem a produção e a publicização de artigo acadêmico. Esses resultados ampliam os debates sobre a produção de gêneros acadêmicos e incitam profícuas reflexões sobre o que significa ser um *bom* produtor de artigo acadêmico na área de Letras.

**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos. Gêneros Discursivos. Linguística Aplicada.

**Abstract:** In this article, the goal is to analyze the meanings of being a *good* producer of academic articles for undergraduates of a course of Modern Languages: Portuguese Language at a Brazilian federal university. It is based on the articulation between the theoretical assumptions of Academic Literacies (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2019; ZAVALA, 2010) and the notions of discursive genre and the sphere of human activity (BAKHTIN, 2017). Methodologically, it is developed within the scope of Applied Linguistics (MOITA-LOPES, FABRÍCIO, 2019), of a qualitative and interpretive nature (BORTONI-RICARDO, 2008). With regard to data generation, the research presents a hybrid classification, exploratory (GIL, 1994) and experiential (MICCOLI, 2014). The analyzed corpus consists of records of a reflective session carried out remotely, via *Google Meet*, with four undergraduates from the course of Letters: Portuguese Language. The results achieved show that, when characterizing

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Campus Central, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: [danielly.thaynara@estudante.ufcg.edu.br](mailto:danielly.thaynara@estudante.ufcg.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Campus Central, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: [elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br](mailto:elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br).

what it means to be a *good* producer of academic articles, the research participants predominantly highlight elements related to the domain of production conditions and thematic content of the genre, as well as problematize ideological and political issues. identities that constitute the production and publication of academic articles. These results broaden the debates on the production of academic genres and encourage fruitful reflections on what it means to be a *good* producer of academic articles in the area of Letters.

**Keywords:** Academic Literacies. Discursive genre. Applied Linguistics.

## Introdução

No contexto de ensino superior, a publicização de pesquisas representa um dos eventos fundamentais para pesquisadores, estudantes e profissionais de áreas especializadas de conhecimento. Essa crescente demanda de publicações é reflexo do compromisso que a comunidade acadêmica tem de partilhar e de consumir as pesquisas desenvolvidas, de cumprir com o compromisso de impulsionar a construção do conhecimento, de auxiliar no entendimento de problemas e de promover a melhoria de condições sociais.

Frente a essa realidade, a comunidade acadêmica é constantemente marcada pela demanda de produzir artigos de relevância para eventos, revistas e livros. Na graduação, por exemplo, a progressão na carreira dos docentes e a finalização do curso, principalmente de estudantes que recebem algum tipo de benefício da universidade, estão associadas, ainda que parcialmente, a critérios de produtividade acadêmica.

Acrescenta-se a essa realidade o fato de que, nas últimas duas décadas, aumentou o número de pesquisas (BERNARDINO; VALENTIM, 2016; BEZERRA, 2015; PEREIRA; BASÍLIO; LEITÃO, 2017), de manuais acadêmicos e de livros acadêmicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; SEVERINO, 2007) centrados na análise e na compreensão dos usos e das formas de organização do artigo acadêmico. Não obstante as contribuições advindas desses materiais, ainda há a necessidade de investigações que deem visibilidade aos modos pelos quais esse gênero é significado por aqueles que o produzem. Um dos estudos desenvolvidos nessa perspectiva é o de Silva, Silva, Cunha e Brito (2020), no qual as pesquisadoras exploram as maneiras pelas quais discentes do curso de Engenharia Elétrica de uma universidade pública brasileira significavam a produção de artigos acadêmicos, em sua área de conhecimento.

Ao considerarmos que o artigo acadêmico é um dos gêneros demandados em cursos de formação docente com vistas à divulgação de pesquisas desenvolvidas pelos licenciandos, a pergunta que move este artigo é: O que significa ser um *bom* produtor de artigo acadêmico na área de Letras: Língua Portuguesa? A adoção do adjetivo *bom* decorre da constatação de que

os próprios participantes da pesquisa deram visibilidade, em seus relatos de experiência, ao que significava para eles produzir um *bom* artigo em sua área. Em razão disso, o objetivo deste estudo é analisar os significados de ser um *bom* produtor de artigo acadêmico para graduandos de um curso de Letras: Língua Portuguesa de uma universidade federal brasileira.

Conhecer as experiências de licenciandos com a produção de artigos acadêmicos e os modos pelos quais eles as significam faz-se relevante por pelo menos duas razões. A primeira diz respeito à oportunidade que os discentes têm de compartilhar suas próprias vivências, explicitando a sua voz face a um recorrente discurso de *déficit* de escrita acadêmica. A segunda se refere à possibilidade de produzir esse gênero como um *feedback* dos estudantes para aqueles que avaliam seu texto.

Organizamos este trabalho em quatro tópicos: no primeiro, explicitamos os conceitos e as proposições teóricas que fundamentam a pesquisa; no segundo, apresentamos o enquadramento metodológico; no terceiro, realizamos a análise dos dados e, no quarto, tecemos as considerações finais.

### **Letramentos na esfera acadêmica: interface entre os estudos dos letramentos acadêmicos e a perspectiva bakhtiniana**

O modelo de letramentos acadêmicos representa um campo de investigação que há pouco mais de duas décadas tem revelado novos caminhos no que diz respeito aos estudos da escrita e da leitura, especialmente da primeira. Ao longo desse período, pesquisadores de outros países, motivados por contexto similar de ampliação do ensino superior e pela constatação de que, de fato, havia algumas incompatibilidades entre as expectativas da instituição, dos professores e dos alunos quanto à escrita acadêmica, contribuíram para que o modelo dos letramentos acadêmicos ganhasse espaço e novos significados. Nesse cenário, destacam-se estudos desenvolvidos na França (DELCAMBRE; DONOHUE, 2015), na Argentina (CARLINO, 2013), no Chile (AVILA REYES, 2017), no Peru (ZAVALA, 2010) e no Brasil (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; FIAD, 2011).

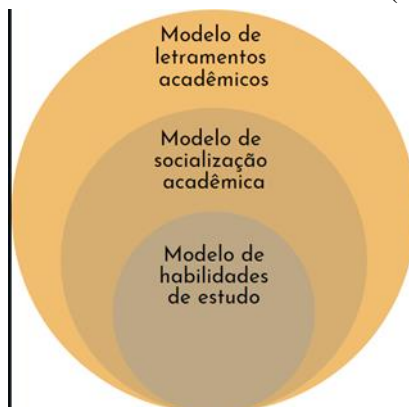
Lea e Street (1998) foram os pioneiros a introduzir na área o conceito de letramentos acadêmicos, a partir de postulados teórico-metodológicos norteadores da corrente dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003), centrados na compreensão de que as práticas de leitura e de escrita são constituídas de discurso e de poder. Sob esse ponto de vista, o campo de investigação dos letramentos acadêmicos permite pensar sobre a forma pela qual professores, estudantes e pesquisadores interpretam as práticas sociais de escrita que constituem os currículos, os gêneros, os campos e as disciplinas em instituições de nível

superior (LEA; STREET, 1998), construindo e contestando, assim, os significados que são atribuídos a essas práticas.

As pesquisas e o ensino de escrita na universidade são guiados também por outros dois modelos, conforme Lea e Street (1998): *modelo de habilidades de estudo* e *modelo de socialização acadêmica* os quais são encapsulados pelo modelo dos letramentos acadêmicos. Este, por ser mais abrangente e por contemplar os demais, poderia desfrutar de um lugar privilegiado na hierarquia dos modelos (LEA; STREET, 1998).

Com base na defesa de Lea e Street (1998) sobre a importância de articular as premissas que fundamentam os três modelos referidos, propomos a seguir um diagrama de ilustração.

Figura 1 - Gradação das relações entre os modelos de Lea e Street (1998)



Fonte: Elaboração própria (2021).

A Figura 1 ilustra a articulação gradual entre os três modelos. Na parte inferior, visualizamos o modelo de habilidades de estudo que, por representar os elementos superficiais do texto, situa-se numa parte mais específica da escrita de gêneros típicos da esfera acadêmica; na parte intermediária, visualizamos o modelo de socialização acadêmica que, por representar a *aculturação* em discursos e gêneros, situa-se em um lugar de relativo aprofundamento dos elementos mais situados da escrita de textos em disciplinas e em áreas de conhecimento; na parte superior, visualizamos o modelo de letramentos acadêmicos que, por problematizar os modelos anteriores, concebendo a produção e a recepção de textos acadêmicos pelo crivo das relações de sentido, de poder e de identidade, situa-se em um lugar mais abrangente. Dessa forma, o modelo dos letramentos acadêmicos funciona a partir de um percurso contínuo entre os modelos.

Para Lillis (2019), a principal contribuição dos letramentos acadêmicos foi desvelar as dimensões da escrita acadêmica, no que concerne à lacuna nas suposições e nos



entendimentos entre alunos e professores acerca das convenções dessa escrita e o valor de tais convenções para o conhecimento; ao pressuposto problemático de que é relativamente simples ensinar e aprender práticas de letramento acadêmicas; à importância das identidades na escrita de alunos, professores e pesquisadores; à necessidade de desafiar uma abordagem de *déficit*; à importância de abrir o debate sobre o valor epistemológico das práticas dominantes e das práticas alternativas na participação da academia.

Nesse sentido, o modelo dos *letramentos acadêmicos* segue uma orientação transformadora (LILLIS; SCOTT, 2007), uma vez que situa e contesta as convenções de escrita em relação a tradições de conhecimentos específicos; explora a forma como estudantes e professores constroem significados nas práticas de leitura e de escrita; problematiza as diferentes construções de significados na academia, considerando a bagagem cultural dos alunos. Zavala (2010) reforça a caracterização dos letramentos acadêmicos como um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, identitários e de poder<sup>3</sup>.

Essa atenção dos letramentos acadêmicos para as práticas sociais historicamente situadas, marcadas por relações de sentido, de identidade, de posicionamentos, de ideologias regidas pelas estruturas institucionais nos leva a revisitar Bakhtin (2017) com seus conceitos de gêneros discursivos e de esfera de atividade humana. Segundo o autor, o uso da linguagem acontece por meio de enunciados relativamente estáveis, os gêneros discursivos que, por sua vez, são moldados pelas condições sociais, históricas e ideológicas da sociedade. Nesse sentido, a definição e a caracterização de gêneros discursivos perpassam o reconhecimento da premissa teórica da esfera de atividade humana, compreendida como a situação sócio-histórica de interação discursiva envolvendo espaço, tempo e finalidade.

Nesse sentido, Bakhtin (2017) dentre as diversas esferas<sup>4</sup> – profissional, religiosa, familiar, acadêmica –, esta pesquisa focaliza a acadêmica que se configura como um espaço comunicativo constituído por gêneros, como: resumo, resenha, artigos acadêmicos, dentre outros. Nessa linha de pensamento, o participante, ao interagir dentro de uma esfera, precisa saber se expressar a partir dos gêneros discursivos típicos dessa esfera. O domínio de um gênero específico, para Bakhtin (2017), envolve as formas da língua (léxico, gramática) e as formas do gênero – formas relativamente estáveis, flexíveis, combináveis em relação às mudanças sociais. No entanto, o *bom* domínio linguístico-discursivo em determinadas

---

<sup>3</sup> O primeiro refere-se às formas de construção do conhecimento acadêmico que se constitui a partir de diversas vozes; o segundo refere-se às formas de pertencimento ao contexto acadêmico; o terceiro refere-se às diversas frentes ideológicas e de poder ecoadas pela instituição, pelo professor e pelo aluno.

<sup>4</sup> Para Bakhtin (2017) não há como pensar em um gênero discursivo sem articular com o espaço de interação discursiva – a esfera de atividade – que mobiliza seu surgimento e sua funcionalidade.

situações não garante que o participante consiga se expressar de maneira eficaz em outro contexto. Para Bakhtin (2017), trata-se de uma inabilidade de dominar os gêneros específicos daquela esfera.

A interface do modelo dos letramentos acadêmicos e dos conceitos bakhtinianos de gêneros do discurso e de esfera da atividade humana nos auxilia a problematizar as práticas de letramento envolvendo a produção de artigos acadêmicos, para além dos aspectos estruturais e técnicos. Essa interface nos permite considerar também os aspectos histórico-sociais, as relações de poder, de sentido e de tensão presentes na esfera de atividade do curso de Letras: Língua Portuguesa.

### **Enquadramento Metodológico**

Esta pesquisa situa-se na interface entre os Estudos dos Letramentos e os Estudos da Linguística Aplicada, uma vez que adota na investigação uma perspectiva de língua(gem) como prática social, problematizando a partir de contextos interacionais concretos os efeitos de sentido neles engendrados (MOITA-LOPES; FABRÍCIO, 2019). Essa interface é vista como promissora para Kleiman, Vianna e De Grande (2019). Para essas pesquisadoras, a Linguística Aplicada, enquanto um caminho metodológico, abre espaço para investigações que permitem ouvir e valorizar a voz dos participantes de pesquisa, mesmo (sobretudo) quando eles pertencem a grupos historicamente excluídos da produção de conhecimento legitimado. Os Estudos do Letramento, por sua vez, oferecem as lentes necessárias para entendermos as vozes dos participantes dentro de um contexto mais amplo, marcado por aspectos ideológicos e identitários.

Para Pinheiro (2021), a relação entre esses dois campos do saber pode ser uma via de mão dupla – as abordagens de letramento, ao darem conta de pluralidades, também podem contribuir para a pesquisa em linguística aplicada, a partir de elementos como: a situacionalidade e a historicidade (contexto social, cultural e histórico), a criticidade e a ética (campo, sujeito e as práticas de investigação). Com isso, ao explorar as falas de licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa, buscamos refletir sobre os significados de ser um *bom* produtor de artigos acadêmicos em situações reais de uso desse gênero, almejando não apenas teorizá-lo, mas também problematizá-lo, buscando compreender a sua complexidade dentro da formação docente, já que se trata de um curso de licenciatura.

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e interpretativista, porque, por um lado, como assegura Bortoni-Ricardo (2008), procura entender e interpretar processos

socialmente situados em um dado contexto. Por outro lado, interpreta os fenômenos, adentrando no mundo pessoal dos sujeitos em determinado contexto social.

No que concerne à geração dos dados, a pesquisa apresenta classificação híbrida, do tipo exploratória e experiencial. É exploratória porque tem como finalidade primordial desenvolver ou esclarecer um percurso que transcende as ideias generalizadas e categóricas apontadas pelos sujeitos (GIL, 1994). É experiencial porque privilegiamos a voz dos participantes da pesquisa, compreendidos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2014; MICCOLI; LIMA, 2012). Almejamos, assim, dar visibilidade às experiências daqueles que se inseriram em práticas de letramento em que a produção do gênero artigo acadêmico foi demandada<sup>5</sup>.

Nesse sentido, à luz do objetivo desta pesquisa, analisamos trechos de fala de licenciandos concluintes do curso de Letras: Língua Portuguesa, que compõem um banco de dados de uma pesquisa mais ampla acerca dos significados sobre o que é ser um *bom* produtor de artigo acadêmico no curso referido. A escolha de licenciandos concluintes aconteceu em função de apresentarem um acúmulo de vivências de produções de artigos acadêmicos ao longo do curso. Os trechos de fala desses participantes foram gerados por meio de sessão reflexiva, realizada via *Google Meet*, no mês de agosto de 2021. Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, foi possível entrevistarmos quatro licenciandos que integraram a referida sessão reflexiva. Na Figura 2, a seguir, constam de informações sobre esses participantes, cujos nomes são pseudônimos utilizados para preservar sua privacidade.

Figura 2 – Participantes da sessão reflexiva

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Período Do Curso De Graduação	Outro Curso de Graduação	Participação em Projeto e/ou Grupo de Pesquisa	Vínculo Empregatício	Escrita de artigo acadêmico para alguma(s) disciplina(s) do seu curso
	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada					
Bernardo		X		X	9º (nono) período	Não	Sim	Não	Sim
Elisa	X		X		5º (quinto) período	Não	Sim	Não	Sim
Marcela	X		X		9º (nono) período	Não	Não	Sim	Sim
Renata	X		X		9º (nono) período	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria (2021).

<sup>5</sup> Seja em disciplinas específicas do curso de Letras: Língua Portuguesa, seja a partir do engajamento dos estudantes em algum projeto de pesquisa e/ou programa institucional, seja em decorrência do interesse em participar de um evento acadêmico.

Conforme evidenciado na Fig. 2, o perfil de formação dos licenciandos é relativamente parecido: Elisa e Marcela estudaram tanto o ensino fundamental quanto o médio em escola pública, excetuando Bernardo que estudou em escola particular; os três estavam cursando a primeira graduação; boa parte desses participantes afirmou que participava de projetos e/ou programas universitários, naquele período da geração dos dados da pesquisa: Elisa estava vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Bernardo, ao Programa de Educação Tutorial (PET); Renata, ao Programa da Residência Pedagógica, enquanto Marcela não participava de projetos nem de grupos de pesquisa, mas tinha vínculo empregatício; todos os participantes afirmaram que a produção de artigos acadêmicos acontecia de forma recorrente no curso.

### **O que é ser um *bom* produtor de artigo acadêmico na área de Letras: Língua Portuguesa?**

Nesta seção, exploramos trechos de sessão reflexiva realizada com os licenciandos do curso de Letras: Língua Portuguesa, visando evidenciar os significados acerca do que é ser um *bom* produtor de artigo acadêmico em sua área.

### **Caracterização de um *bom* produtor de artigo acadêmico em um curso de Letras: Língua Portuguesa**

Ao caracterizarem o que significa ser um *bom* produtor de artigo acadêmico, os participantes da pesquisa destacaram, predominantemente, elementos relacionados ao domínio das condições de produção e do conteúdo temático do gênero, bem como problematizaram questões ideológicas e identitárias que constituem a produção e a publicização de artigo acadêmico no curso em tela. Nessa perspectiva, Elisa caracteriza o que é ser um *bom* produtor de artigo da seguinte forma:

*Eu [...] acho que ser um bom produtor de artigo é você não só dominar o conhecimento de uma estrutura fixa. A depender do lugar em que a gente escreve aquele artigo, que a gente vai estar publicando aquele artigo, essa estrutura pode ser fluída. Podemos mudar alguma coisa. Então, eu acho que só conhecer a estrutura do artigo não faz de você um bom produtor. A pessoa precisa conhecer a temática, precisa saber o que vai falar, precisa ter noção das condições de produções [desse gênero]. Para quem está escrevendo o artigo, [é preciso] saber onde você vai publicar, qual a finalidade dele.*

(Trecho de sessão reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Elisa caracteriza um *bom* produtor de artigo acadêmico como aquele que “*não só domina o conhecimento de uma estrutura fixa*” do gênero. Em outras palavras, para a licencianda, o domínio dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que constituem a estrutura do artigo acadêmico, conforme a NBR 6022/2018, não é suficiente para caracterizar um *bom* produtor desse gênero. Para ela, “*a depender do lugar em que a gente escreve aquele artigo, que a gente vai estar publicando aquele artigo, essa estrutura pode ser fluída*”. Essa ponderação que Elisa faz acerca da fluidez do gênero está em consonância tanto com a própria definição de gêneros discursivos apresentada por Bakhtin (2007), quanto com os pressupostos da abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), segundo a qual, espera-se que o estudante se familiarize com discursos e gêneros específicos demandados em determinadas áreas e disciplinas. No caso em foco, espera-se o domínio da produção de artigo acadêmico. No entanto, há um diferencial na fala de Elisa: “*onde você vai publicar [o artigo], qual a finalidade dele*”. Para ela, não tem como dominar o artigo definitivamente, uma vez que, ao produzi-lo, é preciso considerar também a finalidade da pesquisa veiculada e o lugar de publicação do texto. Essa preocupação com a natureza institucional que subjaz à produção e à publicação está, de certo modo, em consonância com os pressupostos do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), pois a licencianda destaca questões amplas do processo de escrita e das possíveis relações de poder entre o que é produzido e o lugar no qual é publicado, para além dos elementos constituintes do artigo acadêmico. Ela acrescenta:

*Acho que a pessoa precisa ter noção sobre as condições de produção [do gênero]. Eu acho que também envolve questões ideológicas, envolve questões de poder, de identidade, de uma voz de autoridade, ao produzir um artigo. Estou me colocando como graduanda, estou falando que tenho algum conhecimento sobre o tema, e que quero contribuir de alguma forma para o lugar que tô publicando. Aqui tem uma questão ideológica, porque aqui estou me posicionando enquanto escritora, enquanto pesquisadora, que estudou determinado tema e estou publicando.*

(Trecho de sessão reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

No trecho apresentado, Elisa também caracteriza um *bom* produtor de artigo acadêmico como aquele que “*precisa ter noção sobre as condições de produção [do gênero]*”, ou seja, precisa compreender as condições particulares e os objetivos dos gêneros discursivos demandados nessa esfera (BAKHTIN, 2017). Para a licencianda, o *bom* produtor de artigo precisa levar em consideração o onde, o como e o quê na produção e na publicação desse gênero. Essa afirmação da discente demarca a compreensão da necessidade de

considerar, na produção do artigo, uma das suas dimensões classificadas por Street (2010) como *escondidas*, a saber: o enquadramento da produção de um gênero que envolve a audiência, a finalidade, o objetivo e o argumento específicos desse determinado gênero.

Em seu relato de experiências com o gênero em questão, Elisa também destaca: “*eu acho que [o artigo] também envolve questões ideológicas, envolve questões de poder, de identidade, de uma voz de autoridade*”. Ao elencar esses elementos como importantes para a produção do artigo, a licencianda sinaliza o entendimento maduro de que, para desenvolver pesquisas, é preciso compreender a complexidade das dinâmicas dos eventos de letramento, que envolvem questões de ideologia, de poder, de identidade, de voz de autoridade. Geralmente, essas questões mais amplas e institucionais da produção de gêneros acadêmicos não são reconhecidas pelos licenciandos da graduação, como evidenciam os resultados aos quais Silva, Botelho e Oliveira (2021) chegaram, ao entrevistarem licenciandos do início do curso de Letras de uma universidade pública. Em sua pesquisa, as autoras identificaram que as percepções dos alunos acerca da escrita de resumos acadêmicos são perpassadas, predominantemente, pelo modelo de habilidades de estudos.

Talvez, a experiência de participar de projetos de pesquisa, como o PIBIC, tenha possibilitado essa forma mais ampla de significar a produção de artigos acadêmicos. Ao destacar a *voz de autoridade* presente nesse gênero, a licencianda mobiliza a compreensão de outra dimensão escondida característica desse gênero, também sinalizada por Street (2010), a voz do autor. Essa dimensão consiste na adoção de pressupostos teóricos, desenvolvidos por pesquisadores já reconhecidos pela comunidade acadêmica, na produção do gênero, possibilitando a aceitação e a validação do artigo acadêmico pelos pesquisadores da área.

O *bom* produtor de artigos acadêmicos caracteriza-se também pelo lugar que ocupa, pela sua própria constituição identitária. Para Elisa, “*me colocando como graduanda, estou falando que tenho algum conhecimento sobre o tema, e que quero contribuir de alguma forma para o lugar que estou publicando*”. Ao mencionar o propósito da pesquisa de “*contribuir de alguma forma*” como um elemento que caracteriza um *bom* produtor de artigo acadêmico, Elisa evidencia mais uma dimensão escondida de produção de artigo acadêmico destacada por Street (2010), a saber: a dimensão da contribuição, que sinaliza a relevância da pesquisa para o conhecimento, para a área de pesquisa e/ou para futuros estudos. Para o autor, essa dimensão normalmente não é explicitada nas produções do artigo acadêmico dos alunos, à semelhança das que foram referidas anteriormente, pois espera-se que eles respondam *o que sabem?* e não *o para quê?*. Embora seja provavelmente uma dimensão escondida pouco explicitada na graduação, Elisa a sinalizou como um elemento importante na produção do

gênero e na sua própria construção identitária. Ao se colocar como graduanda e afirmar que tem algum conhecimento sobre o tema para compartilhar, ela sugere que existe uma responsabilidade pelo que é produzido e publicado. De fato, a contribuição da pesquisa parece ser um elemento intimamente relacionado às especificidades da produção de artigos acadêmicos, como Silva, Silva, Cunha e Brito (2020) constataram, ao analisarem a concepção de um *bom* artigo para licenciandos do curso de Engenharia Elétrica de uma universidade brasileira.

A fala de Elisa está ligada, assim, à compreensão de que o *bom* produtor de artigo é aquele que compreende o contexto situado de produção, norteado pelo campo temático e pelas condições de produção dos gêneros: *para quê?/ para quem?/ para onde?* Essa caracterização evidencia que um *bom* produtor de artigo acadêmico está atrelado às premissas tanto do modelo de socialização acadêmica, quanto dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), dado o reconhecimento por parte da licencianda de questões ideológicas, de poder e de identidade que perpassam o processo de produção e de publicação de artigos acadêmicos na sua área.

Bernardo, outro participante da pesquisa, ao caracterizar um *bom* produtor de artigo acadêmico no Curso de Letras: Língua Portuguesa, dá ênfase à publicação e à inerente pressão direcionada aos licenciandos para publicar, conforme trecho exposto a seguir:

*[...] A gente tem uma visão muito academicista dessa produção do artigo, porque a gente vai considerar uma pessoa como uma boa produtora de artigo, quando ela consegue publicar muita coisa, quando ela participa de evento. Então, existe uma visão muito política nisso. É meio estranho na verdade. Eu não estou falando nem sobre a qualidade ou conhecimento que aquela pessoa tem de artigo, mas a quantidade de vezes que ela consegue provar a partir de critérios também acadêmicos. Porque se você é um bom produtor, você provavelmente vai estar escrevendo bastante, você provavelmente vai estar participando de evento, de revista, vai estar mostrando [o que escreveu]. É uma lógica de pressão, de produção mesmo, para o que a gente tem para definir o que é uma pessoa que produz bem.*

(Trecho de sessão reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, o licenciando problematiza a correspondência existente entre ser um *bom* produtor de artigo acadêmico e a possibilidade de publicação. Afirma que existe uma visão academicista dessa produção: o *bom* produtor de artigo é aquele que “*consegue publicar muita coisa, quando [...] participa de eventos. Então, existe uma visão política nisso*”. O licenciando demarca a visão de que a quantidade de publicações vai indicar o *bom* produtor

pela lógica acadêmica, o que resgata a expressão *publique ou pereça*, mencionada por Motta-Roth e Hendges (2010).

Essa lógica, nomeada por Bernardo como *academicista*, traz uma pressão para produzir e publicar pesquisas com frequência, o que nem sempre indicará qualidade no conhecimento especializado socializado para/na academia. Ao mencionar a lógica de pressão, o licenciando enfatiza uma consciência das forças institucionais externas à academia (ROBINSON-PANT; STREET, 2012), capazes de provocar uma pressão institucional mais ampla, que valida a academia a partir da produtividade de trabalhos, tanto na graduação como na pós-graduação. De fato, a produtividade é importante, de certa forma, para o funcionamento da universidade, uma vez que a instituição precisa dar um retorno significativo para a comunidade. A divulgação de pesquisas, assim, parece se configurar como um dos indicadores desse compromisso das instituições de ensino superior.

No entanto, um elemento destacado pelo licenciando em sua fala é a qualidade daquilo que é divulgado: "*eu não estou falando nem sobre a qualidade ou conhecimento que a aquela pessoa tem de artigo, mas a quantidade de vezes que ela consegue provar a partir de critérios também acadêmicos*". Essa observação de Bernardo revela uma problematização da relevância do que é publicado, sinalizando uma postura reflexiva frente aos critérios acadêmicos com os quais têm contato na academia, semelhantemente às problematizações contempladas no modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Para Lillis (2019), esse modelo fornece um espaço importante para explorar criticamente o que muitas vezes é tomado como suposições sobre a natureza e o valor das convenções de escrita, e a forma como essas suposições e convenções impactam nas oportunidades de participação na produção de conhecimento especializado. Bernardo, dessa forma, reflete criticamente sobre o conhecimento publicado e validado pela comunidade acadêmica.

Além da publicação ser um elemento caracterizador de um *bom* produtor de artigo acadêmico, Bernardo destaca a produção de artigos em disciplinas do curso de Letras: Língua Portuguesa:

*Dentro da disciplina, o nosso parâmetro é o professor, [...] a nota [que ele atribui aos nossos artigos]. [...] Mas ela para ali. Quando a disciplina fecha, o artigo fica ali, a menos que você tire daquela posição e [o] coloque em outro âmbito do meio acadêmico. Pouquíssimas vezes você vai ter realmente essa visão sobre você mesmo de que está sendo um bom produtor mesmo. Se você produz artigo científico, ele só é validado quando está no âmbito científico. Enquanto ele não está dentro de uma revista, enquanto ele não está em um evento, ele não vai ser um artigo científico que realmente tem validade a nível acadêmico. Enquanto escrita e enquanto conhecimento,*



*ele com certeza vai ter. Mas de produtor, para produzir alguma coisa, só quando ele for publicado. É uma visão muito pesada. Não é uma visão legal para se pensar. Você é um bom produtor, quando você publica, quando você realmente tem esse parâmetro para mostrar que publicou.*

(Trecho de sessão reflexiva com Bernardo em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, Bernardo destaca que o parâmetro para ser um *bom* produtor de artigo em uma disciplina é definido pelo professor: “*o nosso parâmetro é o professor [...], a partir da nota [que ele atribui aos nossos artigos]. Mas ela para ali. Quando a disciplina fecha, o artigo fica ali*”. Para o licenciando, quando a disciplina é finalizada e o artigo representa apenas a nota, a visão de ser um *bom* produtor não é validada da mesma forma quando existe a publicação: “*ele [o artigo] só é validado quando está no âmbito científico. Enquanto ele não está dentro de uma revista, enquanto ele não está em um evento, ele não vai ser um artigo científico que realmente tem validade a nível acadêmico. Enquanto escrita e enquanto conhecimento, ele com certeza vai ter*”. Para Bernardo, o significado de ser um *bom* produtor passa pelo crivo da comunidade científica, uma vez que submeter um artigo acadêmico a uma revista ou a um evento científico requer inúmeras etapas criteriosas de submissão e de apreciação da comunidade especializada. Então, para ele, vivenciar a experiência de publicar em revistas ou em eventos torna-se um elemento caracterizador de um *bom* produtor. Em contrapartida, nota-se, em sua fala, que as vivências de produção de artigos acadêmicos nas disciplinas do curso não se configuram como um elemento caracterizador de um *bom* produtor.

Estimulada pelas reflexões realizadas por Bernardo, Elisa comenta:

*eu me lembrei de uma frase agora que é aquela: ‘publique ou pereça’. Ficou muito forte na minha cabeça, quando Bernardo falou. Parece que você deixa até de ser um profissional... você não é um pesquisador se você não tiver constantemente publicando.*

(Trecho de sessão reflexiva com Elisa em 26 de agosto de 2021)

Elisa reforça um elemento que ficou em destaque na fala de Bernardo: a publicação como um elemento parametrizador de um *bom* produtor de artigo. A intensa pressão de produzir e de publicar artigos acadêmicos parece provocar nos profissionais da área um sentimento de utilidade: se publica, é um *bom* produtor; se não publica, deixa de ser um profissional da área. A problemática levantada por Elisa e Bernardo sinaliza certo desconforto por parte dos licenciandos no que diz respeito a esse aspecto, reforçado por Marcela:

*Eu acho que ser um bom produtor [de artigo] é atender ao gênero e, como o pessoal falou, escrever e publicar. Porque, muitas vezes, nas disciplinas, a gente produz, mas não vê publicado, e se o artigo é feito apenas para*

*cumprir com uma disciplina é como se ele não cumprisse com a função dele. A gente está fazendo aquilo que os professores estão solicitando. Muitas vezes, a gente só faz para cumprir uma nota. Depois a gente não vê o retorno. A gente não sabe se conseguiu atingir a estrutura do artigo. Às vezes, os professores não devolvem ele [o artigo] corrigido direitinho. A gente não sabe se está acertando ou errando. Então, muitas vezes, não conseguimos publicar por conta disso. Eu acho que é essa questão. Somos obrigados a escrever e muitas vezes não publicamos. É como se o artigo não atingisse o objetivo de ser visto e de ser lido por outras pessoas.*

(Trecho de sessão reflexiva com Marcela em 26 de agosto de 2021)

No trecho exposto, a licencianda sinaliza que o atendimento à estrutura do artigo acadêmico é um elemento importante para alguém ser considerado um *bom* produtor desse gênero. Esse destaque feito por Marcela dialoga com o modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), pois parte-se do pressuposto de que os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os licenciandos dominado as regras básicas de produção de um desses gêneros, estariam aptos a reproduzi-los em outro contexto em que fossem demandados. Logo, poderiam ser considerados *bons* produtores de artigo, pois cumpriram com o objetivo de produzir o gênero.

Para Marcela, semelhante à compreensão de Bernardo, o elemento da publicação torna-se importante na validação de um *bom* produtor de artigo. Já a constante produção desse gênero em disciplinas do curso não é vista como importante nesse processo de validação acadêmica, uma vez que, para a licencianda, nesse contexto escolar, o artigo não cumpre com a função dele e, às vezes, a falta de um retorno do professor impede o discente de saber se conseguiu produzir efetivamente o gênero e se o artigo teria potencial para ser publicado. A menção à falta de retorno/*feedback* do professor quanto ao texto produzido pode sinalizar indícios de uma prática institucional do mistério (LILLIS, 1999), visto uma compreensão recorrente no ensino superior de que não precisa ensinar explicitamente a escrita acadêmica, porque os estudantes já têm conhecimentos nessa área, desde a educação básica. No entanto, cabe ponderar que tal ausência de *feedback* pode ser advinda das condições de trabalho do docente que, muitas vezes, desenvolve várias atividades, dispondo de um exíguo tempo para registrar comentários no texto do aluno. Em todo caso, a ausência de comentários no texto do discente pode levá-lo a não ter clareza se atendeu às expectativas do docente. Além disso, a falta de um *feedback* talvez dificulte a compreensão acerca do desempenho do estudante no seu processo de produção de artigo acadêmico, conforme constatou Silva (2017), em sua pesquisa sobre experiências de estudantes de Pedagogia e de Psicologia com a escrita acadêmica. No caso da experiência da licencianda Marcela, a ausência de *feedback* quanto ao

texto produzido contribuiu para que ela não se percebesse como uma *boa* produtora de artigos acadêmicos, nesse contexto.

Em síntese, os trechos analisados nesta seção nos levam a perceber que, subjacentes aos modos pelos quais Elisa, Bernardo e Marcela caracterizam um *bom* produtor de artigo acadêmico em Letras: Língua Portuguesa, estão predominantemente premissas norteadoras do modelo de letramentos acadêmicos. Embora a fala dos licenciandos aponte para alguns elementos da socialização acadêmica, ao destacarem a necessidade de respeitarem a estrutura do gênero, eles indicam as condições de produção do gênero, seus propósitos comunicativos e as relações ideológicas e identitárias que o perpassam como fundamentais para caracterizar um *bom* produtor de artigo acadêmico. Além desses aspectos, os licenciandos destacam os significados ideológicos que sustentam a pressão institucional para a publicação de trabalhos, pois, muitas vezes, a quantidade parece ser o parâmetro que caracteriza o *bom* produtor de textos acadêmicos.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, analisamos os significados de ser um *bom* produtor de artigo acadêmico para licenciandos de um curso de Letras: Língua Portuguesa de uma universidade federal brasileira. Evidenciamos, na análise da sessão reflexiva, que, segundo os participantes da pesquisa, para ser um *bom* produtor de artigo na área em foco é necessário, de um lado, reconhecer a estrutura do gênero artigo acadêmico, dominar as condições de produção e o conteúdo temático. De outro lado, reconhecer as questões amplas do processo de escrita e das possíveis relações de poder entre o que é produzido e o lugar no qual o artigo é publicado, para além dos elementos constituintes desse gênero.

Os dados explorados neste trabalho revelam que as dimensões escondidas do artigo acadêmico, identificadas por Street (2010), não se configuram como tal para os participantes desta pesquisa. Pelo contrário, em seus relatos, eles deram visibilidade a essas dimensões, sinalizando a relevância de considerá-las no momento da produção de um artigo. Tal constatação demonstra que a caracterização de um *bom* produtor de artigo acadêmico demanda diferentes elementos que vão além do que é defendido pela maioria dos manuais de escrita acadêmica: o domínio da gramática e das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Essa forma de conceber um *bom* produtor de artigo ratifica os resultados alcançados por (SILVA; CASTANHEIRA, 2019).

Esses resultados revelam que uma das formas de se conceber a escrita acadêmica de gêneros é influenciada pelo acúmulo de experiências dos licenciandos durante o curso de

graduação. Para os licenciandos iniciantes do curso de Letras: Língua Portuguesa, conforme a pesquisa de Silva, Botelho e Oliveira (2021), as percepções acerca do resumo acadêmico são perpassadas por uma preocupação excessiva com as configurações textuais, as quais acontecem, segundo os autores, possivelmente por consequência de uma visão prescritiva que tradicionalmente trazem da educação básica. Enquanto que para os licenciandos concluintes do mesmo curso, um *bom* produtor de artigo acadêmico em Letras: Língua Portuguesa é aquele que busca atender à estrutura do gênero, suas condições de produção, seus propósitos comunicativos e as relações ideológicas e identitárias que perpassam esse gênero.

Os resultados de ambas as pesquisas nos fazem pensar que os significados da escrita construídos pelos licenciandos em Letras são permeados pelas experiências que tiveram ao longo de sua formação no curso e, conseqüentemente, configuram-se como uma visão progressiva do processo de produção do gênero em tela. Ao que nos parece, os licenciandos com menos experiência de produção de artigo demonstram preocupação com os elementos mais superficiais da escrita: normas gramaticais e ortográficas, ao passo que aqueles com mais experiência de produção demonstram uma preocupação maior com os elementos de adequação do texto ao gênero, às condições de produção, bem como com os aspectos ideológicos e identitários que subjazem ao processo de produção e de publicização dos artigos acadêmicos.

Os licenciandos participantes da nossa pesquisa não sinalizaram os aspectos de língua como uma dimensão caracterizadora de um *bom* produtor de artigo. Embora não tenham feito isso, tais aspectos, ainda assim, são considerados relevantes por professores e pareceristas de revistas, o que revela a importância do relativo equilíbrio dos modelos de escrita que precisam ser contemplados no ensino. Esses dados permitem pensar que, talvez, a ausência de referência aos aspectos de língua, na caracterização de um *bom* produtor de Artigo Acadêmico, seja porque tais licenciandos são concluintes do curso, já participaram de grupos de pesquisa e de diversos eventos nos quais precisaram produzir um artigo, diferentemente do perfil dos participantes da pesquisa de Silva, Botelho e Oliveira (2021).

A análise empreendida neste artigo possibilitou, assim, fortalecer a compreensão de que os modos pelos quais os licenciandos curso de Letras: Língua Portuguesa significam um *bom* produtor de artigos acadêmicos na sua área perpassam os modelos de socialização e de letramentos acadêmicos. Outros, como Marcela e Bernardo, não conseguem validar as experiências de produção de artigos acadêmicos em disciplinas do curso como significativas para a caracterização de um *bom* produtor, uma vez que objetivam verificar o rendimento da aprendizagem. Malgrado essa última compreensão, não podemos desconsiderar as

contribuições advindas das produções de artigo acadêmico em contexto de sala de aula. Para os licenciandos que não estão envolvidos em grupos de pesquisa, a sala de aula torna-se o único lugar potencial de produção e de possível publicação, uma vez que oportuniza a criação de um espaço para o exercício da escrita.

Esperamos que exista, nos nossos cursos Letras: Língua Portuguesa, um relativo equilíbrio no tocante às possibilidades de experiência de produção de artigos em disciplinas do curso e em eventos de publicização. Ambos os tipos são importantes e têm um papel na formação do licenciando. Esperamos também que as disciplinas possam permitir que os licenciandos se reconheçam como *bons* produtores de artigos acadêmicos.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação - artigo em publicação periódica técnica e/ou científica - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

AVILA REYES, N. Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics intellectual influence. **London Review of Education**, v. 15, n. 1, p. 21-37, mar. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315482018\\_Postsecondary\\_writing\\_studies\\_in\\_Hispanic\\_Latin\\_America\\_Intertextual\\_dynamics\\_and\\_intellectual\\_influence](https://www.researchgate.net/publication/315482018_Postsecondary_writing_studies_in_Hispanic_Latin_America_Intertextual_dynamics_and_intellectual_influence). Acesso em: 11 ago. 2022.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BERNARDINO, C. G.; VALENTIM, D. L. O gênero artigo acadêmico e a cultura disciplinar da área do Direito: as primícias de uma análise sociorretórica. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 8, n. 2, p. 122-141, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/380.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/zDHwLv4hn3BHrx986d4NZBt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DELCAMBRE, I.; DONOHUE, T. 'What's at stake in different traditions? Les Littéracies Universitaires and Academic Literacies'. In: LILLIS, T; HARRINGTON, K.; LEA, M. (org.)

**Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**, Parlor Press, 2015. p. 227-236. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/lillis/>. Acesso: 10 jan. 2022.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 11 ago. 2022.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 170f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C.; GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 724–742, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LEA, M. R; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LEA, M.; STREET, B. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Trad.: Komesu e Fischer. **Revista da USP**, v. 16, n. 2, p. 477–493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LILLIS, T. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140. 1999.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, p. 5-32, jan. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/42798579\\_Defining\\_academic\\_literacies\\_research\\_Issues\\_of\\_epistemology\\_ideology\\_and\\_strategy](https://www.researchgate.net/publication/42798579_Defining_academic_literacies_research_Issues_of_epistemology_ideology_and_strategy). Acesso em: 11 ago. 2022.

LILLIS, T. ‘Academic literacies’: sustaining a critical space on writing in academia. **Journal of Learning Development in Higher Education**, n. 1, v. 15, p. 02-18. 2019. Disponível em: <https://journal.alдинhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/565>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MICCOLI, L.S.; LIMA, C.V.A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000100004&script=sci_arttext). Acesso em: 10 jan. 2022.

MICCOLI, L. S. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711–723, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, n. 3, p. 663–695, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/nFwdCLKPHGDY5TPnVJXN9dc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PINHEIRO, P. (Novas) práticas de letramentos e contribuições para a Linguística Aplicada. In: SILVA, W. (org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 163-183.

ROBINSON-PANT, A.; STREET, B. Students’ and tutors’ understanding of *new* academic literacy practices. In: CASTELLÓ, Montserrat; DONAHUE, Christiane (ed.). **University writing**: selves and texts in academics societies. UK: Brill Academic Publishers, p. 71-92. 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 580-594, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zBRxjr5GLSxyPvg58yVnh9t/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017. 170f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese\\_de\\_doutorado\\_\\_\\_elizabeth\\_silva\\_\\_\\_fae\\_ufmg\\_2017.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese_de_doutorado___elizabeth_silva___fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1). Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, E. M.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Revista Diálogo das Letras**, Pau

dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019. Disponível em:  
<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/519>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, E. M.; SILVA, M. A. S. A.; CUNHA, R. L. O que é um *bom* artigo científico? Concepções de estudantes do curso de Engenharia Elétrica. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**. Brasília, v. 101, n. 259, p. 771-786, set./dez. 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QnRsdzdspRZYPNNTdHTss3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies? **Current Issues in Comparative Educacion**, v. 5, n. 2, p. 77-91, mai. 2003. Disponível em:  
[https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

STREET, B. Dimensões *escondidas* na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-9.

### Sobre as autoras

*Danielly Thaynara da Fonseca Silva* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5616-6136>)

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2018), especialização em Linguística Aplicada a educação. Atualmente, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos acadêmicos; gêneros acadêmicos; escrita acadêmica. Já participou do projeto PIBID (2015); do PIBIC 2015-2017, assim como atuou dois anos (2018-2020) como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

*Elizabeth Maria da Silva* (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-1355-493X>)

Possui graduação em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestrado em Linguagem e Ensino pela UFCG e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora nível adjunto III da UFCG, onde atua tanto na graduação, quanto na pós-graduação, e membro do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas principalmente sobre os seguintes temas: práticas de leitura e escrita em contextos acadêmicos, letramentos acadêmicos, abordagens de ensino de escrita acadêmica, gêneros acadêmicos escritos.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.



## Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS

### English language teaching for critical internationalization: analysis of experiences within LwB-UFS

Nayara Stefanie Mandarino Silva<sup>1</sup>  
Elaine Maria Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Considerando a relação da internacionalização com a globalização e a predominância de interesses neoliberais, autores como Brandenburg e de Wit (2011) e Knight (2014) defendem mudanças no significado de internacionalização. Esta, ao ser praticada como uma resposta neutra às demandas globais, pode contribuir com a continuidade de padrões coloniais. Portanto, fazem-se importantes os esforços para uma internacionalização crítica, especialmente com relação ao ensino de língua inglesa nesse contexto. Este trabalho, desse modo, busca analisar três cursos de inglês desenvolvidos no IsF da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e ofertados no ano de 2020, a partir da perspectiva da internacionalização crítica. Para tanto, os cursos foram organizados em dois grupos: um com foco na oralidade (compreensão e produção oral), sendo observados o tema, a preocupação local/global, as reflexões propostas e o enfoque de cada aula; e outro de variedades linguísticas, sendo consideradas a variedade e as reflexões propostas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação. Os resultados indicam ações voltadas a um ensino de inglês crítico, com a predominância de uma perspectiva de internacionalização para a solidariedade global, uma vez que foi recorrente a busca pela identificação e solução de problemas. Emergiram também aspectos a serem (re)pensados na prática docente nesse contexto.

**Palavras-chave:** internacionalização crítica; ensino de língua inglesa; Idiomas sem Fronteiras.

**Abstract:** Considering the relation between internationalization and globalization and the predominance of neoliberal interests, authors such as Brandenburg and de Wit (2011) and Knight (2014) have advocated for changes in the definition of the term. Internationalization, when practiced as a neutral response to global demands can contribute to the continuity of colonial patterns. Therefore, efforts towards a critical internationalization are important, especially concerning English language teaching in this context. This work, in this sense, aims to analyze three English courses developed at the LwB nuclei located at the Federal University of Sergipe (UFS), which were offered in 2020, under the perspective of critical internationalization. To this end, the courses were organized into two groups: one focused on orality (oral comprehension and production), with focus on the theme, the local/global concern, the proposed reflections, and the focus of each class; and another of linguistic varieties, considering the variety and the proposed reflections. This is a qualitative study characterized as action research. Its results indicate actions towards a critical English language teaching, with

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Letras, Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [nayaramandarino@hotmail.com](mailto:nayaramandarino@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [santoselaine@yahoo.com.br](mailto:santoselaine@yahoo.com.br).

the dominance of a perspective of internationalization for global solidarity, given that the search for the identification and the resolution of problems was recurrent. Aspects to be (re)thought in teaching practice in this context also emerged.

**Keywords:** internationalization; english language teaching; Languages without Borders.

*There is no way we are going to intellectually reason our way out of coloniality, in any conventional academic sense. There is no way we are going to publish our way out of modernity. There is no way we are going to read our way out of epistemological hegemony.*

(BURMAN, 2012, p. 117).

### **Para dar início à discussão**

A internacionalização tem despertado crescente interesse no mundo, frequentemente associada à ideia da contribuição com a qualidade das ações de universidades. É recorrente o discurso que coloca a internacionalização como um imperativo, presente, por exemplo, em Hudzik (2011). Buckner e Stein (2020) questionam esse discurso, uma vez que é reforçada uma *pressão* para que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumam o compromisso com esse processo, muitas vezes sem se perguntar o porquê de internacionalizar. As autoras, ao passo que afirmam não haver uma melhor e/ou única maneira de participar desse processo, sugerem que “[...] esforços coletivos e criticamente fundamentados para mapear, examinar e contextualizar diferentes possibilidades podem equipar os participantes para atuar a partir de um local de entendimento aprofundado” (BUCKNER; STEIN, 2020, p. 163, nossa tradução).

No Brasil, as discussões sobre a internacionalização foram impulsionadas com o lançamento do programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras (CsF), criado com o objetivo de “propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência” (BRASIL, 2011, Art. 1º). A implementação do CsF trouxe à tona uma consequência histórica do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no país: os baixos níveis de proficiência<sup>3</sup>, um desafio para a mobilidade acadêmica para as instituições “de excelência”, majoritariamente localizadas no Norte Global.

Para contribuir com a mudança desse cenário, o Inglês sem Fronteiras foi lançado em 2012, com o objetivo de preparar os alunos de graduação para realizar os exames de proficiência em língua inglesa necessários para a mobilidade para universidades anglófonas (BRASIL,

---

<sup>3</sup> Com níveis de proficiência, referimo-nos a notas dos exames de proficiência requeridas por muitas das universidades que receberiam os estudantes brasileiros. Entendemos, porém, as limitações desses exames, que frequentemente focam em uma variedade (a de mais prestígio) e reforçam a visão da língua inglesa como “[...] uma língua neutra e instrumental em vez de um lócus de construções de significados” (JORDÃO, 2016, p. 193, nossa tradução).

2012). Em 2014, foi lançada a portaria que criou o Idiomas sem Fronteiras (IsF), o qual englobou o Inglês sem Fronteiras, ao passo que incluiu outros idiomas. Os objetivos do IsF passaram a ser o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica das IEs e de professores de línguas da rede pública, bem como a propagação do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e da cultura brasileira (BRASIL, 2014). Em 2016, o IsF foi ampliado, de modo a incluir também os institutos federais, e em seu objetivo passou a constar a contribuição com “[...] o desenvolvimento de uma política linguística para o país” (BRASIL, 2016, Art. 1º). Nesta última portaria, ainda, a formação de professores passou a ser um objetivo de forma explícita, apesar de esse processo já estar ocorrendo desde 2013 no âmbito do programa. Atualmente, o IsF se configura como a Rede Andifes IsF, com a internacionalização e a formação de professores como seus pilares.

No processo de internacionalização, o inglês ocupa uma posição hegemônica, sendo frequentemente entendido como a língua da ciência e da globalização. Fabricius, Mortensen e Haberland (2017) referem-se metaforicamente ao idioma como a moeda das transações comunicacionais da globalização, de modo a destacar a lógica neoliberal que perpassa o discurso da internacionalização. Similarmente, Jordão e Martinez (2021) alertam para a visão da língua como objeto descontextualizado e separado das práticas sociais que a constituem, sendo entendidas como produtos mercadológicos. Nesse sentido, uma perspectiva crítica do ensino de língua inglesa e do próprio processo de internacionalização torna-se urgente.

Neste artigo, consideramos essas discussões e, por isso, objetivamos analisar três cursos de inglês desenvolvidos no IsF da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e ofertados na modalidade de ensino remoto no ano de 2020, a partir da perspectiva da internacionalização crítica.

### **As diferentes definições de internacionalização em crise?**

Knight (1994), ao realizar um levantamento acerca dos significados da internacionalização, encontra quatro grupos de abordagens: atividade, em termos de ações realizadas por uma instituição; competência, em termos de formação/capacitação da comunidade acadêmica; organização, com a ideia de desenvolvimento de um éthos na IES; e processo, com o objetivo de integrar uma dimensão internacional às instituições. É esta última abordagem que a autora adota, ao propor, em 1993, que a internacionalização “[...] é o processo de integração de uma dimensão internacional às funções de ensino, pesquisa e serviço de uma instituição de ensino superior” (KNIGHT, 1993, s/p *apud* KNIGHT, 1994, p. 3, nossa tradução).

Em 2003, Knight (2003) revisa sua definição. Considerando as mudanças nas práticas de internacionalização, a autora explica que, além do nível institucional, o nacional e o setorial são partes importantes do processo. Nesse sentido, a “[...] internacionalização nos *níveis nacional, setorial e institucional* é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao *propósito, funções ou execução* da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2, nossa tradução e destaques). Ressaltamos também que a pesquisadora inclui na definição os termos propósito e execução, uma vez que somente *função* havia sido mencionada na proposta anterior.

Tanto na publicação de 2003, em que revisa sua primeira definição, quanto na de 2004 (KNIGHT, 2004), em que discute o tema de forma mais detalhada, a autora deixa claro que, considerando as diversas formas em que a internacionalização pode ser implementada, sua proposta foi pensada para ser *genérica e aplicável* a diferentes contextos – embora afirme que não objetivou desenvolver um conceito universal. Ainda que de modo inconsciente, houve a reprodução de estruturas com base colonial, uma vez que o conhecimento, produzido por uma autora do Norte Global, foi colocado como genérico, a ser aplicado em diferentes contextos. Nesse sentido, o conhecimento foi separado de sua localidade, abstraído, podendo então ser aplicado – posição geralmente atribuída a países do Sul Global.

Como explica Grosfoguel (2007), a filosofia moderna/colonial separou o sujeito do seu corpo e território para que o conhecimento universal e eterno fosse alcançado, sendo ele, dessa forma, não vinculado às noções de tempo e espaço. O conhecimento, nesse sentido, é produzido por um sujeito autossuficiente que usa a sua racionalidade universal – a ego-política do conhecimento. Na nossa tradução das palavras do autor,

[...] o mito dualista e solipsista de um sujeito autogerado, sem localização espaço-temporal nas relações de poder mundial, inaugura o mito epistemológico da modernidade eurocentrada de um sujeito autogerado que tem acesso à verdade universal, além do espaço e do tempo, por meio de um monólogo, isto é, através de uma surdez diante do mundo e borrando o rosto do sujeito de enunciação, quer dizer, através de uma cegueira diante de sua própria localização espacial e corporal na cartografia de poder mundial (GROSGOUEL, 2007, p. 64, nossa tradução).

Esse modelo epistemológico é denominado por Castro-Gómez (2007) como *hybris del punto cero* [húbris do ponto zero]. Como o autor explica, o sujeito busca observar e explicar o mundo a partir do ponto zero (além do tempo e espaço), com a arrogância de abordar outros pontos de vista sem que seja permitido ter/ser um ponto de vista, se não a verdade universal.

Considerando essa questão, Menezes de Souza (2019, p. 12, destaques do autor, nossa tradução) afirma que, para resistir à colonialidade da globalização e da internacionalização, “[...] mais do que mudar o que foi dito, torna-se imperativo trazer à tona o lócus de enunciação. Nesse contexto mudado, não são somente as novas vozes e seus conhecimentos que são ouvidos; é *de onde alguém está falando* que se torna significativo”.

Menezes de Souza (2019) também discute o modelo neoliberal de negócios que muitas universidades do Norte Global adotam, em que os alunos são os clientes, especialmente os alunos internacionais, uma vez que precisam pagar taxas muito maiores. O foco cada vez mais econômico da internacionalização levou alguns dos autores mais citados da área a questionar os rumos do processo.

Em 2011, Brandenburg e de Wit (2011) escreveram sobre o fim da internacionalização, não defendendo o seu fim, mas questionando o recorrente entendimento da internacionalização como uma indústria geradora de lucro. Os autores propõem, em contraponto, um foco mais social. Esse texto, de acordo com Stein (2019), é considerado o marco inicial dos estudos da internacionalização crítica, embora críticas já viessem sendo feitas. Knight (2014) uniu-se a Brandenburg e de Wit (2011) nas reflexões e chegou a questionar se a internacionalização havia perdido seu rumo.

Considerando o foco econômico da internacionalização, uma outra revisão para a definição do termo foi proposta por de Wit e Hunter (2015). Os autores realizaram acréscimos na proposta de Knight (2003), os quais estão destacados em itálico. Sugere-se que a internacionalização diz respeito ao

[...] processo *intencional* de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e desenvolvimento da educação pós-secundária, *para melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários e para contribuir significativamente com a sociedade* (DE WIT; HUNTER, 2015, p. 3, nossa tradução, destaques dos autores).

São enfatizados, portanto, alguns aspectos: a intencionalidade, uma vez que se trata de um processo que depende da intenção de ação por parte dos envolvidos; e o fim da internacionalização, segundo os autores, a contribuição social e a melhora da qualidade da educação e da pesquisa. Esse último ponto foi percebido por Jordão e Martinez (2021) como um discurso recorrente em políticas voltadas à internacionalização – a crença de que esta pode melhorar IES ao “[...] colocá-las em melhores posições nos rankings nacionais e internacionais e torná-las mais competitivas no mercado global” (JORDÃO; MARTINEZ, 2021, p. 578, nossa

tradução). Rankings esses que funcionam nos termos de países do Norte Global, tendo, não coincidentemente, instituições desses países nos primeiros lugares.

Buckner e Stein (2021), ao analisarem definições de internacionalização de associações como a Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), observam, ainda, que essas concepções focam em aspectos técnicos, não abordando questões éticas e políticas. Nesse sentido, notam que

[...] há uma necessidade de desenvolvimento de entendimentos mais profundos e sistêmicos sobre as dimensões política e histórica dos engajamentos internacionais e seus possíveis impactos, tanto em geral quanto em suas manifestações em contextos institucionais particulares. Ao passo que enfatizamos não haver uma ‘melhor’ abordagem para a internacionalização, sugerimos que esforços coletivos e criticamente informados para mapear, examinar e contextualizar diferentes possibilidades podem equipar os participantes para agir a partir de um local de entendimento mais profundo (BUCKNER; STEIN, 2021, p. 163, nossa tradução).

Nesse sentido, reflexões acerca das dimensões política e histórica são importantes para uma internacionalização crítica. Além da já mencionada relação com o neoliberalismo, outros aspectos, como a universalização de teorias do Norte Global, a atração de alunos por universidades desses países e as desigualdades com o Sul Global, indicam origens coloniais.

O colonialismo é uma base da modernidade, conforme argumentam autores como Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) e Maldonado-Torres (2007). Este explica que as “[...] relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não somente nas áreas de autoridade, sexualidade, conhecimento e na economia, mas no entendimento geral de ser” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 242, nossa tradução). Esses padrões coloniais, nesse sentido, perpassam as diferentes relações, os processos de produção de conhecimento, a cultura e as experiências dos corpos.

O pensamento moderno/colonial ou pensamento abissal, de acordo com Sousa Santos (2007), é marcado pela existência de divisões, marcadas por linhas, que visibilizam um lado da realidade enquanto apagam o outro. Desse modo, a copresença dos lados é impossibilitada, uma vez que a universalidade de um depende do outro.

A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementadas por meio das poderosas bases institucionais — universidades, centros de pesquisa, escolas de direito e profissões jurídicas — e das sofisticadas linguagens técnicas da ciência e da jurisprudência. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além do [*sic*] verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a

ausência de humanidade, a subumanidade moderna (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76).

Para superar essa dualidade, Sousa Santos (2007) propõe o pensamento pós-abissal, que reconhece a diversidade, sem que uma epistemologia seja universalizada e centralizada em detrimento da existência das outras. Trata-se da *copresença radical* em direção a uma ecologia de saberes. A condição para a mudança, como coloca o autor é, primeiro, o reconhecimento do pensamento abissal.

Retomamos, então, as afirmações de Buckner e Stein (2021), que defendem a importância de considerar os aspectos da internacionalização frequentemente ignorados em definições propostas, para que outras possibilidades possam ser pensadas a partir de perspectivas críticas. Stein (2019), ao mapear orientações na internacionalização crítica, identifica três. Uma delas é a internacionalização para o bem público global, que, ligada a teorias liberais, visa ao ajuste do sistema para aumentar as oportunidades e o acesso. A segunda é a internacionalização para a solidariedade global, defendendo a reforma do sistema para mais justiça global, com base em teorias antiopressivas. Nesse caso, problemas são identificados e são propostas soluções para eles. A terceira orientação é a internacionalização *otherwise*, que, fundamentada em teorias decoloniais, volta-se a reconhecer a colonialidade, mas não busca soluções para os problemas, uma vez que reconhece o risco de, ao prescrever as ações a serem tomadas, reforçar os padrões que critica. Portanto,

[...] a ênfase não está em alcançar determinadas mudanças em políticas ou práticas, mas em uma forma de internacionalização que possa nos preparar para renunciar o nosso aprendido senso de superioridade e separação e para afirmar nossa interdependência radical e responsabilidade uns com os outros e com a própria terra (STEIN, 2019, p. 1781, nossa tradução).

Além disso, Stein (2019) identifica camadas em que intervenções podem ser realizadas no âmbito da internacionalização. São elas: metodológica, ou seja, nos modos de fazer; epistemológica, com ênfase na produção e (des)valorização do conhecimento, bem como nas formas de pensar; ontológica, cujo foco está nos modos de ser. Logo, há diferentes formas de pensar e agir para uma internacionalização crítica, e as escolhas feitas podem acabar reproduzindo preceitos modernos/coloniais, pois nossas identidades são metodologicamente, epistemologicamente e ontologicamente perpassadas por eles. Por isso, é importante reconhecê-los e compreender que nossas ações serão conflituosas e sem garantias.

Alternativas para praticar uma internacionalização crítica podem envolver o entendimento do processo como sendo local, em acordo com Rocha e Maciel (2016-2017). Os autores afirmam que “[...] internacionalizar não pode se reduzir a um objetivo tomado de forma autossuficiente ou a um produto a ser alcançado, mas deve ser compreendido como um processo social, econômica, política e culturalmente situado”, olhado a partir de uma perspectiva questionadora e que “[...] nasce da prática, da vivência, nas zonas de contato e de tensão, em meio a toda a sua complexidade e contradição” (ROCHA; MACIEL, 2016-2017, p. 3, 4). Nesse sentido, neste artigo, discutimos como vivemos a internacionalização na nossa prática com o ensino de língua inglesa dentro desse processo, enfatizando a localidade tanto das nossas ações quanto do conhecimento que produzimos aqui. Além disso, não é nosso objetivo julgar se nossas propostas são mais ou menos decoloniais; o movimento que propomos é outro: ao reconhecer que a colonialidade nos perpassa e, portanto, nossas ações frequentemente a reproduzem, buscamos aprender com os momentos em que nos afastamos do pensamento moderno/colonial, bem como com aqueles nos quais nos aproximamos. Logo, importa-nos mais o movimento do que a categorização. Tendo isso em mente, nos tópicos seguintes, discutimos as escolhas de ação que realizamos no IsF-UFS, em busca de uma internacionalização crítica.

### **A pesquisa e como foi realizada**

A pesquisa apresentada neste artigo alinha-se a uma abordagem qualitativa, uma vez que enfatiza o estudo acerca do ensino da língua inglesa em um contexto específico (o IsF na UFS), a fim de compreender a partir de que pressupostos a língua foi trabalhada, considerando o contexto da internacionalização. Desse modo, consideramos o ensino-aprendizagem de inglês nesse cenário específico (PHAKITI; PALTRIDGE, 2015) sem intenção de generalizar os resultados encontrados, uma vez que são locais e parciais.

Além disso, os dados incluem, considerando Freeman (1998), notas de campo, compilação de documentos (como apresentação de slides das aulas, planejamento dos cursos, apostilas usadas e planos de aula) e registros de ensino (notas dos procedimentos adotados nas aulas). A partir dos dados gerados, foram elaborados quadros, que incluem informações acerca de cada aula. Esses dados também perpassam a discussão e análise, considerando-se tanto aqueles referentes às aulas e cursos em si quanto as reflexões sobre e durante o processo. Trata-se de uma pesquisa-ação, definida por Burns (2015) como



[...] uma abordagem autorreflexiva, sistemática e crítica a investigações realizadas por participantes que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa. O objetivo é de identificar situações problemáticas ou questões consideradas dignas de serem investigadas para promover mudanças criticamente informadas na prática (BURNS, 2015, p. 188).

Nesse caso, nós, autoras deste artigo, somos, respectivamente, a professora, que elaborou e ministrou os cursos com a participação de outra professora do IsF-UFS, e a coordenadora geral do Núcleo de Línguas (NucLi) do IsF-UFS, que atuou no processo de orientação. Buscamos, com esta pesquisa, compreender e problematizar a nossa prática docente no IsF a partir das discussões da internacionalização crítica, de modo a (re)pensarmos as concepções que a perpassam.

São três cursos que analisamos: compreensão oral – estratégias, produção oral – interações acadêmicas e variedades de língua inglesa. Cada um deles teve duração total de 16 horas, com quatro aulas semanais de 2 horas e atividades assíncronas. Todos foram ofertados na modalidade de ensino remoto emergencial, em 2020, para alunos no nível B2 (com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), isto é, para as pessoas que, considerando sua autoavaliação ou tendo testes de proficiência ou nivelamento como parâmetro, identificaram-se entre os níveis intermediário-alto para avançado. Ademais, todos os participantes faziam parte da comunidade acadêmica da UFS, havendo maior número de discentes da graduação inscritos.

No tópico seguinte, analisamos esses três cursos, tendo em vista as fontes de dados mencionadas. Eles foram agrupados de acordo com as semelhanças no processo de planejamento e com as características que tinham em comum. Então, para a análise, foram considerados, para o primeiro grupo, em que constam os cursos compreensão oral - estratégias e produção oral - interações acadêmicas: temas, preocupações globais/locais enfatizadas, perguntas que guiaram a reflexão, enfoque (habilidade/tópico gramatical trabalhado). Para o segundo grupo, com variedades de língua inglesa, foram enfatizadas a variedade abordada na aula e as perguntas que guiaram a reflexão. A análise, com base nessas informações, problematiza a concepção de internacionalização sendo trabalhada, considerando os grupos mapeados por Stein (2019), e enfatiza o modo como a crítica foi pensada nas aulas. Com isso, é possível que percebamos em que momentos reproduzimos o pensamento moderno/colonial, para aprender e repensar propostas futuras.

### **Que internacionalização é essa?: o que nos dizem os dados**

Os cursos do primeiro grupo foram pensados a partir de gêneros textuais do ambiente acadêmico ou situações em que os alunos pudessem precisar usar a língua inglesa nesse contexto, considerando o foco de cada um (a compreensão oral ou a produção oral). Após pensar nos gêneros, o exercício foi o de refletir sobre as habilidades ou tópicos gramaticais que contribuiriam para a prática de uso da língua em cada um deles, bem como o tema que seria abordado. Neste último caso, foi necessário incluir temas de diferentes áreas de estudo, pois as turmas de alunos eram diversas, com pessoas que atuavam/estudavam em diferentes cursos na universidade. A partir do tema, pensamos em questionamentos/(des)construções que poderiam ser desenvolvidas nas aulas, com o propósito de contribuir com uma internacionalização mais crítica. Essas reflexões, nesse sentido, abordam muitas questões relacionadas ao próprio processo de internacionalização, mas também se voltam a outros assuntos diretamente relacionados, como os de âmbito social, econômico, identitário etc. Por fim, houve a busca por textos (escritos, imagens, construções multimodais etc.) para a elaboração dos materiais ou, mais raramente, foram adaptadas atividades encontradas on-line.

Para exemplificar como esse processo ocorreu, discutiremos rapidamente a aula três do curso compreensão oral – estratégias. Para este, de forma geral, foi realizado um *brainstorming* de situações acadêmicas em que os alunos precisariam ouvir algo na língua inglesa. Surgiu, por exemplo, a apresentação acadêmica em um evento científico, que decidimos colocar na terceira aula do curso. Então, pensamos em que tema poderia ser abordado, uma vez que uma apresentação acadêmica é sobre algum assunto. Assim, chegamos a *idades inteligentes*. Considerando o tema e o gênero acadêmico, pensamos em que pontos poderíamos problematizar. Tendo em mente que, no processo de aprendizagem de inglês, o mito do falante nativo é frequentemente reforçado e as variedades de prestígio de países do Norte global (especialmente EUA e Inglaterra) são valorizadas, pensamos em abordar diferentes variedades, focando nos sons de vogais, já que um recorte era necessário. Pensando que os encontros conflituosos de falantes de diversos *ingleses* pudessem acontecer em grandes cidades que atraem muitos alunos (devido, especialmente, à relação desigual entre países do Norte e Sul global, com os primeiros recebendo e os segundos enviando mais alunos), decidimos focar em cidades inteligentes – tema da aula. As problematizações, nesse sentido, enfatizaram questionamentos sobre a (des)valorização de determinadas variedades e como essas grandes cidades inteligentes lidam com essa diversidade.

A partir de então, seguiremos com a análise dos cursos, enfatizando os questionamentos propostos em cada aula. No Quadro 1, exibimos as informações referentes ao curso compreensão oral - estratégias, a partir das categorias mencionadas no tópico anterior.

Quadro 1 - Compreensão oral - estratégias

<b>Tema</b>	<b>Preocupação global/local</b>	<b>Perguntas propostas</b>	<b>Enfoque</b>
Negócios	Desigualdade	Como os negócios estão conectados à vida social? O que as empresas têm a ver com desigualdade?	<i>listening for gist</i> e <i>listening for specific information</i> (aulas)
Música	A desvalorização das ciências humanas	Como o sistema dominante sob o qual vivemos constrói hierarquias com relação a áreas de estudo?	Resumo de conferências e palestras
Cidades inteligentes	Mobilidade e variedades da língua inglesa	Quais são os locais que mais atraem residentes? Por quê? Como lidam com as variedades linguísticas?	Sons de vogais (variedades em apresentações acadêmicas)
Física e vida cotidiana	A disseminação do conhecimento teorizado dentro das universidades	Quem tem acesso ao conhecimento produzido nas universidades? Quem não tem? Qual é o papel da linguagem nesse caso?	Inferindo significado (palestras)

Fonte: nossa elaboração, com base nos dados

Ao analisarmos as reflexões propostas nas aulas do curso compreensão oral - estratégias, notamos que, nas duas primeiras, o foco está em como o sistema dominante produz desigualdades no âmbito dos negócios e na hierarquização do conhecimento. Nesse caso, são trabalhados problemas de dentro do próprio sistema e seu *outro lado* – o que produz e se mantém com base na produção e manutenção de desigualdades.

Já na terceira aula, é discutida a mobilidade acadêmica, considerando as desigualdades entre as cidades e universidades do Norte e Sul Global e como a diversidade linguística é abordada nesses locais, com ênfase na língua inglesa (por ser a língua-alvo do curso), isto é, que ações as instituições desenvolvem com relação a variedades do idioma? Como é tratada a proficiência? Quais são os critérios de validação de uma variedade em detrimento de outras? As reflexões, nessa aula, direcionam-se a implicações da mobilidade acadêmica, partindo da desigualdade de recursos de instituições localizadas em diferentes países (e o pressuposto

moderno de que há países mais desenvolvidos que outros, com os quais o mundo deve aprender) e a imposição não somente da língua inglesa, mas de variedades específicas. Como afirmam Jordão e Martinez (2021, p. 580, nossa tradução, destaques das autoras), “[...] a suposição é de que há *uma e a mesma* língua inglesa, independente de onde está (ou esteve) no mundo ou quem está produzindo inglês, cuja história, cultura e experiência guiam cada produção local do inglês em zonas de contato”. Os esforços, portanto, foram voltados a problematizar esse pressuposto.

A quarta e última aula trata de acesso ao conhecimento produzido na universidade e o papel da linguagem nesse processo. Percebemos que as reflexões buscam despertar a percepção de que esse acesso é desigual, mas há a percepção de que pode (ou, até mesmo, deve) ser ampliado para mais pessoas. Não há discussões sobre como esse conhecimento é entendido como válido enquanto diversas epistemologias são invalidadas ou invisibilizadas. Nesse sentido, as discussões ficam restritas à desigualdade de acesso, com pouco aprofundamento nas reflexões em nível epistemológico e possível reforço da ideia de superioridade do conhecimento científico.

De forma geral, considerando as camadas de intervenção discutidas por Stein (2019), as reflexões propostas nesse curso enfatizam a desigualdade, chegando a abordar os níveis metodológico e epistemológico, com o ontológico aparecendo na terceira aula, embora o primeiro seja predominante. Também entendemos que há um foco em problemas globais/locais e a ideia de que eles podem ser solucionados, aproximando-se, portanto, da internacionalização para a solidariedade global (STEIN, 2019). Essa mesma orientação foi percebida no curso produção oral: interações acadêmicas, cujos dados estão no Quadro 2, que pode ser encontrado abaixo.

Quadro 2 - Produção oral: interações acadêmicas

<b>Tema</b>	<b>Preocupação global/local</b>	<b>Perguntas propostas</b>	<b>Enfoque</b>
Meio ambiente mundial	Mudanças climáticas	Qual é o papel das universidades com relação a mudanças climáticas? Qual é o papel dos pesquisadores? Qual é o papel da língua?	Primeiras interações em uma universidade diferente
Direitos autorais	Acesso e legislações de direitos autorais conflituosas	Quais são os efeitos sociais dos direitos autorais na produção acadêmica? Como direitos autorais podem estar relacionados à (falta de) acesso?	Participando de debates acadêmicos (respondendo argumentos)

Estadísticas e política	Desconfiança em estatísticas e seu uso na política	Quais são os impactos do uso enganador de estatísticas? Como é definido o que deveria ser considerado verdade? Com base em que motivos? Como o uso da língua em gêneros acadêmicos refletem relações com a ideia de verdade?	<i>Tense</i> vs. modalidade (apresentações orais acadêmicas)
Rotinas e saúde humana	Saúde mental	Como hábitos alimentares podem estar relacionados com saúde mental? Como saúde mental pode estar relacionada a acesso?	Formas do futuro para organizar estudos (reuniões de grupos de pesquisa)

Fonte: nossa elaboração com base nos dados

A primeira aula foca no meio ambiente, especificamente nas mudanças climáticas; porém, a visão não é a de compreender como a relação humana com o planeta ocasionou/agravou essas mudanças, mas sim em como lidar com elas, considerando o papel da universidade, ou seja, o modo como se pode agir. Logo, a visão moderna/colonial que centraliza o ser humano e compreende o planeta como uma fonte de recursos exploráveis não foi questionada (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007); o foco foi, diferentemente, em como nossas ações afetam as mudanças climáticas e o que podemos fazer para mudar esse cenário, ainda dentro do sistema dominante atual.

Por outro lado, a segunda aula aborda acesso e direitos autorais, especialmente no ambiente acadêmico, e como o fator internacional afeta esses aspectos. Há como foco, portanto, a desigualdade social e a elitização do conhecimento, que se torna uma mercadoria central na sociedade do conhecimento. Como afirma Garcés (2007, p. 230, nossa tradução, destaque do autor), o conhecimento ocidental é objetivo e universal e, portanto, digno de proteção mediante direitos de propriedade privada: “[...] O conhecimento científico/empresarial é o conhecimento e, por isso, deve ser protegido, isto é, devem pagar por seu uso”. A aula, no entanto, não questiona a centralidade do conhecimento científico em si, mas o acesso a ele – de forma similar à quarta aula do curso discutido anteriormente.

Na terceira aula, por sua vez, a questão da descrença na ciência, particularmente na área de estatística, foi abordada. Nesse caso, a construção de verdades foi enfatizada, com reflexões acerca de que conhecimentos são considerados válidos dentro e fora do ambiente acadêmico. Diferentemente da última aula do curso anterior, há uma discussão em nível epistemológico mais aprofundada, com questionamentos sobre como as verdades são construídas e validadas e

como, no contexto acadêmico, a língua pode refletir isso. O trabalho com *tense* e modalidade – baseado em Janks (2014) – explorou como o uso de *tense* (como uma afirmação no presente simples) está relacionado à ideia de verdade aceita, ao passo que a modalidade reflete graus de incerteza. Nesse sentido, quais seriam as regras que definem uma assertiva como verdade ou como uma constatação incerta?

A última aula do curso tratou, novamente, do acesso (ou sua falta); dessa vez, com relação a hábitos alimentares. Notamos, portanto, que as discussões sobre acesso aparecem de forma predominante, assim como no curso anterior.

Prosseguimos com a análise, agora do segundo grupo, em que consta o curso variedade de língua inglesa. Este é diferente dos anteriores no próprio planejamento. Em vez de focar em gêneros ou situações acadêmicas de uso do idioma, variedades, em suas características e questões culturais, políticas, históricas e ideológicas, foram abordadas. Nesse curso, a escolha das variedades a serem trabalhadas partiu dos alunos, que optaram por: *Cockney English* (do Reino Unido), *Indian English* [Inglês Indiano], *Australian English* [Inglês Australiano] e *South African English* [Inglês Sul-Africano]. Ressaltamos aqui que temos consciência de que, dentro de um país, há diversas variedades; as aulas, nesse sentido, enfatizam essa ideia, além de buscarem a desconstrução de estereótipos. O Quadro 3 mostra as reflexões que perpassaram cada aula.

Quadro 3 - Variedades de língua inglesa

<b>Variedade</b>	<b>Perguntas propostas</b>
<i>Cockney English</i> (UK)	Qual é a relação entre sotaque e posição social? As variedades de que grupos são valorizadas? As de que grupos não são?
<i>Indian English</i>	Como a colonialidade está relacionada à língua? Quais são as causas e consequências do preconceito linguístico?
<i>Australian English</i>	O que “falar como um nativo” significa? Quem é esse falante nativo?
<i>South African English</i>	Quais são as variedades de língua inglesa ensinadas mais amplamente? Como isso está relacionado a poder?

Fonte: nossa elaboração com base nos dados

A primeira aula, considerando o processo histórico do surgimento da variedade, além das questões socioeconômicas a ela relacionadas, buscou problematizar a valorização e associação à ascensão social de determinadas variedades, ao passo que outras são marginalizadas.

A segunda aula, por sua vez, tratou da relação entre a presença do inglês na Índia e o processo de colonização britânica. Foram abordados, nesse sentido, os processos de imposição e violência linguística e seus desdobramentos atualmente, com a discussão do preconceito linguístico e estereótipos sobre as variedades da língua inglesa usadas no país.

Na terceira, foi abordado o mito do falante nativo, em esforços de desconstrução da ideia de falar como um nativo, com discussões acerca de quem seria o falante nativo, geralmente colocado como modelo a ser alcançado. Similarmente, as discussões sobre relações de poder e variedades de língua inglesa são abordadas na quarta e última aula do curso; nesse caso, considerando as particularidades da África do Sul.

Assim como nos casos anteriores, esse curso se alinha mais à perspectiva da internacionalização para a solidariedade global (STEIN, 2019), uma vez que promove questionamentos e reflexões que podem levar à ação, especialmente no modo como os alunos se apropriam da língua inglesa, considerando diversas variedades.

Além disso, de forma geral, nos três cursos, os esforços estão voltados à desnaturalização de ideias através de questionamentos. Em outras palavras, não houve a explicação ou o apontamento de problemáticas nas aulas, foram propostos questionamentos e provocações para que os alunos pudessem refletir e (des)construir entendimentos.

Ademais, apesar de, ao discutir os cursos do primeiro do grupo, termos, por vezes, apontado níveis de reflexão (metodológica, epistemológica e ontológica), considerando as camadas propostas em Stein (2019), entendemos que elas estão interligadas, sendo frequentemente difícil de separá-las, especialmente no que concerne a discussões sobre língua.

Como já foi mencionado, os três cursos se aproximam mais de uma perspectiva de internacionalização para a solidariedade global, que apresenta suas tensões. Conforme Stein (2019, p. 80, nossa tradução), ao passo que as teorias e práticas críticas são “[...] úteis para reconhecer padrões coloniais persistentes, fazer perguntas difíceis e sinalizar em direção a outras possibilidades, buscar nessas teorias uma (re)solução prescritiva seria levá-las de volta às prerrogativas coloniais que questionam”. Isso ocorre porque a modernidade condiciona nossas ações que almejam questioná-la, o que não significa que não devemos agir, mas que precisamos nos implicar nesse processo, não assumindo uma posição heroica ou buscando

suprimir os conflitos e as contradições, e sim entendendo que buscar alternativas é uma forma de aprender e questionar os sistemas, sem garantias (ANDREOTTI *et al.*, 2015).

### **Considerações finais**

Os cursos propõem reflexões que incluem assuntos como acesso (abordado com foco na desigualdade em Compreensão oral – estratégias), relações de poder, produção e difusão de conhecimento, o papel da língua e da universidade com relação a temas globais/locais (especialmente tratados em Produção oral – interações acadêmicas), bem como processos históricos, colonização e relações de poder (ênfatisados em Variedades de língua inglesa). Nesse sentido, são mais enfatizadas as camadas de intervenção metodológica e epistemológica, havendo pouca discussão em nível ontológico – importante ao pensarmos em uma internacionalização crítica. Em outras palavras, as diferentes formas de ser/conhecer (camada ontológica) foram pouco abordadas, aparecendo de forma superficial sem ênfase em aulas específicas ou apenas como estando relacionadas a outras camadas.

Além disso, apesar de haver somente um curso com foco em variedades de língua inglesa, elas perpassam os outros dois cursos, uma vez que houve esforços para elaborar atividades que partissem de áudios, vídeos, imagens etc. incluindo diferentes comunidades usando a língua, bem como discussões sobre o assunto.

Cabe também ressaltar a importância do processo de poder experimentar diferentes possibilidades e refletir sobre elas no IsF-UFS, especialmente considerando os conflitos de questionar a modernidade/colonialidade a partir da gramática da própria modernidade. Ressaltamos, porém, que se trata de uma experiência particular no contexto da UFS e no nacional, pois cada NuLi IsF conta com diferentes coordenadores e diferentes professores, cada um com sua cognição, isto é, com seus entendimentos do que significa ensinar/aprender língua inglesa no contexto da internacionalização. Para nós, esse processo de autoanálise irá informar as decisões tomadas em nossa prática na busca de uma internacionalização crítica, a partir do ensino de língua inglesa. Com ele, pudemos perceber em que momentos nos contradizemos e acabamos reforçando o pensamento moderno/colonial – processo necessário na busca por decolonizarmos a nós mesmas e as nossas práticas.

Por fim, nos cursos, predomina a perspectiva da internacionalização para a solidariedade global, uma vez que havia a ideia de que, ao identificar os problemas, seria necessário saber exatamente o que fazer para resolvê-los. No entanto, como colocam Stein e Silva (2020, p. 562, nossa tradução), pensar em uma internacionalização *otherwise* “[...] requer que desenvolvamos o discernimento para mapear nossas responsabilidades junto ao que podemos fazer em nossos



contextos – reconhecendo que qualquer decisão de engajamento será problemática, difícil, contraditória e sem garantias”. Nesse sentido, no processo de aprender a fazer/pensar/ser diferente, é preciso abrir mão das promessas modernas/coloniais e abraçar a insegurança dos conflitos e de não saber como o *otherwise* pode ser.

## Referências

ANDREOTTI, V. de O. *et al.* Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº1/2019, de 12 de novembro de 2019. Cria na estrutura da associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES), a da rede ANDIFES nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede ANDIFES IsF. Brasília, DF, 2019.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The End of Internationalization. **International higher education**, [S.l.], n. 62, p. 15-17, 2011.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011. Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 7, 14 dez. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm). Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 28-29, 19 dez. 2012. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 11-12, 17 nov. 2014. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 18-19, 28 jan. 2016. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf). Acesso em: 19 mai. 2021.

BUCKNER, E.; STEIN, S. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. **Journal of Studies in International Education**, v. 24, n. 2, p. 151–166, 2020.

BURMAN, A. Places to Think with, Books to Think About: Words, Experience and the Decolonization of Knowledge in the Bolivian Andes. **Human Architecture: journal of the sociology of self-knowledge**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 101–120.

BURNS, A. Action Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Research methods in applied linguistics: a practical resource**. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. p. 187-204.

CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. La biocolonialidad del poder: Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 169-193.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International higher education**, [S.l.], n. 83, p. 2-3, 2015.

FABRICIUS, A. H.; MORTENSEN, J.; HABERLAND, H. The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. **Higher Education**, [S.l.], v. 73, n. 4, p. 577-595, 2017.

FREEMAN, D. **Doing Teacher Research: from inquiry to understanding**. Boston: Heinle Cengage Learning, 1998.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

GROSFUGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde aimé césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

JANKS, H. Grammar as a resource for critical literacy. In: JANKS, H. et al. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. New York: Routledge, 2014. p. 75-89.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 191–209, 2016.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. **Rev. Bras. Linguíst. Apl**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 577-604, 2021.

KNIGHT, J. **Internationalization: elements and checkpoints**. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, [S.l.], p. 2-3, 2003.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Theorizing the South(s). In: FINARDI, K. R. (org.). **English in the South**. Londrina: EDUEL, 2019. p. 7-24.

PHAKITI, A.; PALTRIDGE, B. Approaches and Methods in Applied Linguistics Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Research methods in applied linguistics: a practical resource**. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. p. 19-33.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educativas. **Interletras**, [S.l.], v. 6, n. 24, p. 1-18, 2016-2017.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, [S.l.], n. 79, p. 71-94, 2007.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, [S.l.], p. 1771-1784, 2019.

STEIN, S.; SILVA, J. E. da. Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 546-566, 2020.

### **Sobre as autoras**

*Nayara Stefanie Mandarino Silva* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4713-6242>)

Aluna de mestrado em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Além disso, integra o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior - GPLIES e o grupo de pesquisa Identidade e Leitura.

*Elaine Maria Santos* (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-6376-2932>)

Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Letras e doutora em Educação pela UFS. Atualmente, é professora da UFS, no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de pós-graduação em Letras. Além disso, faz parte do NEC - Núcleo de Estudos de Cultura da UFS e do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior – GPLIES. Também é a Coordenadora Nacional da Rede Idiomas sem Fronteiras - Inglês.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.

## Política linguística na Amazônia cabana: a gestão da língua e o preconceito linguístico em evidência

Linguistic policy in the cabana Amazon: the language management and the linguistic prejudice in evidence

João Lucas da Silva<sup>1</sup>  
Welton Diego Carmim Lavareda<sup>2</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma proposta que analisa como o dispositivo colonial instituiu uma política linguística, durante o período da Cabanagem, mergulhada nas dimensões de prática, crença e gestão da língua. Para tanto, consideramos o arcabouço teórico-metodológico de Michel Foucault no quadro dos estudos discursivos (2010a; 2010b; 2010c; 2016a; 2016b), Bernard Spolsky (2004; 2009) e a operacionalização conceitual que vem sendo desenvolvida sobre o governo da língua na Amazônia paraense pelo Grupo de Estudos Mediações e Discursos na Amazônia – GEDAI/CNPq (LAVAREDA, 2021; LAVAREDA; NEVES, 2018; 2019; 2020). Assim, na busca de sistematizar o ensaio, os procedimentos técnicos do estudo têm abordagem documental, tendo como instrumento para a produção dos arquivos da pesquisa as filigranas discursivas deixadas pela narrativa *Motins Políticos...* (RAIOL, 1970). Almeja-se, com este estudo, salientar os acontecimentos que ficaram sujeitados à época da Cabanagem com relação à gênese de uma *atitude purista de língua* no território amazônico. De modo que o artigo possa potencializar um olhar mais plural sobre a constituição histórica da língua portuguesa e, em um mesmo gesto, oportunizar outros olhares para esta rede de sensibilidade linguística enquanto índice de estratificação social.

**Palavras-chave:** contatos linguísticos; governo da língua; estudos foucaultianos; política linguística.

**Abstract:** This study has a purpose to analyse how the colonial device instituted a linguistic policy, during the period of Cabanagem, inserted in practice, belief and tongue management dimensions. For this aim, we considered the methodological theoretical framework from Michel Foucault in discursive studies (2010a; 2010b; 2010c; 2016a; 2016b), Bernard Spolsky (2004; 2009) and conceptual operationalization that has been developed about government of the language in Pará Amazon by the Mediations and Discourses Study Group in Amazon – GEDAI/CNPq (LAVAREDA (2021), LAVAREDA & NEVES (2018; 2019; 2020). Therefore, in an attempt to systematize the essay, the technical procedures of the study have a documental approach, having as an instrument for the production of the research archives the discursive filigrees left by the narrative Political Riots... (RAIOL, 1970). The intent of this study is to highlight the events that were subjected to the Cabanagem epoch regarding to the genesis of a *language purist* attitude in the Amazon territory. So that the research can potentialize a more plural look at the historical constitution of portuguese language and, in the

---

<sup>1</sup> Universidade da Amazônia, Belém, PA, Brasil. Endereço eletrônico: [joaolucasd800@gmail.com](mailto:joaolucasd800@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, PA, Brasil. Endereço eletrônico: [diego.lavareda@hotmail.com](mailto:diego.lavareda@hotmail.com).

same gesture, create opportunities for other looks at this network of linguistic sensitivity as an index of social stratification.

**Keywords:** linguistic contacts; government of the language; foucaultian studies; linguistic policy.

## Introdução

O debate sobre a diversidade linguística, no Brasil, não deve deixar de englobar a dimensão multilíngue constituinte da formação social e cultural de nosso país, isto é, o passado de nossa construção identitária, étnica, regional, os sujeitos que sofreram com e resistiram à empreitada colonial europeia, especificamente com a colonização do território brasileiro, pelos portugueses que, a partir da discursivização das línguas, segundo Errington (2001 *apud*. SEVERO, 2016), produziu diferenciações, hierarquizações e a naturalização de desigualdades culturais e humanas.

Devemos, então, em primeiro lugar, situar-nos em um determinado período, pois, como nos lembra Lavareda & Neves (2018), quando tratamos do território amazônico, estamos inseridos em um ambiente plural e heterogêneo, haja vista a extensão territorial da chamada Pan-Amazônia e o número de cosmologias presentes nos países que a compõem, sem omitir, evidentemente, as diferenças históricas e políticas que atravessam esse espaço habitado multifacetado. Por isso, delimitamos o campo da Amazônia brasileira, ao período da Cabanagem, este entendido como:

[...] um movimento que explodiu em 1835, em um claro contexto de desavenças políticas características do Período Regencial brasileiro, depois da abdicação de D. Pedro I. Esta agitação cabana, marcada pela forte participação da população local, composta em sua maioria por negros e indígenas, representou uma tática de força contra a autoridade constituída pelo pacto orgânico instaurado no Brasil Império. (LAVAREDA; NEVES, 2018, p. 67).

Com efeito, ressaltamos a importância da análise sobre as condições de produção de um dado recorte temporal, isto é, as dimensões históricas, linguísticas, políticas, sociais e econômicas que atravessam uma época específica, marcada por tensões e embates entre as instituições governamentais e os sujeitos.

Antes de aportarmos na Cabanagem (1835-1840), é importante tratarmos dos acontecimentos que constituem a década de 1750, os quais permitem a ampliação de nossa compreensão a respeito das práticas e estratégias subalternizadoras adotadas pelo dispositivo colonial quando há a *formação* do Estado do Grão-Pará e Maranhão, em 1751, governado, até

1759, por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, meio-irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de pombal (RAYMUNDO, 2006, p. 125)<sup>3</sup>.

A autora expõe que o governo de Francisco Xavier era pautado na aplicação das *Instruções Régias Públicas e Secretas*, as quais recebia por correspondências. Essas Instruções tinham como objetivos: a transferência da mão de obra (*liberdade* dos índios), das terras e do comércio para o regime civil, isto é, anular o poder temporal que os eclesiásticos exerciam sobre os indígenas, bem como retirar-lhes as fazendas de que dispunham, passando todos os patrimônios para a administração da Coroa; e a constituição da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão.

Essas medidas são fundamentais para a instituição do Diretório dos Índios (1757), o qual dispõe das seguintes determinações: imposição político-administrativa de uma lusitanização da Amazônia; expulsão dos jesuítas e o ensino obrigatório do português; substituição do trabalho escravo indígena pelo dos negros africanos; formação de novas vilas e cidades; política de integração do tapuio à sociedade colonial.

E, ao falarmos sobre o dispositivo colonial (NEVES, 2015), vale reforçar...

[...] fazemos referência ao sistema colonial, englobando o poder colonial das metrópoles europeias e a colonialidade, que representa sua atualização, com seus diferentes matizes (*ibid.*, 2015, p.15), associado ao poder pastoral e ao dispositivo escolar como fundamentais para a desqualificação e hierarquização das redes linguísticas indígenas e de matrizes africanas faladas na Amazônia (LAVAREDA, 2021, p. 20-21).

Com essa breve contextualização apresentada, temos o intuito de construir um panorama das principais práticas de dominação e exploração impostas pelo colonizador, no século XVIII, à época do Estado do Grão-Pará e Maranhão, para, assim, adentrarmos no espaço da Amazônia Cabana, início do século XIX, a fim de perscrutarmos o objetivo principal deste artigo, que é o de analisar como o dispositivo colonial instituiu uma política linguística, durante o período da Cabanagem, mergulhada nas dimensões de prática, crença e gestão da língua, seguido dos objetivos específicos, a saber: *a*) mapear os bilhetes cabanos na

---

<sup>3</sup> O Dispositivo Colonial, com seus contornos permeáveis, está diretamente relacionado à colonização europeia, iniciada com as grandes navegações no final do século XV e mantido bem vivo na atualidade, com seus reposicionamentos e suas novas possibilidades históricas. Podemos pensá-lo como um programa empreendido, a princípio pelos europeus com seus interesses comerciais, militares e religiosos, mas que também foi assumido pelas elites locais dos países colonizados, tanto na América como em outros continentes. Nossa proposta é concebê-lo como uma arquitetônica global que funciona por meio da articulação de vários outros dispositivos. Assim, conforme vislumbraremos em nossas análises, o governo dos corpos e da língua foi e continua sendo, historicamente, exercido pelo Dispositivo Colonial através da rede de outros dispositivos, como o bélico-militar, o pedagógico, o religioso, o jurídico, o escolar, o midiático etc. (NEVES; GREGOLIN, 2021, p. 14 *apud* LAVAREDA, 2021).

obra de Domingos Antônio Raiol (Barão de Guajará); **b**) observar dinâmicas ideológicas e linguístico-estruturais potencializadoras de um preconceito linguístico por parte do dispositivo colonial.

Para tanto, consideramos o arcabouço teórico-metodológico de Michel Foucault no quadro dos estudos discursivos (2010a; 2010b; 2010c; 2016a; 2016b), Bernard Spolsky (2004; 2009) e a operacionalização conceitual que vem sendo desenvolvida sobre o governo da língua pelo Grupo de Estudos Mediações e Discursos na Amazônia – GEDAI/CNPQ (LAVAREDA (2021), LAVAREDA & NEVES, 2018; 2019; 2020).

A pertinência do tema escolhido está baseada na exposição dos acontecimentos linguísticos que ficaram sujeitados à época da Cabanagem com relação à gênese de uma *atitude purista de língua* no território amazônico, ou seja, a continuidade em nossos dias de um preconceito linguístico, caracterizado pela redução e exclusão da pluralidade da língua, a qual perpetua a ridicularização e a estigmatização das diferenças socioculturais e socioeconômicas, adotando o idioma como um índice de estratificação social.

Deste modo, na busca de sistematizar o ensaio, os procedimentos técnicos do estudo têm abordagem documental, tendo como instrumento para a constituição dos arquivos da pesquisa as filigranas discursivas deixadas pela narrativa *Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835* (RAIOL, 1970). Fora a introdução e as considerações finais, o trabalho apresenta os seguintes tópicos: o diálogo teórico-metodológico, no qual se discorrerá a respeito da noção de política linguística eleita; e a análise dos dados, na qual *escavaremos* o dito e o não-dito presentes em nosso objeto de estudo.

### **Política linguística: sob o olhar de Bernard Spolsky**

Ao tratarmos do conceito de política linguística, devemos considerar as diversas lentes teóricas e os diferentes prismas analíticos que permitem a abordagem desse tema. Há concepções mais abrangentes e gerais, as quais relacionam as políticas linguísticas às políticas públicas, governamentais, em âmbitos federal, estadual ou municipal. Um exemplo dessa perspectiva é a conceituação revisitada por Marcos Bagno (2017), a qual caracteriza a política linguística:

[...] como o conjunto de medidas que os poderes públicos tomam ou podem tomar para intervir nas interações linguísticas da sociedade. Tais intervenções têm geralmente por objetivo a regulação da atividade



linguística da sociedade de acordo com a atribuição de funções a uma ou mais variedades presentes (BAGNO, 2017, p. 224).

Spolsky (2009, p. 01), entretanto, nos diz que a “Política Linguística é feita de escolhas”, as quais podem tratar da seleção de uma variedade como a mais adequada a uma determinada situação comunicativa ou interacional, e da decisão de utilização de uma língua dentro de um cenário multilíngue. Assim, não cabe apenas às entidades governamentais e institucionais estabelecerem e elegerem o que “deve ser dito e o que deve ser evitado”. Daí nossa atenção mais de perto para movências históricas de âmbito plural. Afinal, em nosso *fazer analítico*, “[...] o exame de análise ocorre não somente nas políticas linguísticas oficiais (desenvolvidas no âmbito das instituições governamentais), mas também nas crenças e nas práticas das comunidades de fala e no estudo dos processos de criação, experimentação, implementação de outros gerenciamentos linguísticos” (SOUSA; SOARES, 2014, p. 103).

Podemos exemplificar estas primeiras sistematizações teóricas, em diálogo com as condições de possibilidades históricas do nosso objeto de pesquisa, com a exposição da relação entre a Língua Geral Amazônica (LGA), ou nheengatu, e o ‘português lusitano’. Apesar dos esforços e das leis promulgadas e impostas pela Coroa para apagar o uso do nheengatu das aldeias, povoações e vilas, excluir esse meio de comunicação entre jesuítas, os diversos povos indígenas e negros, Freire (2004, p. 16) nos mostra que “[...] durante todo o período colonial, no entanto, a língua portuguesa permaneceu minoritária, como língua exclusiva da administração, mas não da população”. Diz ainda que era a principal língua da Amazônia, uma língua supra-étnica, difundida por intermédio da catequese.

[...] Com a adesão do Grão-Pará à Independência do Brasil, cessou sua expansão, e ela começou a se retrair progressivamente, abandonando o espaço urbano e as próprias margens do rio Amazonas, cedendo sua hegemonia, só em meados do século XIX, para a língua portuguesa (FREIRE, 2004, p. 17).

Com isso, compreendemos que a incorporação e utilização do português europeu pelos diferentes povos que habitavam a região não foi imediata e natural, que não foi um processo marcado pela aceitação simples e espontânea do idioma do colonizador lusitano, e sim um acontecimento constituído pela eliminação e silenciamento de inúmeras cosmologias linguísticas, de diversas culturas e etnias, pela tentativa constante de homogeneizar as comunidades, de construir uma nação detentora de apenas uma língua oficial e nacional.

Essas reflexões possibilitam a delimitação das discussões que serão realizadas sob a noção multidimensional de política linguística, desenvolvida por Spolsky (2004, 2009), e que, de acordo com Sousa & Soares (2014, p. 103), é organizada de três componentes independentes e inter-relacionados, a saber: as *práticas*, as *crenças* e a *gestão da língua*. Ainda segundo às autoras, essa nova perspectiva permite análises profícuas e inovadoras para o campo de estudo, já que se direciona para o “exame não apenas das políticas linguísticas oficiais” conforme já dito anteriormente.

Harold F. Schiffman (1996, *apud*. LAVAREDA; DOS SANTOS; DE MARIA, 2020) precede essa caracterização multidimensional, propiciando, por intermédio do conceito de cultura linguística, o entendimento da existência de políticas linguísticas implícitas e explícitas. Assim, delinea a cultura linguística como um construto social, ou seja, amplia essa dimensão para a relação estrita com outros elementos como sistemas de crenças, atitudes e *mitos*. A partir daí, inicia-se um estudo que aborda diferentes níveis, tratando dos múltiplos aspectos que atravessam e compõem a criação, formação e seleção de uma política linguística.

Retornando a Spolsky, destacamos a caracterização que ele dá aos três constituintes de sua tese, explicitando que:

[...] O primeiro deles é o das práticas reais dos membros de uma comunidade de fala, que definem uma política ‘real’, ao descrever as escolhas em relação às variantes e aos usos que os falantes fazem e que marcam a adequação ou a alienação em relação à comunidade. O segundo componente, estreitamente ligado ao anterior, seria o dos valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala a cada variedade e variante e suas crenças em relação à importância destes valores. Esses valores podem constituir ideologias, entendidas como combinações de valores mais elaborados e compartilhados por certos membros da comunidade. O terceiro componente, o do planejamento, que ele prefere chamar de gestão, é por ele definido como os esforços de alguns membros da comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre outros membros para modificar as práticas linguísticas deles, assim como para forçá-los ou encorajá-los a usar uma variedade diferente ou mesmo uma variante diferente (LAGARES, 2018, p.28).

Com essa teorização, torna-se possível enxergar o entrelaçamento das escolhas, das decisões, das valorações e das intervenções linguísticas em um domínio social, em uma comunidade linguística. As crenças imbricam-se com a gestão e com as práticas, todas influenciadas por uma perspectiva reducionista de língua, fruto da colonização, a qual nega ou ‘procura esquecer’ que esse substantivo (língua) “[...] é, sempre, coletivo, porque serve como rótulo unificador para uma multidão de coisas variadas, variáveis e variantes” (BAGNO, 2015, p. 33).

Deste ponto de vista, nota-se que muitas políticas linguísticas de gestão são cruzadas por relações de poder e de saber soberanas, nas quais as classes prestigiadas, letradas, visam desvalorizar e inferiorizar os saberes dos grupos marginalizados, instituindo um policiamento e uma regulação da língua. Portanto, superar as políticas linguísticas oficiais proporciona novos prismas de análise, como:

A visão de política linguística desenvolvida por Spolsky (2004, 2009, 2012) promove a compreensão de que políticas linguísticas: a) são realizadas em diferentes níveis da língua, desde uma dimensão relacionada a um macro nível até um micro nível (e.g.: ‘Pronuncie essa palavra corretamente!’ ou ‘Não use esse dialeto. Use a língua italiana’); b) operam em comunidades de fala de diferentes tamanhos (e.g.: família, escola, igreja, ambientes de trabalho, cidades); c) podem ser implícitas, mas podem ser analisadas nas práticas e nas crenças dos falantes; d) envolvem uma gama de fatores linguísticos como também não linguísticos (e.g.: políticos, demográficos, religiosos, culturais, psicológicos, econômicos...) (SOUSA; SOARES, 2014, p.105).

Logo, essa perspectiva demonstra-nos como a língua é o centro de profícuos e constantes debates, pesquisas e trabalhos sobre a sua utilização e aceitação em uma coletividade, em um grupo de falantes, sobre como é alvo de projetos de gerenciamento nacionais, regionais ou locais. Por isso, o tópico subsequente vale-se de uma revisão conceitual que visa expandir a percepção de política linguística aqui trabalhada.

### **Por uma outra atualização conceitual**

A nossa realidade linguística é, como já vimos, marcada intrinsecamente pela variação e pela mudança, pois sua contínua transformação destina-se ao atendimento das necessidades comunicativas de seus falantes, as quais sofrem influência do meio político, social e cultural. Com efeito, o preconceito linguístico presente no Brasil desvaloriza e estigmatiza aqueles que não *dominam* a norma-padrão da língua, elucidando um conceito importante para o prosseguimento de nossa pesquisa, o de conflito linguístico. Segundo Bagno (2017, p. 54-55), significa:

[...] Disputa entre duas **comunidades** linguísticas para ocupar **âmbitos de uso**. Falar de **contato** linguístico implica falar de conflito, já que duas línguas nunca convivem numa sociedade de maneira harmoniosa. Sempre aparecem fenômenos de imposição de uma língua sobre outra, como consequência do **poder** de que dispõem os **grupos sociais** que as mantêm ou as refutam e que usam o fato linguístico como símbolo de uma **ideologia** ou de um projeto político determinado.

Com isso, podemos visualizar as interferências que uma dada política linguística pode provocar nos mais variados âmbitos de uso da língua, aqui tomados como lugar de interação entre os indivíduos do corpo social, cujas relações concretizam-se na instituição familiar, religiosa, educacional, do trabalho etc.

Adotando a atualização conceitual proposta por Bonacina-Pugh (2012), então, que consiste na caracterização: políticas linguísticas praticadas (concernentes às práticas), políticas linguísticas percebidas (concernentes às crenças) e políticas linguísticas declaradas (concernentes à gestão da língua), analisaremos, no tópico seguinte, algumas construções discursivas e linguístico-estruturais que evidenciam a latente intolerância linguística e social em nossa sociedade à época da Cabanagem.

Em consonância com este ponto de vista, o objetivo de uma teorização de Política e Planejamento Linguístico (doravante PPL), então, seria tentar explicar as escolhas, de acordo com Spolsky (2009), com base nos padrões estabelecidos em convênio com as determinações performáticas de uma dada comunidade linguística e que em muitas ocasiões são resultados dos esforços conscientes dos gestores (*language managers*) para manter o controle sobre os usos da língua. Ou seja, levando em consideração o *estágio de caos verbal* da Província cabana, por exemplo, as variedades de língua que eram agenciadas com o auxílio da elite luso-brasileira dentro do movimento, tinham um perfil mais sociológico e político do que estritamente linguístico.

Para tanto, os estudos discursivos foucaultianos são relevantes para a produção deste artigo, devido às reflexões sobre as relações de poder e de saber que atravessam as sociedades, os inúmeros e variados sistemas de controle que vigiam e regulam o aparecimento e a circulação dos sentidos e, também, dos discursos.

Deste modo, as categorizações e as desqualificações das práticas linguísticas indígenas e de matrizes africanas faladas na Amazônia são também produtos da imposição cultural do ocidente. Configuram-se como um acontecimento discursivo, pois adotadas como um nó em uma rede (FOUCAULT, 2010a, p. 26), estes acontecimentos estão sujeitos à retomada e à repetição, à produção de novos sentidos, mas também à ruptura e à dispersão. Por isso, devemos destacar que...

[...] quando falamos em acontecimento discursivo, tomando como premissa o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, fazemos referência ao espaço em que um determinado enunciado é repetido, atualizado, rememorado. Oportunizando, sobretudo, um deslocamento e uma desregulação nos 'não ditos' associados ao sistema de regularização anterior. Assim, pode-se compreender que o acontecimento discursivo provoca uma

nova possibilidade para o enunciado produzir outras significações, porém ele não apaga as teias significativas anteriores, isto é, ele instaura uma relação tensa com a memória que tenta adequá-lo em uma dada ordem de repetibilidade e com um possível novo discurso (LAVAREDA, 2021, p. 34).

Desta forma, aplicamos, em relação ao nosso objeto de estudo, a proposta genealógica de Michel Foucault (2010b), a qual possibilita uma atitude mais crítica e reflexiva sobre o *corpus* estudado. Assim, as materialidades abordadas em nossa pesquisa não serão compreendidas como um arquivo, isto é, um documento cristalizado, com sentidos rígidos e imutáveis; ao contrário, são entendidas como monumentos, “para problematizá-las e pluralizar suas relações de significação, para definir os discursos em suas especificidades” (LAVAREDA; NEVES, 2018, p.71).

Por isso, devemos frisar que o discurso se imbrica com a história, ou seja, sua formação e constituição está relacionada a uma determinada circunstância histórico-social que permitiu e produziu, dentre as diversas condições de possibilidades, a construção de uma certa regularidade discursiva, de uma ordem discursiva, que considera determinados modos de fazer e de saber como oficiais, únicos e verdadeiros, excluindo e negando outros conhecimentos.

[...] De modo que a conexão entre o acontecimento histórico e o acontecimento discursivo fosse metodologicamente refinada, ou seja, o primeiro é o combustível da produção do segundo, que não acontece sem o suporte material da realidade. Assim, para movimentarmos as mudanças discursivas e as rupturas em uma dada rede de memória, é imperativo o uso da categoria acontecimento discursivo como ‘bússola’ para mapear as derivas possíveis de sentido em um enunciado determinado ou em uma série enunciativa (LAVAREDA, 2021, p. 35).

Logo, a pesquisa adota uma postura arqueogenealógica, isto é, utiliza um método que *escava* e perscruta a materialidade linguística, problematizando a prática discursiva presente nela, ponto que possibilita a exposição e discussão do governo da língua instituído na Amazônia, e que permite ao pesquisador uma confrontação e desestabilização dos saberes formados e hierarquizados pelas ciências humanas, da natureza e da linguagem.

### **Análise dos dados: a operacionalização conceitual em diálogo com o governo da língua**

O corpo linguístico tomado como referência em nosso estudo expressa divergência com os valores dominantes à época da Cabanagem, os quais eram pautados, exclusivamente, nos ideais, tradições e costumes europeus. Desse modo, na busca de civilizar, educar e,

principalmente, disciplinar os indígenas e os negros, foram criadas e implementadas medidas e estratégias para alterar e ressignificar as práticas, as crenças e as visões de mundo dessas classes. Como já dito, um dos principais recursos para alcançar esse controle das subjetividades foi a estipulação da língua portuguesa como obrigatória para a catequização e educação (escolar, civil, comportamental) dos povos locais. A partir disso, uma política linguística declarada é configurada, ou seja, diversas ações são empreendidas “[...] por alguém, ou por um grupo, ou por um governo, enfim, por quem se julgue na autoridade de modificar as práticas e as crenças dos participantes de um dado domínio social (família, escola, igreja...)” (SOUSA; SOARES, 2014, p. 105).

Assim, evidencia-se que essa gestão dos indivíduos e de suas cosmologias, a qual visava à apropriação e à imposição de novas concepções e de maneiras diferentes de compreender e representar o mundo, está relacionada a um determinado governo da língua (LAVAREDA, 2021), inserindo os povos em uma hegemonia eurocristã fundamentada na subjugação e submissão das culturas. Ao tratar de governo da língua...

[...] falamos de um sistema de restrição linguística, dependente do poder instituído e da conjunção e correlação de forças sociais no curso da história, funcionar também como um elemento primordial para a dominação, *processos de conquista* e, posteriormente, atuar como um dispositivo de controle dentro de uma sociedade. Fazemos referência à língua do colonizador, em especial, a língua portuguesa (LAVAREDA, 2021, p. 54).

Posto desta forma, o preconceito e a intolerância na linguagem tornam-se mais intensos, pois os nobres e os governantes do período imperial brasileiro consideravam as maneiras de falar cabanas como desqualificadas e errôneas. Para exemplificar essa concepção elitista e excludente, transcrevemos um excerto da principal obra política que descreve os conflitos sucedidos no Pará, da pós-Independência ao período Regencial: *Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835*, de Domingos Antônio Raiol, o Barão do Guajará. Nesse fragmento, Raiol exprime sua indignação contra os cabanos, evidenciando o principal fator que, de acordo com ele, os definia como *ignorantes, brutos e rústicos*: o analfabetismo.

[...] tudo era burlesco! Em certos lugares havia até embaixadores e ajudantes de embaixador! Denominavam assim os encarregados de avisar e aliciar gente pelos sítios e povoados. Eram quase todos analfabetos! Mal sabiam falar e escrever os que se presumiam mais instruídos [...] Para se avaliar a capacidade dos oficiais rebeldes, transcrevo textualmente o seguinte ofício escrito pelo próprio punho de um dos mais considerados líderes cabanos:

‘Ex. mo Sr. Presidente ~ Axome çem monisão que muntas vezis tenho pedido. Çe uver cunfelito aqui não çei o qe soçederá. Çe não á qartuxami prontu mandi polvra i xumbo qe aqui çe inbalará. Açim dispurvido como estú não poço responder pelos soçecos qe agão e estarei em pouçibilitado de exequtar qualquer prugetu. Com esseção de farinha não á mas vivres neste pontu. Vai este purtador buscá carni ó peche. Mande o qe uver com brevidade. Halguns camaradas já çairão dai pur farta de cumer ~’ (RAIOL, 1970, p.929)

No trecho acima, percebe-se que a crítica de Raiol está voltada para o fato do ofício cabano encontrar-se próximo da modalidade oral, ou seja, o texto apresenta marcas muito fortes da oralidade, o que, de acordo com o Barão, comprova a *incompetência e inépcia* dessa classe, pois desconhecem a forma *correta* da escrita e da fala. Tal atitude normativa e prescritiva encontra uma base institucional, ligada à tentativa de gestão (política linguística declarada) das diversas línguas que circulavam na região, o Diretório dos Índios (1757), lei que revelava uma preocupação central com o cultivo da terra para o comércio, a asseguarção de mão de obra para o trabalho nas fazendas e a consolidação do Estado português, porém discorria brevemente sobre a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa no território.

De fato, a chegada da família real e de sua corte ao Brasil, em 1808, reforçou essa determinação de que se devia instruir os povos por intermédio do *português luso*, acontecimento que confirma o motivo do julgamento depreciativo manifestado pelo Barão do Guajará contra o líder cabano, fundamentando sua crítica em uma unificação, uma regulamentação ortográfica (deve empregar o *ch* no lugar do *x*; o *s* no lugar do *ç*; o *ç* no lugar do *s*; o *ss* no lugar do *ç* etc.), a qual se vincula a constituição de uma cultura letrada, onde a escrita é treinada, memorizada, exercitada. Logo, é notório que a realidade linguística da época está muito distante desse padrão pautado em regras fixas e imutáveis.

Movência histórica ratificadora de um movimento de policiamento de língua que tem como origem decisões de uma relação de poder soberana e, ao mesmo tempo, que é fundamental, para se compreender a dinâmica histórica das línguas, ir além das políticas linguísticas oficiais, oferecendo, por conseguinte, outras perspectivas de análise.

Desta maneira, podemos atestar que essa imposição governamental legitima uma política linguística percebida, ou seja, a representação dos valores atribuídos às práticas discursivas de uma comunidade e a importância desses valores. As elites locais, influenciadas e formadas pela concepção lusa de civilização, desconsideravam e inferiorizavam, muitas vezes, os conhecimentos e saberes dos autóctones da região, os quais eram concebidos como seres *atrasados, selvagens*, já que não incorporaram ou aprenderam as normas e regras sociais

necessárias para sua elevação à categoria de *cidadãos, homens de bem*. Em vista disso, evidencia-se uma postura purista que, de acordo com Bagno (2015), é aquela adotada por pessoa ou grupo de indivíduos preocupados com a conservação da suposta pureza e limpidez da língua, preservando os princípios morais da sociedade contra todas as tentativas de *deturpação e deterioração* do idioma.

Esse juízo exclusivista, contudo, é confrontado pela crença do cabano, o qual manifesta seu modo de pensar, de agir, pois a escrita do bilhete também é uma forma de resistência às estereotipações propagadas pelas autoridades regenciais. Assim, o ofício expressa a rejeição das classes populares sobre a perspectiva colonialista da elite, pois não se consideram inferiores por não utilizarem a norma lusitana, ao contrário, demonstram que suas práticas discursivas atendem às necessidades comunicativas, interacionais e sociais do seu grupo.

[...] Em resposta à governamentalidade, a crítica pode ser entendida como ‘arte de navegar relações de poder’. Como uma dessas técnicas e práticas que desafiam e afrouxam a ligação entre verdade e poder, a crítica caracteriza – e, por sua vez, - promove modos de subjetividade que similantemente desafiam. Ela mantém um caráter criticamente emancipatório (auto)reflexivo e, portanto, possui potencial emancipatório (TAYLOR, 2018, p.228 *apud*. LAVAREDA, 2021, p. 117).

Isto posto, torna-se explícito o projeto colonial de segregar e mascarar a existência de sociedades, através da violência, autoritarismo e exploração, que divergiam dos preceitos e valores europeus. Tal peculiaridade contribui, neste caso, para a formação de saberes sujeitados, isto é, conhecimentos e experiências que foram negados, marginalizados e desaprovados pelo dispositivo colonial, ficando nas sombras e no esquecimento da história, sendo resgatados e discutidos por pesquisadores que fundamentam seus estudos em uma perspectiva de análise decolonial.

[...] O encontro colonial, pautado em atos violentos e autoritários, produziu formas de resistência cuja existência muitas vezes não se torna acessível, pois, ao serem invisibilizadas (LEITE, 1996) pelos discursos hegemônicos, funcionaram na clandestinidade da experiência colonial, o que fez emergir práticas e discursos fronteiriços e híbridos (SEVERO, 2016, p. 21-22).

É visível, por conseguinte, que uma política linguística percebida é marcadamente ideológica, já que ao expressar as crenças de uma comunidade, manifesta suas concepções de mundo e os traços culturais apreciados e estimados. Então, aqueles que discordam e destoam



dos padrões discursivos impostos por uma camada social, salientam o *bilinguajamento* de seu posicionamento, que “[...] seria precisamente um estilo de vida entre línguas, um processo dialógico, ético, estético e político de transformação social” (MIGNOLO, 2020, p. 350 *apud*. LAVAREDA, 2021, p. 116).

No que diz respeito à política linguística praticada, isto é, “[...] as escolhas da língua que os membros de uma dada comunidade de fala realizam em seu dia a dia” (SOUSA; SOARES, 2014, p. 104) para efetivar a comunicação e interagir com seus semelhantes, fica claro que o ofício escrito pelo líder cabano representa a língua que ele aprendeu ou adquiriu a partir das suas experiências e vivências, a qual compõe o seu repertório de conhecimentos e saberes de mundo.

Desse modo, podemos analisar a *performance oral* do cabano que se faz presente no bilhete, como, por exemplo, a ausência da vogal [u] na grafia dos pronomes “*qe*” e “*aqi*”, representando a característica não exaustiva da língua escrita, pois, segundo Bagno (2015, p. 82) “[...] tem muita coisa que a gente diz e não escreve, e muita coisa que a gente escreve, mas não diz”. Ou seja, devido a não pronúncia do [u], apenas do fonema /k/ e da vogal final, a letra acompanhou a fala, e não as regras artificiais da língua escrita. Ainda em relação a esse traço da não exaustividade, é possível salientar o registro da nasalização de “muito”, escrito “*muntas*”, marca atual em nossa fala cotidiana, além da monotongação dessa palavra, isto é, a queda da vogal alta [i] no ditongo *ui*.

Outra manifestação linguística significativa é a que expressa a competência do escrevente de organizar os elementos linguístico-estruturais dentro do texto, revelada pela utilização dos dêiticos “*aqi*”, “*neste*”, “*este*” e “*dai*”, os quais demarcam a localização espacial do produtor textual em relação à sua posição em um campo e, também, a localização do interlocutor/leitor do ofício.

Também é relevante a presença do vocábulo “*buscá*”, pois espelha o influxo das línguas africanas na formação da língua portuguesa, já que, segundo Roberts & Kato (2018 *apud*. LAVAREDA, 2021), é muito frequente, no português brasileiro, a inclinação do falante em omitir as consoantes finais das palavras ou transformá-las em vogais, *\*comprá*, *\*jogá*, *\*sau*. Tal uso corresponde à estruturação silábica das palavras em *banto* e em *iorubá*.

Daí se faz necessário ratificar a concepção sócio-interacional da linguagem adotada nesta empreitada de pesquisa, a partir da qual o bilhete cabano passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos. Logo, ao considerar a linguagem como resultante de uma atividade interacional concreta entre interlocutores ativos, levantamos como hipótese que não

é possível se restringir somente ao material linguístico e ao momento da interlocução para explicitar a totalidade da instauração de sentidos de um dado idioma.

Portanto, é notório que o governo da língua instaurado durante a colonização, presente no período *Pós-Independência*, e ainda atualizado em nossos dias, pode vincular-se às dimensões de prática, crença e gestão da língua, de acordo com a(s) política(s) linguística(s) adotada(s). A partir da análise panorâmica realizada neste tópico, compreendemos quais condições de produção viabilizaram a instalação e a renovação de um *purismo linguístico* no território amazônico. Assim, o entendimento desse processo é fundamental para a progressão do trabalho e para ampliação de nossa percepção sobre a formação histórica da língua portuguesa.

### **Considerações finais**

O dispositivo colonial produziu, utilizou e, hoje, atualiza diversas estratégias e formas de supressão e diminuição de marcas e identidades que se distanciam do padrão europeu, que foi imposto e internalizado em nossa sociedade, dando vazão a posicionamentos e atitudes racistas contra outras maneiras de ser e estar no mundo. Consequentemente, as variedades sociais e linguísticas são menosprezadas, inferiorizadas e destituídas de valor, pois, segundo essa perspectiva redutora, não se enquadram nas normas ideais de comunicação e de expressão, tornando visível o processo de colonização cultural pelo qual passamos.

Apesar da segregação ou rejeição dos discursos das classes socioeconômica e culturalmente desprivilegiadas, isto é, dos segmentos sociais que não têm acesso total e efetivo aos bens culturais materiais e imateriais, como a norma-padrão da língua, os sujeitos aproveitam-se das brechas presentes nos discursos das elites para demarcar os seus espaços e externalizar suas subjetividades como um modo de resistência, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 23), as variedades não padrão assumem uma “[...] dimensão de solidariedade nas relações intragrupo e passam a funcionar como símbolo de coesão e identidade”.

Compreende-se, então, que a noção multidimensional de política linguística é atravessada por várias relações de poder e de saber, as quais se irradiam numa teia de instituições, fabricando e elaborando novas entidades burocráticas, cujo efeito e implicações convergem, muitas vezes, em uma *rede de nós* invisíveis que buscam nos dominar e controlar. Por conseguinte, a escola, enquanto instância de transmissão da língua da *cultura dita dominante*, procura cercear e reprimir os traços linguístico-culturais das camadas populares que não têm contanto tão potente e constante com a variedade padrão.

Portanto, pensar o preconceito linguístico, sempre atualizado por uma dada emergência histórica de uma língua portuguesa, é também refletir sobre o processo de educação em língua adicional não como um acontecimento isolado, mas com gestos de leitura que procurem compreender um determinado agrupamento de práticas e crenças constituidoras de uma trama de saberes e jogos de força, que contribuíram para inventar uma tradição notadamente ocidental sobre a língua que usamos no dia a dia.

Considera-se, portanto, através deste percurso do olhar, que a vontade de saber sobre as línguas no contexto colonial fundamentou, em um só gesto do dispositivo colonial, a segregação social, o fortalecimento do preconceito linguístico e uma imposição política mais acentuada da língua portuguesa.

Logo, enfatiza-se que esta pesquisa não se propõe a considerar uma política linguística declarada como única causadora da discriminação e da intolerância linguísticas à época do movimento cabano, e sim afirmar e reafirmar a força e importância da diversidade e da pluralidade enquanto componentes essenciais para a constituição de uma sociedade democrática. Afinal, “[...] é necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de autoconscientização” (BAGNO, 2015, p. 114-115) para se combater todas as manifestações preconceituosas, visando uma sociedade mais compreensiva, justa, sensível e potencializadora das diferenças, para que possamos aprender a aceitar os modos heterogêneos de existir e se legitimar no mundo.

As dimensões de controle linguístico como estratégia para a gestão da população, ao longo da colonização, portanto, atravessavam tanto o corpo individual como o corpo social a partir de ecos da experiência colonial, ou seja, a população foi paulatinamente incorporando várias regulações, inclusive, aquelas voltadas às normalizações de um modo de viver e de agir linguisticamente europeus.

## Referências

BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BONACINA-PUGH, F. **Researching ‘practiced language policies’**: insights from conversation analysis. *Language Policy*, 2012. p. 213-234.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito** – curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010c.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, J. R. B. **Rio Babel** – a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LAVAREDA, W.; NEVES, I. Políticas linguísticas na Cabanagem: diálogos e duelos com o *nheengatu*. **Revista Intersecções** – Estudos sobre práticas discursivas e textuais (*Online*), Edição 25, ano 11, n. 1, p. 66-85, maio. 2018.

LAVAREDA, W. Deslocamento linguístico no português do Brasil: a transmissão linguística irregular na Cabanagem. **Policromias** – Revista de estudos do discurso, imagem e som. Ano 04, p. 70-89, jun. 2019.

LAVAREDA, W.; DOS SANTOS, L.; DE MARIA, G. Preconceito linguístico: a sala de aula e o meio digital no âmbito das políticas linguísticas. **Ribanceira**, n. 19, p. 91 -107, out-dez. 2020.

LAVAREDA, W. **O governo da língua na Cabanagem: (des)encontros coloniais na Amazônia**. Tese (Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

MARIANI, B. Políticas de colonização linguística. **Letras**. Santa Maria, n. 27, p. 73-82, 2003.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

NEVES, I. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. **Revista Moara**. Edição 43, p. 26-44, jan-jun. 2015.

ORLANDI, E. **Análise de discurso** – princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2009.

RAIOL, D. **Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970.

RESENDE, H. de. Política e ação no pensamento de Michel Foucault: conexões entre poder, saber e discurso. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault** – política: pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RAYMUNDO, L. de O. O Estado do Grão-Pará e Maranhão na nova ordem política pombalina: a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e o diretório dos índios (1755-1757). **Almanack Braziliense**, n. 3, p.124-134, maio. 2006.

RICCI, M.; LIMA, L. Letrados da Amazônia Imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835-1840). **Revista Brasileira de Educação**. v.20, n.63, p.845-867, out-dez. 2015.

SEVERO, C. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópico**. São Leopoldo, v.1, n. 2, p. 107-115, mai-ago. 2013.

SEVERO, C. A invenção colonial das línguas da América. **Alfa**. São Paulo, v. 60, n.1, p.11-28, 2016.

SOUSA DE, S. C.; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, v. 01, n. 3, p. 102-112, jan-jul. 2014.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.

### **Sobre os autores**

*João Lucas da Silva* (Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-8219-6566>)

Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

*Welton Diego Carmim Lavareda* (Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-6260-3558>)

Doutorado em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA); Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e suas respectivas Literatura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Atualmente, é Professor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, especificamente em Estudos do Discurso, discutindo principalmente as interfaces entre discurso, ensino-aprendizagem e governo da língua.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em maio de 2022.

## Conhecendo a América Latina: uma proposta de projeto translúngua para o ensino de Espanhol durante a pandemia de Covid-19

Getting to know Latin America: a proposal for a translanguaging  
project for the teaching of Spanish  
during the Covid-19 pandemic

Francielle Viana da Rosa<sup>1</sup>  
Anamaria Welp<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma proposta de projeto pedagógico para o 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. O projeto foi idealizado considerando-se sua potencial aplicação durante a pandemia de Covid-19, a partir de uma reflexão sobre o ensino de espanhol como língua adicional na educação básica brasileira. Para tanto, foram empregados conceitos sobre língua (BAKHTIN, 2016) e pedagogia translúngua (WELP, GARCÍA, 2022). O projeto versa sobre o conceito de América Latina e a constituição da identidade latino-americana por parte de estudantes brasileiros. Assim, foram pensadas tarefas que pudessem oferecer subsídios para a compreensão do tema e para a preparação do produto final do gênero biografia, nas quais os educandos mobilizassem recursos de todo o seu repertório linguístico. Tenciona-se auxiliar outros professores de espanhol a trabalhar com o conceito de América Latina e a oportunizar aos seus alunos uma aproximação a essa identidade coletiva latino-americana.

**Palavras-chave:** Espanhol como Língua Adicional; Pedagogia translúngua; Identidade latino-americana; Ensino remoto.

**Abstract:** This article presents a pedagogical project for the 9th grade of a public state school in the state of RS. The project was conceived considering its potential application during the COVID-19 Pandemic, based on a reflection on the teaching of Spanish as an additional language in Brazilian basic education. Drawing on the notion of the Bakhtinian perspective of language (BAKHTIN, 2016) and translanguaging pedagogy (WELP, GARCÍA, 2022), the project approaches the concept of Latin America and the constitution of Latin American identity by Brazilian students. Thus, the tasks were designed to offer subsidies for the understanding of the theme and to mobilize resources from students' entire linguistic repertoire for the construction of the final product, which involved the biography discourse genre. The article seeks to contribute to the practice of Spanish public teachers concerning the work with the concept of Latin America, and to the learning of Spanish by Brazilian students, speakers of Portuguese, in the sense of developing their Latin American collective identity.

**Keywords:** Spanish as an Additional language; Translanguaging pedagogy; Latin American identity; Remote teaching.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [francyellevrosa@hotmail.com](mailto:francyellevrosa@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: [anamaria.welp@ufrgs.br](mailto:anamaria.welp@ufrgs.br).

## Introdução

O ensino de línguas adicionais, seja do espanhol ou de outra devidamente escolhida pela comunidade escolar, de acordo com suas necessidades, já esteve assegurado através da lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tratando-se especificamente da língua espanhola (LE), a lei 11.161/2005, conhecida como *lei do espanhol*, garantia a oferta obrigatória do idioma, com matrícula facultativa, na etapa do Ensino Médio (EM). Quanto ao Ensino Fundamental (EF), determinava-se que era “[...] facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries” (BRASIL, 2005). A legislação estipulava ainda que as instituições de todo o país teriam até 2010 para se adequar a essas novas normativas.

No entanto, pouco mais de dez anos após a aprovação da lei 11.161/05, propôs-se, pós-golpe de 2016, uma reforma do EM. Entre as mudanças impostas por essa (contra)reforma está a revogação da lei do espanhol. Também ficou definido como obrigatório o ensino da língua inglesa, alteração que não impactou apenas o EM, como também o EF. No que tange à etapa de nível médio, a lei 13.415/17 cita a possibilidade, mas não a obrigatoriedade, de se incluir a oferta de outras línguas, com preferência para o espanhol. Conhecendo-se a realidade da educação no Brasil, podemos presumir que tal decisão impacta principalmente a rede pública de ensino, que, com menos recursos, tem poucas condições de oferecer línguas adicionais não obrigatórias; diferentemente do que acontece com a rede privada.

Nesse sentido, destacamos os apontamentos feitos por Labella-Sánchez e Bevilacqua (2019, p. 265) sobre tal histórico de mudanças:

Após esse importante período de (re)introdução, (re)valorização e (re)estruturação do ensino de LE na educação básica, com um importante desenvolvimento do ensino de língua espanhola nas escolas, a partir de 2016, estabelece-se uma PL de desmantelamento e desintegração das políticas anteriormente construídas.

Inconformados e apreensivos com o futuro profissional e educacional, docentes e discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outras instituições de ensino do Rio Grande do Sul (RS) se mobilizaram por meio do movimento que ficou conhecido como *#FicaEspanhol*. Depois de uma forte campanha promovida pelo coletivo, em dezembro de 2018, foi aprovada uma proposta de emenda à Constituição estadual, de nº 74, que adiciona ao Art. 209 o seguinte parágrafo: “§ 3º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.” (RS,

2021, p. 66). Desse modo, a LE passa a voltar gradativamente às grades curriculares, ao menos, das escolas estaduais.

Diante deste histórico recente, o objetivo deste artigo é descrever o processo de construção de um projeto pedagógico a partir da reflexão sobre o ensino de LE como língua adicional na educação básica brasileira, idealizado para ser aplicado durante a pandemia de Covid-19, cenário ao qual estivemos submetidos, entre 2020 e 2021, em razão de sua especificidade. O projeto está direcionado a uma turma do 9º ano do EF de uma escola da rede pública estadual do RS. O grupo está composto por alunos que não haviam até então tido nenhum contato escolar com o espanhol como disciplina, devido aos processos que essa língua percorreu para ter seu espaço garantido nos currículos. Além disso, ainda que possam ser adaptadas a outros contextos, inclusive pós-pandêmicos, as tarefas propostas ao longo do projeto foram pensadas para serem realizadas durante a vigência do Modelo Híbrido de Ensino.

### **Línguas adicionais e ensino**

Entendemos *língua*, em consonância com Bakhtin (2016), como uma forma de interação social atravessada pelo contexto sócio-histórico no qual se encontram seus falantes e realizada por meio de “[...] enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Esses enunciados estão intrinsecamente atados a uma situação discursiva concreta, a uma intencionalidade, a outros enunciados realizados anteriormente, aos interlocutores e a uma compreensão responsiva por parte destes.

Neste cenário, também lançamos mão do conceito de repertório linguístico, relacionado às experiências do falante e aos recursos que mobiliza em cada uma dessas situações comunicativas. Segundo García e Sánchez (2018), tais recursos não estão necessariamente vinculados a apenas uma língua nomeada, já que a aprendizagem de uma nova língua não implica a formação de um novo repertório linguístico específico e separado do primeiro, mas sim a ampliação daquele já existente. Entendemos línguas nomeadas como aquelas definidas sociopoliticamente como tal (português, espanhol, inglês, francês etc.), em contraste com os recursos linguísticos contidos no repertório de um indivíduo bilíngue, onde não há divisão ou hierarquia entre as línguas que o compõem.

Acreditamos que essa perspectiva oferece elementos significativos para pensarmos a educação linguística na escola, porque não enxerga a língua como um elemento estático, compartimentado e isolado do falante. Dessa forma, valoriza-se todo o repertório linguístico que o estudante já possui e que poderá ser mobilizado no processo de ensino-aprendizagem do



que se entende como uma nova língua. Do ponto de vista do educando, isso significa poder utilizar-se de suas vivências e conhecimentos prévios no ambiente da sala de aula, de modo que a sua realidade esteja mais presente e a experiência escolar se torne mais significativa.

A ideia de repertório remete ao conceito de pedagogia translíngue (do inglês, *translanguaging*), a qual, ao contrário das pedagogias monolíngues, incentiva a ampla utilização desse repertório para o desenvolvimento de novas habilidades discursivas na língua-alvo e possibilita que o aluno selecione quais recursos utilizar de acordo com seus objetivos comunicativos, considerando-se o gênero do discurso em questão e a situação discursiva na qual estiver inserido. Segundo García (2013, p. 354), a translanguagem (ou *el translenguar*) se refere ao “[...] conjunto de práticas discursivas complexas de todos os bilíngues e as estratégias pedagógicas que utilizam essas práticas discursivas para libertar as maneiras de falar, ser e conhecer das comunidades bilíngues subalternas” (tradução nossa)<sup>3</sup>, sem que essas práticas estejam incontestavelmente atribuídas a uma ou outra língua. Por tais questões, Welp e García (2022, p.52) defendem também que uma perspectiva pedagógica translíngue estimula o educando a “[...] se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua”, o que lhe oferece mais liberdade e autonomia sobre seu processo de aprendizagem.

Pensando especificamente no ensino de LE no Brasil, a translanguagem pode influenciar na percepção que temos sobre o espanhol e o português no contexto da América Latina. Afinal, se consideramos como essencial a aproximação entre as diferentes nações latino-americanas, devido não só à proximidade geográfica como também aos processos sócio-históricos que esses países têm em comum, não parece haver motivos para, na escola, afastar ou delimitar as línguas faladas de um ou de outro lado da fronteira. Inclusive, em certas regiões fronteiriças, é facilmente observável a fluidez das práticas linguísticas translíngues dos falantes dentro e fora do ambiente escolar. No sul do país, o contato e a influência mútua entre esses idiomas são notórios. É cada vez menos comum que encontremos alguém na região que jamais teve uma mínima interação com o espanhol, seja por familiares longínquos que vivem na Argentina ou no Uruguai, pela migração entre os países sul-americanos, por meio dos muitos turistas que chegam em direção ao litoral em época de veraneio, ou até mesmo pela cultura gaúcha que carrega em si alguns vocábulos provenientes dos países vizinhos.

---

<sup>3</sup> “[...] conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas.” (GARCÍA, 2013, p. 354)

Mobilizando tais conceitos, abre-se uma perspectiva de aula de LE que objetiva uma educação linguística voltada à formação integral dos estudantes para a atuação em práticas sociais concretas, especialmente relacionadas ao cenário latino-americano. Durante tais atuações, espera-se que eles tenham a oportunidade de mobilizar todo o seu repertório linguístico, valendo-se de recursos do espanhol, do português e de outros idiomas aos quais tenham acesso, para alcançar seus objetivos de uso da língua, tanto no que se refere ao conteúdo – reconhecimento das identidades latino-americanas – quanto aos linguísticos – expansão de vocabulário e estruturas para compreender, interpretar e produzir textos na LE – e, assim, atuar significativamente em práticas permeadas pela leitura e pela escrita nos mais diversos contextos.

### **O componente curricular Língua Espanhola na Educação Básica**

As aulas de línguas adicionais, tanto no EF, quanto no EM, são uma oportunidade de encontro com o outro, com novas realidades, diferentes visões de mundo e formas de expressá-las. Ademais, dessa maneira, os limites de acesso à informação se expandem, já que se proporciona o ingresso em um mundo organizado em outra língua. No caso da LE no Brasil, as aulas tornam-se um instrumento de acesso a uma realidade que está bastante próxima, mas que ao mesmo tempo se distancia por barreiras não só linguísticas, como também culturais, de não entender esse *outro*, ainda que na diversidade, como semelhante e copartícipe de uma mesma conjuntura. Isso permite que o trabalho com esse idioma na escola já cumpra um importante papel ao tentar ultrapassar, ou até mesmo dissolver, tais barreiras entre nações vizinhas. De acordo com Cáceres (2019, p. 177),

[...] isso, em uma era democrática em que o ser humano tem a liberdade de ir e vir, em que os fronteiriços manejam habilidosamente oportunidades, contrasta, espantosamente, com a falta de conhecimento entre vizinhos, o que geralmente desencadeia uma série de preconceitos que vêm à contramão da integração regional.

É essencial a compreensão de quais proximidades e semelhanças podemos desdobrar como objeto de conhecimento para desenvolver uma noção de pertencimento a esse contexto linguístico e social. O vínculo mais explícito é observado de uma perspectiva geográfica. O espanhol é a língua oficial de 19 dos 36 países do continente americano. Ao sul, o território brasileiro é o único que fala majoritariamente a língua portuguesa, sendo fronteiriço de dez países, entre os quais sete falam majoritariamente o espanhol. Em âmbito regional, o RS faz fronteira com dois destes: Uruguai e Argentina.

O texto de justificativa da Proposta de Emenda Constitucional (PEC-270/2018), que visava restabelecer a oferta do ensino de LE no estado, acrescenta alguns argumentos nesse sentido. Afirma que, em termos demográficos, o espanhol está entre os três idiomas mais falados no mundo, com 5,85% da população mundial, além de ser a segunda língua mais utilizada internacionalmente para fins diplomáticos e comerciais. Desde um panorama econômico, o mesmo documento destaca o MERCOSUL, fundado em 1991, composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai<sup>4</sup>, e que possui como idiomas oficiais reconhecidos o espanhol, o português e o guarani.

Podemos pensar ainda no bloco América Latina, no qual o Brasil está inserido. Segundo o Dicionario Panhispánico de Dudas, o termo se refere ao “[...] conjunto de países do continente americano em que se falam línguas derivadas do latim (espanhol, português e francês) [...]”<sup>5</sup> (LATINOAMÉRICA, 2005) (tradução nossa). Contudo, é possível complexificar esse conceito a partir de um ponto de vista histórico. Tendo em vista que essas línguas chegaram à América por meio da invasão europeia, esses países não possuem apenas uma origem linguística em comum, mas também uma história de exploração e dominação por parte de países desenvolvidos. Nesse caminho partilhado, podemos incluir as invasões europeias, o processo de colonização, as independências, os golpes de Estado e as ditaduras militares.

Desde um ângulo cultural, devido ao referido histórico, a América Latina pode ser reconhecida pela diversidade e pela mescla de influências. Uma sociedade que compreende em suas origens os diferentes povos nativos da América, brancos europeus e etnias africanas, ainda que por um processo tão violento e brutal, termina por caracterizar-se por manifestações de pluralidade étnica, linguística, artística e religiosa. Tal processo foi denominado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz como *transculturação*, já que, segundo ele,

[...] em todo abraço de culturas acontece o mesmo que na cópula genética dos indivíduos: a criatura sempre tem algo de ambos progenitores, mas também é sempre diferente de cada um dos lados. Em sua totalidade, o processo é uma transculturação, e este vocábulo compreende todas as fases de sua parábola.<sup>6</sup> (ORTIZ, 1983, p. 90) (tradução nossa)

---

<sup>4</sup> De 2012 a 2016, a Venezuela também compunha o bloco. Entretanto, desde dezembro de 2016, está suspensa por descumprir o Protocolo de Adesão, quando violou a Cláusula Democrática.

<sup>5</sup> “[...] conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés) [...]” (LATINOAMÉRICA, 2005)

<sup>6</sup> “[...] en todo abraço de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una transculturación, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola.” (ORTIZ, 1983, p. 90)

Entre outros aspectos de aproximação desses mundos constituídos pelo espanhol e pelo português, está o fluxo de pessoas que ocorre entre os países latino-americanos. Na América do Sul, a proximidade entre os territórios e a não exigência de passaporte para se locomover de um país a outro são grandes facilitadores desses movimentos. Esses trânsitos fazem com que ingresse no Brasil um número significativo de falantes de espanhol todos os anos. De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), entre os anos de 2010 e 2019, “[...] os maiores números de registros de imigrantes de longo termo foram entre os nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros.” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 3).

## O projeto

Nesta seção, tencionamos sintetizar, didaticamente, uma forma de transpor as questões discutidas acerca da identidade latino-americana e da inter-relação entre português e espanhol na construção do projeto *¿Quiénes somos los latinoamericanos?*. Para tanto, tomamos como base outras propostas de estruturação de tarefas e unidades didáticas, com as quais dialogamos em sua organização e fundamentos conceituais (SCHLATTER, GARCEZ, 2012; WELP, GARCÍA, 2022).

O ponto de partida foi a definição da temática a ser trabalhada: *América Latina e suas vertentes*, conforme os objetos de conhecimentos do componente LE direcionados ao 9º ano da Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino (MR) (2021). A escolha também se justifica pela relevância da aproximação e compreensão da realidade latino-americana, como defendido anteriormente.

O segundo passo foi selecionar o produto final a ser elaborado. A escolha do gênero biografia se deve ao fato de que, por meio dele, se oferecem aos educandos oportunidades de encontro e de identificação com personalidades latino-americanas, eleitas de acordo com seus critérios e preferências pessoais. Isso significa que aqueles que estão envolvidos com o mundo do esporte podem, por exemplo, optar por trabalhar com a história de um jogador de futebol, ou que outros que se interessam por literatura, com escritores; por música, com cantores, etc.

Para tanto, faz-se necessário compreender quem somos nós, os latino-americanos, quais países estão relacionados ao conceito e o que temos em comum. A ideia é desenvolver nos estudantes a consciência sobre nossa identidade latino-americana, valorizando as formas de subjetividade que estão presentes em nosso continente, entre elas a língua espanhola. Da mesma forma, pretende-se promover o debate sobre o pertencimento a essa comunidade que é

frequentemente ignorada por brasileiros, por julgarem que o Brasil não faz parte da América Latina por não ter o espanhol como língua majoritária. Assim, propomos um projeto que não focaliza apenas o ensino da língua como fim em si mesmo, mas principalmente o que se pode fazer com esse novo repertório que está sendo acrescido àquele que o educando já carrega.

A etapa seguinte consistiu na busca e seleção de textos autênticos<sup>7</sup>, que contemplassem a temática e que oferecessem subsídios para o desenvolvimento dos objetivos propostos. Considerando que esses textos são o centro das tarefas, eles precisavam trazer dados que proporcionassem o trabalho com a noção de América Latina, além de elementos a serem mobilizados para a produção final. A partir disso, passamos à descrição das tarefas que visam explorar essa seleção por meio de perguntas, discussões e pequenas produções, envolvendo processos de leitura e compreensão, tal como de reação aos textos.

### **Especificações do projeto**

O projeto *¿Quiénes somos los latinoamericanos?* foi construído levando em consideração os objetos de conhecimento e habilidades definidos pela MR (2021). Da mesma forma, fazemos relações com as competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tendo em vista que a BNCC não conta com recomendações específicas para o componente LE, optamos por utilizar as competências gerais da área de Linguagens. Apresentamos também os gêneros discursivos que estruturam o projeto, entre eles, a biografia. Todas essas especificações estão expostas no quadro abaixo, que adapta o modelo de organização utilizado por Welp e García (2022).

Quadro 1 - Especificações do projeto

<b>Título:</b>	<i>¿Quiénes somos los latinoamericanos?</i>
<b>Tema:</b>	América Latina e suas vertentes
<b>Público Alvo:</b>	9º ano do EF de uma escola pública da rede estadual do RS
<b>Perguntas essenciais:</b>	Quem são os latino-americanos? Eu conheço pessoas latino-americanas? Eu sou latino-americano? O que o espanhol tem a ver com tudo isso?

---

<sup>7</sup> “Entendem-se por textos autênticos aqueles que não foram produzidos com a finalidade de ensinar a língua simplesmente, mas que são fruto de práticas sociais desempenhadas por usuários da língua espanhola” (WELP, ALVES, 2019).

<b>Objetivos:</b>	<b>Objetivos de conteúdo:</b> - identificar os países que falam espanhol como língua oficial, de forma a localizar-se no mundo; - conhecer e compreender os conceitos de América Latina e latino-americano; - reconhecer e fazer relações entre a realidade dos países latino-americanos e seu cotidiano.	<b>Objetivos linguísticos:</b> - ler, compreender, reagir e produzir textos em LE utilizando-se de todo o seu repertório linguístico, inclusive dos aportes e das relações com o português e/ou outras línguas; - identificar, compreender e produzir textos do gênero biografia; - conhecer e utilizar materiais de apoio à leitura e à escrita (ferramentas de pesquisa, dicionários e tradutores online).
<b>Competências Específicas da BNCC:</b>	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	
<b>Correspondência à MR do RS - 2021</b>	<b>Objetos do conhecimento:</b> - América Latina e suas vertentes. - Cultura de povos latinos (ex.: mexicanos, peruanos, argentinos, uruguaios...).	<b>Habilidades:</b> - Inserir-se em práticas de escrita que mobilizem saberes já construídos, propiciando o contato intercultural com as produções em LE. - Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.).
<b>Gêneros discursivos estruturantes:</b>	Mapa, reportagem, música, videoclipe, comentários do Youtube, letra de música, biografia.	
<b>Produção final:</b>	Biografias de personalidades latino-americanas em português e espanhol.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

### As tarefas propostas

Todas as tarefas foram construídas tendo como elemento central um texto autêntico produzido em espanhol ou português. A partir de cada texto foram produzidas as tarefas de pré-leitura, leitura, compreensão e reação que compõem cada um dos blocos. Considerando que entendemos como texto as produções orais, escritas, imagéticas ou audiovisuais (BRASIL, 2018), que se concretizam através de um gênero do discurso e que possuem uma intenção comunicativa (BAKHTIN, 2016), ao introduzir a leitura de cada um deles no projeto, se faz uma pergunta ou se apresenta uma motivação de leitura, de forma a sempre oferecer aos educandos um objetivo concreto para ler o texto proposto.

Destacamos que o projeto aqui desenvolvido ainda não foi aplicado, mas está pensado e direcionado a uma turma de 9º ano de uma escola pública que, devido à pandemia, esteve trabalhando através do Modelo Híbrido de Ensino. Por esse motivo, sugerimos que algumas tarefas sejam exploradas de forma síncrona e outras de maneira assíncrona, citando as

plataformas que foram utilizadas pela Rede Estadual de Educação do RS. No entanto, é possível adaptar essas tarefas a outros contextos de ensino, de acordo com as características específicas de cada turma, escola ou rede e fazendo adequações para o modelo remoto ou presencial. As tarefas construídas estão disponíveis integralmente neste artigo.

### **Tarefa de introdução à temática**

A primeira tarefa proposta introduz a temática do projeto e também o próprio componente curricular, pois estima-se que grande parte dos estudantes tiveram seu primeiro contato formal com a LE, em um ambiente escolar, nos anos letivos de 2020 e 2021, pelos motivos já expostos anteriormente. Sendo assim, procura-se verificar qual contato os alunos já tiveram ou mantêm com o espanhol e quais são seus conhecimentos prévios quanto à temática do projeto.

Essa verificação preliminar se faz por meio de perguntas escritas em espanhol e relacionadas à experiência individual do aluno, seus gostos pessoais e seus conhecimentos de mundo. Oferece-se ainda a oportunidade de se responder, tanto em espanhol quanto em português, uma estratégia embasada na pedagogia translíngua e que se justifica também, neste caso, pelo fato de que muitos ainda dispõem de um repertório incipiente na língua-alvo.

As perguntas funcionam como uma pré-leitura para o texto que se segue: um mapa que identifica os 21 países falantes de espanhol como língua oficial no mundo. A segunda parte da tarefa orienta o estudante a fazer uma comprovação da resposta que deu anteriormente sobre quais países ele já sabia ou acreditava que falam o idioma. Desse modo, a tarefa propõe a leitura do texto com uma motivação prévia que está de acordo com o gênero discursivo apresentado. As seguintes questões seguem trabalhando com a compreensão do mapa e com os dados oferecidos sobre o mundo hispânico.

A tarefa foi construída para que se possa realizá-la de forma assíncrona, com a possibilidade de publicação do material na plataforma Google Classroom ou de envio para impressão e distribuição na escola para os alunos sem acesso ao ambiente virtual. Quanto ao envio online, o texto e as perguntas podem ser organizados em um desenho gráfico adequado e enviados como um arquivo PDF ou podem ser sistematizados na ferramenta Google Forms, que facilita o processo de recebimento das respostas dos estudantes.

Figura 1 - Tarefa de introdução temática

**Tarefa de Introdução Temática (Gênero: mapa)**

Introdução temática


→ **Para começar...**  
Contesta a las cuestiones abajo en portugués o español, de acuerdo con la lengua que te sientas más comfortable:

1. ¿Ya estudiaste español antes? ¿Cómo fue tu experiencia?
2. ¿Conoces o te gusta alguna serie, película, cantante, actor u otro artista en español?
3. ¿Sabes dónde se habla español en el mundo? Cita por lo menos 10 países que crees que tengan el español como lengua oficial.

Aprofundando o tema

→ **¿Dónde se habla español?**

**Mapa de los países hispanohablantes**



The map shows the following countries: México, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Argentina, Chile, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, España, and Guinea Ecuatorial.

Disponible en: <https://br.pinterest.com/pin/59708769725172866/>; Accedido en: 02 de septiembre de 2021

A partir de las informaciones del mapa, soluciona las actividades abajo en portugués o español, de acuerdo con la lengua que te sientas más comfortable:

1. ¿Conseguiste identificar todos los países que pusiste como respuesta en la pregunta 3 de la tarea anterior?
2. De acuerdo con el mapa, ¿cuántos países hablan español como lengua oficial en el mundo?
3. Observando el mapa, ¿cuáles países no te imaginabas que hablaban español? ¿Hay alguno que te haya sorprendido?
4. ¿Percibiste alguna diferencia en la escritura de los nombres de los países? ¿Cómo nombramos esos países en portugués?
5. ¿Cuál es el único país que habla español oficialmente en África?  
( ) Guinea-Bisáu.  
( ) Sudáfrica.  
( ) Puerto Rico.  
( ) Guinea Ecuatorial.
6. ¿Cuál es el único país que habla español en Europa?  
( ) Francia.  
( ) España.  
( ) Portugal.  
( ) México.
7. ¿En cuál continente está el mayor número de países hispanohablantes?  
( ) Europa.  
( ) África.  
( ) América.  
( ) Asia.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

### Tarefas de leitura 1, 2 e 3

Após a introdução da temática, que traz dados sobre os países que utilizam o espanhol oficialmente, passamos a trabalhar, na primeira tarefa de leitura, com as noções de América Latina e Hispânica e, principalmente, as distinções entre elas. A Tarefa de leitura 1 aborda leitura, compreensão e reação a um texto audiovisual do gênero reportagem.

Pensada para ser realizada em uma aula síncrona via Google Meet, a primeira parte propõe uma discussão oral introdutória entre os alunos e a professora a partir de perguntas motivadoras. As questões buscam verificar o que os educandos já conhecem sobre esses dois conceitos e se se sentem inseridos em algum deles. A discussão poderá acontecer simultaneamente em português e espanhol, com a docente utilizando o seu repertório linguístico



na língua adicional e os discentes optando pelos recursos já aprendidos (de ambos os idiomas) que considerarem mais adequados para expressar-se de maneira significativa e satisfatória.

No momento seguinte, propomos que se assista ao vídeo com a reportagem disponível no YouTube, que aborda o sentimento dos brasileiros de não identificação como latino-americanos. Contudo, ainda não deve ser revelado para o grupo que se trata de uma reportagem, já que o intuito é que os alunos tentem identificar a qual gênero pertence aquele vídeo e, conseqüentemente, qual sua função no mundo. Na continuação, são estruturadas tarefas de compreensão e reação ao texto, que demandam uma nova reprodução do vídeo. A última parte da tarefa trata de ultrapassar os limites do texto e propõe que os estudantes explorem o site do Memorial da América Latina, com o propósito de descobrir quais atividades são oferecidas lá. O momento final é de compartilhamento dos dados encontrados e de discussão sobre as atividades de que cada um gostaria de participar.

Figura 2 - Tarefa de leitura 1

**Tarefa de leitura 1 (Gênero: reportagem)**

**Tarefa de pré-leitura**


→ **¿Latinoamericano o hispanoamericano?**  
Discute con tus compañeros de clase y con la profesora las siguientes preguntas:

1. ¿A qué piensas que puede referirse el término hispanoamericano?
2. ¿Ya escuchaste alguna vez el término latinoamericano? ¿Sabes qué significa?
3. ¿Te consideras latinoamericano? ¿Por qué?
4. ¿Qué personalidades latinoamericanas (artistas, cantantes, actores...) conoces?

**Leitura do texto audiovisual**

→ **¿Vamos a ver un video?**  
Mira con atención el siguiente video y luego contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué tipo de video es ese? Entre las opciones abajo, crees que ese video es:  
( ) una película.  
( ) un reportaje.  
( ) un documental.
2. Explica tu respuesta anterior. ¿Por qué crees que el video pertenece a ese género?



<https://www.youtube.com/watch?v=KOEQ9AuHFFE>

**Tarefas de compreensão e reação ao texto**

→ **Pensando sobre el reportaje...**  
Contesta a las siguientes preguntas sobre el reportaje hecho por la Agencia EFE.

1. ¿De qué trata el reportaje? ¿Cuáles informaciones trae para el debate sobre el concepto de "latinoamericano"?
2. ¿Por qué crees que solo 4,2% de los brasileños se identifican con ese término?
3. Según las informaciones del video, ¿quién creó este Memorial? ¿Dónde se ubica?

→ **¿Qué opinas tú?**  
Ahora debes reflexionar y opinar sobre lo que habla el entrevistado en el reportaje.

1. ¿Qué opina al ser entrevistado en el video el director del Memorial da América Latina, Jorge Damião?
2. ¿Estás de acuerdo con Jorge Damião? ¿Por qué?

**Ultrapassando os limites do texto**

→ **Conociendo el Memorial de América Latina...**  
Accede al sitio web del Memorial da América Latina (<https://memorial.org.br/fundacao/>) y comparte con tus compañeros de clase:

1. Cuáles actividades son ofrecidas al público por el Memorial.
2. Cuáles de esas actividades te gustaría participar. Cita por lo menos tres.
3. Por qué escogiste esas actividades.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

O texto principal escolhido para a Tarefa de leitura 2 foi a música *La Gozadera*, do grupo Gente de Zona, cuja letra convida para uma festa dos países latinos. Como pré-leitura, propomos três questões aos estudantes com o propósito de verificar se já conhecem a música e os cantores e quais suas expectativas quanto a uma canção com esse título. A ideia é que essa discussão inicial seja feita oralmente na aula síncrona e introduza o primeiro contato com a música e o videoclipe.

Ao reproduzir o vídeo, o objetivo dos estudantes é tentar descobrir o que significa a expressão *la gozadera*, a partir da letra e das imagens. A tarefa pode gerar uma nova discussão entre os alunos sobre os elementos que encontraram e quais podem justificar cada suposto significado levantado para o termo. Na sequência, busca-se explorar o texto a partir de uma transcrição da letra da música. Para tanto, o primeiro movimento a ser realizado é identificar os países que falam espanhol e que aparecem na letra. Logo são feitas algumas perguntas, que desta vez devem ser respondidas por escrito. Essas questões trazem à tona pontos relevantes a serem abordados quanto à temática e aos conteúdos trabalhados no projeto: o porquê de o Brasil fazer parte da música, mesmo não falando espanhol oficialmente; o que se pode identificar na letra como elementos culturais latino-americanos; e se o grupo se sente convidado a fazer parte desta grande festa.

As seguintes partes trazem um trabalho específico com o vocabulário da música, focando em expressões que podem ser menos transparentes, isto é, mais distantes da língua portuguesa. Para esse exercício de reflexão linguística, propõe-se que os estudantes tentem relacionar cada expressão com seu significado a partir do texto e logo após comprovem suas respostas utilizando a internet como instrumento de pesquisa. A ideia é que pensem como poderiam explicar, agora em português, o significado dessas palavras para um falante brasileiro que escutou a música.

Por fim, a última proposta é de reação ao texto. O objetivo, neste caso, é explorar possíveis ações a serem realizadas depois de assistir a um vídeo na plataforma Youtube. Afinal, o objetivo da aula de língua adicional é possibilitar a inserção dos educandos em práticas sociais concretas (BRASIL, 2018; RS, 2021). Sendo assim, torna-se relevante a realização de tarefas que tragam os gêneros autenticamente utilizados nessas práticas, além de oportunizar que os estudantes os produzam empregando novos recursos linguísticos.

Nesse sentido, pergunta-se ao aluno se ele reagiria com um *me gusta* ou um *no me gusta* ao vídeo, se compartilharia em outras redes sociais e/ou se adicionaria a sua *playlist* pessoal. Além disso, solicita-se uma pequena produção, em ambas as línguas, no gênero comentário. É por meio dessa pequena produção que os estudantes poderão expressar sua opinião sobre a

música, dialogando com alguns outros comentários autênticos adicionados ao vídeo e apresentados no material. Esses comentários podem ser compartilhados entre o grupo na seguinte aula síncrona e explorados pela professora no estudo de recursos linguísticos em LE utilizados para expressar opiniões (me gusta, me encanta, me parece que, ...).

Figura 3 - Tarefa de leitura 2

**Tarefa de leitura 2 (Gênero: vídeo)**


**Tarefa de pré-leitura**

→ **¿Qué tal escuchar una canción?**  
 Hoy vamos a escuchar una canción en clase que se llama "La Gozadera" del grupo Gente de Zona con participación de Marc Anthony.

- ¿Tú ya conoces ese grupo musical? ¿Sabes de cuál país son ellos?
- En esa canción hay la participación de Marc Anthony, ¿conoces a ese cantante?
- Pensando sobre el título "La Gozadera", ¿sobre qué piensas que se trata esta canción?

**Letra do texto audiovisual**

→ **Escuchando a Gente de Zona...**  
 Ahora escucha la canción en compañía de tus compañeros en la clase en línea e intenta descubrir a partir de las imágenes del videoclip el significado de la expresión "la gozadera".



**Tarefa de reação ao texto**

→ **Pensando sobre el videoclip...**  
 Discute con tus compañeros sus percepciones sobre la canción y sobre el videoclip de "La Gozadera" a partir de las siguientes cuestiones.

- ¿Qué les pareció la canción? ¿Descubriste de qué se trata?
- ¿Qué elementos de la letra o del videoclip te llevaron a pensar eso?
- ¿Ustedes ya conocían esta canción?
- ¿Les parece que el videoclip está de acuerdo con la canción? ¿Por qué?
- ¿Conseguieron entender la letra de la canción?

**Explorando o texto**

→ **Conociendo la letra...**  
 Observa la letra de la canción y descubre qué países que hablan español como lengua oficial aparecen en ella.

**La Gozadera - Gente de Zona (part. Marc Anthony)**

Miami me lo confirmó ¡Gente de zona! Puerto Rico me lo regaló Dominicana ya repicó Y del Caribe somos tú y yo Y se formó la gozadera Miami me lo confirmó Y el arroz con habichuela Puerto Rico me lo regaló Y la tambora merenguera Dominicana ya repicó Con México, Colombia y Venezuela Y del Caribe somos tú y yo ¡Repicando!	La cosa está bien dura La cosa está divina Perú con Honduras Chile con Argentina Panamá trae la sandunga Ecuador bilrubina Y Uruguay con Paraguay Hermano con Costa Rica Bolivia viene llegando Brasil ya está en camino El mundo se está sumando A la fiesta de los latinos Y se formó la gozadera Miami me lo confirmó Y el arroz con habichuela Puerto Rico me lo regaló	Y la tambora merenguera Dominicana ya repicó Con México, Colombia y Venezuela Y del Caribe somos tú y yo ¡Repicando! Panamá trae la sandunga Vamos Guatemala La fiesta te espera Llama a Nicaragua El Salvador se cuela Loqueando desde Cuba Y el mundo se entera Si tú eres latino Saca tu bandera Y se formó la gozadera [...]
--	--	---

→ **Pensando sobre la letra...**  
 Contesta a las cuestiones abajo en portugués o español, de acuerdo con la lengua que te sientas más comfortable:

- ¿Qué hay en común entre los países citados en la canción? ¿Por qué Brasil también hace parte de ese grupo de países?
- ¿Por qué te parece que la ciudad de Miami está incluida en la letra de la canción?
- ¿Qué elementos culturales latinoamericanos están presentes en la letra?
- ¿Te sentiste invitado a esa gozadera? ¿Por qué?

→ **¿Qué significa?**  
 Relaciona las palabras en español de la columna izquierda con sus definiciones en la columna derecha. Después comprueba tus respuestas haciendo una rápida búsqueda en internet.

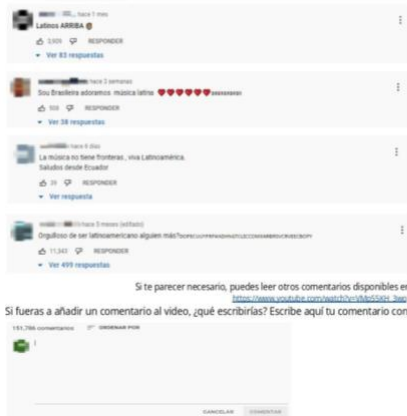
(1) Gozadera	( ) también llamada de frijol, judía o poroto, es un grano muy común en Latinoamérica generalmente consumido con arroz.
(2) Repicar	( ) baile folklórico de la región de Oaxaca, en México. En algunos países, también puede significar fiesta, celebración y diversión.
(3) Habichuela	( ) producir un sonido repetidamente utilizando algún instrumento como campanas o tambores.
(4) Tambora	( ) fiesta animada con mucha música, baile y bebidas.
(5) Sandunga	( ) instrumento de percusión bastante utilizado en las músicas del ritmo merengue.

→ **¿Cómo explicar en portugués?**  
 ¿Cómo explicarías cada uno de los términos de la actividad anterior a un brasileño? Intenta explicar en portugués el significado de esas palabras.

Gozadera: \_\_\_\_\_  
 Repicar: \_\_\_\_\_  
 Habichuela: \_\_\_\_\_  
 Tambora: \_\_\_\_\_  
 Sandunga: \_\_\_\_\_

→ **Reaccionando al texto...**  
 Ahora es tu turno de reaccionar al texto. ¿Qué harías después de escuchar esta canción en Youtube? Contesta a las siguientes preguntas.

- ¿Señalarías el video con "me gusta" o "no me gusta" en Youtube?  
 ( ) Me gusta ( ) No me gusta
- ¿Compartirías este video en tus redes sociales? ¿Cuáles?  
 ( ) Sí ( ) No ( ) Tal vez
- ¿Añadirías la canción en tu playlist?  
 ( ) Sí ( ) No ( ) Tal vez
- Ahora observa algunos comentarios disponibles en el video de la canción "La Gozadera" en Youtube. ¿con cuál de esos comentarios te identificas más?



Si te pareciera necesario, puedes leer otros comentarios disponibles en el video en este enlace:  
[https://www.youtube.com/watch?v=Vmp55KH\\_3wo](https://www.youtube.com/watch?v=Vmp55KH_3wo)

Si fueras a añadir un comentario al video, ¿qué escribirías? Escribe aquí tu comentario con una versión en español y otra en portugués:

Fonte - Elaborado pelas autoras (2021).

Na Tarefa de leitura 3, inicia-se o trabalho com o gênero biografia, encaminhando assim os educandos para a produção final, abordando as biografias dos cantores da música *La Gozadera*: o grupo Gente de Zona e o cantor Marc Anthony. Na pré-leitura, abordam-se as expectativas que se tem ao ler uma biografia, quais dados os estudantes esperam encontrar. Logo, se introduz a leitura do texto. Os estudantes então são orientados à realização de uma tarefa de comprovação das suas respostas.

Na seção de exploração do texto, está uma tarefa de compreensão textual, na qual os estudantes devem separar as informações elencadas associando-as com a vida e carreira do

grupo cubano ou do cantor estadunidense. Por último, trabalha-se mais especificamente com as características do gênero, buscando ofertar elementos para que posteriormente possam escrever seu próprio texto observando tais aspectos. Além disso, se oferecem recursos importantes na língua adicional, oportunizando a ampliação do repertório linguístico do estudante quanto a estruturas e vocábulos tipicamente utilizados neste gênero textual e que poderão ser mobilizados em sua produção final.

Figura 4 - Tarefa de leitura 3

**Tarefa de leitura 3 (Gênero: Biografia)**

**Tarefa de pré-leitura**


→ **Conociendo la biografía de los cantantes...**  
 ¿Qué datos esperas encontrar en una biografía?

<input type="checkbox"/> fecha de nacimiento	<input type="checkbox"/> ropas que suele usar
<input type="checkbox"/> nivel de escolaridad	<input type="checkbox"/> informaciones sobre la familia
<input type="checkbox"/> color del pelo	<input type="checkbox"/> las notas de la escuela
<input type="checkbox"/> profesión	<input type="checkbox"/> premios o logros profesionales
<input type="checkbox"/> nacionalidad	<input type="checkbox"/> nombre de la calle donde vive

**Leitura do texto**


→ **¿Vamos a conocer un poco más sobre los cantantes de "La Gozadera"?**  
 Lee las siguientes biografías sobre el grupo Gente de Zona y el cantante Marc Anthony disponibles en el sitio [buenamusica.com](http://buenamusica.com) y después vuelve a la actividad anterior a confirmar cuáles datos aparecen o no en las biografías de los cantantes.

**Biografía de Gente de Zona**  
 La historia, vida y legado musical de Gente de Zona



Gente de Zona (a veces Gente D' Zona), es el grupo más importante de Cubatón (denominación cubana para el reggaetón generado en la isla caribeña). El grupo fue iniciado por Alexander Delgado en el año 2000. Combinan ritmos de reggaetón con otras formas de música tradicional cubana. Este grupo tiene un sonido explosivo, en el que la energía del reggaetón no oculta la musicalidad latente de los ritmos afrocubanos, impacta desde escena interpretado en vivo por la banda de excelentes músicos de Cuba que acompaña al trío, una amalgama de ajustadas voces, efectivas letras, y un fenomenal despliegue coreográfico. En sus inicios, el grupo estaba encabezado por Jacob Forever, Alexander y Nando Pro, se hizo famoso con su álbum titulado Lo Mejor que Suena Ahora vol II. En 2012, Jacob Forever y Nando Pro tomaron la decisión de iniciar su propio proyecto musical, por lo que Randy Malcom Martínez (ex Charanga Habanera) se unió a Gente De Zona con una gran aceptación por parte del público.  
 Adaptado de: <https://www.buenamusica.com/gente-de-zona/biografia>

**Biografía de Marc Anthony**  
 La historia, vida y legado musical de Marc Anthony



Marco Antonio Muñoz Ruiz Rivera, mejor conocido por su nombre artístico Marc Anthony, es un cantante, actor y productor estadounidense de origen puertorriqueño. Nació el 16 de septiembre de 1968 en la Ciudad de Nueva York, Nueva York, Estados Unidos, de padres de Guayama, Puerto Rico. Es hijo de Felipe Muñoz y Guillermina Rivera. Su madre Guillermina era ama de casa; su padre, Felipe Muñoz, músico y trabajador del comedor de un hospital. Anthony creció en East Harlem, también conocido como Spanish Harlem o El Barrio, y es el menor de ocho hijos. Cuando niño le gustaba hacerle bromas a las maestras sustitutas simulando ser un estudiante latino recién llegado a Estados Unidos, que no hablaba inglés. Sin embargo, siempre estuvo muy apegado a sus raíces puertorriqueñas y de hecho su padre no soportaba que sus hijos hablaran inglés en casa. Marc Anthony es el artista de salsa tropical más vendido de todos los tiempos. Es conocido por sus números de salsa latina y baladas, además ha ganado numerosos premios y sus logros han sido reconocidos en todo el mundo.  
 Adaptado de: <https://www.buenamusica.com/marc-anthonys/biografia>

**Explorando o texto**

→ **¿Quiénes son los cantantes?**  
 Separa en los cuadros las siguientes informaciones relacionadas a Gente de Zona y Marc Anthony, de acuerdo con sus biografías.

- Tiene origen cubano.
- Nació en Estados Unidos.
- Fue concebido por el cantante Alexander Delgado.
- Es conocido por el ritmo "cubatón".
- Es muy conocido por cantar salsa.
- Tiene influencia de ritmos afrocubanos
- Se siente muy cerca de sus orígenes puertorriqueños.

Gente de Zona	Marc Anthony

**Refletindo sobre o gênero**

→ **¿Qué es una biografía?**

- ¿Ya habías leído una biografía antes? ¿De quién?
- A partir de las biografías que leíste, ¿cuál es el objetivo de este tipo de texto?
- ¿Qué datos te parecen que no pueden faltar en una biografía?
- Completa la tabla con SÍ o NO para la presencia de estas características en el género biografía:

Utiliza muchos verbos en futuro.	
En general, organiza los hechos en un orden cronológico.	
Se utiliza de un lenguaje poético.	
Suele contener informaciones falsas o equivocadas.	
Tiene el compromiso de traer informaciones verdaderas.	
Predominan los verbos conjugados en el tiempo pasado.	

5. Además de las características que ya están en la tabla, ¿qué otras características tú añadirías a una biografía?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

### **Tarefa de produção final**

Todas as tarefas apresentadas até aqui buscaram mobilizar elementos, sejam linguísticos ou relacionados ao conteúdo temático, para a elaboração da produção final. Essa produção precisa ter um propósito discursivo, uma interlocução projetada, ser realizada em um gênero do discurso específico e possuir um suporte adequado para sua publicação (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Neste caso, propomos como produção final um livro de biografias de personalidades latino-americanas, escolhidas pelos estudantes de acordo com suas preferências pessoais. A decisão pela biografia como produto final se deu em razão da representatividade para a construção da identidade latino-americana dos estudantes. Ao escolherem personalidades latino-americanas de sua preferência, se percebem como sujeitos deste continente, que partilham interesses e características e, dessa forma, reconhecem seu pertencimento à comunidade. Ao estabelecerem como interlocutores outros jovens brasileiros, compartilham suas preferências e provocam a reflexão sobre a relação identitária entre brasileiros e latino-americanos.

Cada aluno deverá escrever uma versão em português e outra em espanhol da biografia com o objetivo de atingir como público latino-americano falantes das duas línguas e de explorar todo o seu repertório linguístico. Quanto à publicação, sugerimos que os próprios autores possam escolher em que suporte veicular seus textos; embora a professora possa auxiliar levantando algumas opções como blogs, ebooks, facebook, instagram, etc. No entanto, é válido ressaltar que, a depender das eleições feitas pelos estudantes, será necessário fazer adaptações no formato.

Ao longo desta proposta, são feitas instruções quanto à escrita, oferecidos novos exemplos do gênero e indicados dicionários e tradutores online que podem auxiliar na construção do texto em língua adicional. Conhecer e utilizar esses e outros materiais de apoio à leitura e à escrita fazem parte dos objetivos do projeto e podem ser de grande valia, principalmente no trabalho com grupos que ainda possuem poucos recursos linguísticos no novo idioma.

De acordo com as necessidades da turma, também podem ser adicionadas novas tarefas que lidem com elementos linguísticos específicos a serem mobilizados na construção do texto e que estão sendo requeridos pelos estudantes. Um exemplo disso, no caso das biografias, poderia ser o trabalho mais sistematizado com verbos no pretérito perfeito ou com os numerais para fazer referência às datas. Esses elementos não aparecem explicitamente nas tarefas propostas aqui, tendo em vista a limitação da extensão deste artigo e aos conhecimentos prévios e especificidades de cada grupo com o qual o projeto poderá vir a ser trabalhado.

Figura 5 - Tarefa de produção final

**Tarefa de produção**

Orientações para a produção

→ **¡Ahora es tu turno!**  
Nuestro grupo va a escribir un libro llamado “¿Quiénes somos los latinoamericano? / Quem somos nós latino-americanos?”, con biografías de personalidades importantes de Latinoamérica. Para eso, la idea es que utilices tus conocimientos sobre qué es ser latinoamericano y elijas una personalidad latinoamericana que te parezca importante (sea hablante de español o no) para escribir su biografía en las dos lenguas.

Para tanto, debes seguir los siguientes pasos:

1. Elige una personalidad latinoamericana que te parezca interesante. Puede ser un(a) cantante, actor o actriz, futbolista, pintor o pintora, activista, político o política, etc.
2. Busca en internet por lo menos 3 sitios diferentes con biografías o datos e informaciones importantes sobre esa persona.
3. Selecciona los datos que te parezcan más relevantes sobre esta personalidad de Latinoamérica.
4. Escribe con tus palabras, en un archivo de *Google Docs*, una biografía corta sobre esa personalidad. Acuérdate de tener en cuenta las principales características del género biografía estudiadas en la tarea anterior.
5. No te olvides de elegir una foto de esta persona para ilustrar tu texto y de poner las fuentes utilizadas para conseguir las informaciones sobre esa personalidad.

Antes de escribir, también debes pensar y definir las siguientes informaciones con tus colegas:

- ¿Cuál es el público objetivo de ustedes?
- ¿Dónde ese texto va a ser publicado?
- ¿Cómo será organizado el conjunto de biografías producido por ti y tus compañeros de clase?

→ **Para inspirarte...**  
Acá puedes observar otras tres biografías para inspirarte a hacer la tuya.  
¡Usa tu creatividad!

**HOLA!**  
Shakira  
21 Febrero 1977  
Barranquilla, Colombia  
Página oficial: <http://www.shakira.com>  
Profesión: Cantante

Shakira debió su nombre de música de una forma curiosa. Una noche sus padres, tras una cena de pago con canción mexicana y, por casualidad, se olvidaron de darle un nombre. En su lugar, ella recibió el nombre de sus familiares: sus abuelos. Con diez años ya componía sus primeras canciones. Su paso se fue haciendo a los cinco años a tener un pequeño grupo de música de canciones propias. Desde que sus padres descubrieron el talento de su hija, este empezó a darle un camino seguro. En 1992, al año de haber un productor de la discográfica Sony la llevó para la primera grabación. Después de una semana, el nuevo grupo comenzó a grabar en la discográfica Warner Music.

<https://www.hola.com/biografias/shakira/>

**e biografia**  
Shakira  
Cantora colombiana  
Por Dina Freije  
Estadística e profissão

**RESUMO DA BIOGRAFIA DE SHAKIRA**  
Shakira (1977) é uma cantora e compositora colombiana, de pop-rock latino, grande estrela da música sul-americana no mundo. Criou músicas que viraram hits como 'Waka Waka', 'Loca e Rabiosa'.

Shakira Isabel Mebarak Ripoll nasceu em Barranquilla, Colômbia, no dia 11 de fevereiro de 1977. É filha de William Mebarak, um comerciante de joias, descendente de libaneses que migraram para os Estados Unidos, e sua mãe, Nidia Ripoll, tem descendência espanhola.

<https://www.ebiografia.com/shakira/>

**Biografías y Vidas**  
LA ENCICLOPEDIA BIográfica EN LÍNEA

Inicio  
Inicio de la Enciclopedia

Biografías  
Categorías de biografías

Shakira  
[Shakira Isabel Mebarak Ripoll, Barranquilla, 1977] Cantante colombiana de pop-rock latino. Fue muy joven las estrellas latinoamericanas de la música pop-rock que fue seguida en todo el mundo como Shakira, referente y competidora en cataluña e inglés que ha alcanzado un puesto destacado en los archivos de ambas lenguas.

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/shakira.htm>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

## Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, abordamos questões relacionadas ao ensino de LE como língua adicional, com especial atenção para o cenário pandêmico, em uma escola da Rede Estadual do RS. Tivemos como objetivos refletir sobre essa realidade educacional e apresentar uma proposta de projeto pedagógico direcionado a esse contexto.

Para tanto, foram discutidos alguns conceitos sobre concepção de língua, translinguagem e educação linguística a partir de teóricos e pesquisadores como Bakhtin (2016), Schlatter e Garcez (2012), García (2013) e Welp e García (2022), além de tomarmos

como base os documentos oficiais que orientam a educação nacional e estadual. Nesse sentido, defendemos o ensino da língua adicional como uma oportunidade de ampliação do acesso, por parte dos estudantes, a novas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita e, portanto, de expansão de seu repertório na construção de suas identidades bilíngues.

Entender a história instável do ensino de LE no Brasil e no RS por meio da aprovação e revogação de leis configurou-se em um passo necessário para compreender o contexto atual de reinserção deste idioma nos currículos. Discutir as justificativas para a presença deste componente nas escolas brasileiras trouxe ainda mais relevância à temática escolhida para a construção do projeto. Evidenciou a necessidade de se entender o contexto linguístico latino-americano e ofertar aos estudantes os recursos necessários para transitar com confiança e autonomia nessa realidade, por meio do uso de todos os recursos de seu repertório para ultrapassar as barreiras construídas entre línguas e, por consequência, entre culturas.

A pandemia do novo coronavírus e a implementação do Modelo Híbrido de Ensino trouxe muitos desafios e exigiu rápidas adaptações por parte do corpo docente das escolas públicas. Pensar em tarefas que pudessem ser desenvolvidas de forma síncrona e assíncrona através das novas plataformas de ensino, assim como oferecer exemplos da viabilidade da construção de projetos pedagógicos ainda neste contexto adverso, também formou parte da construção deste artigo.

Em suma, esperamos que a elaboração do projeto *¿Quiénes somos los latinoamericanos?*, mobilizando os conceitos aqui explorados, seja uma contribuição para área da educação linguística. Tencionamos auxiliar outros professores de LE a se inspirarem a trabalhar com o conceito de América Latina em sala de aula e, assim, oportunizarem aos seus alunos uma aproximação com essa identidade coletiva latino-americana.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 15 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (...) Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.  
CÁCERES, G. H. Por que faz sentido manter a oferta da Língua Espanhola na Educação Básica do Rio Grande do Sul? In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. L.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades.** Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 167-193.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e refúgio no Brasil.** Relatório Anual 2020 - Resumo Executivo. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo\\_Executivo\\_Relatório\\_Anual.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo_Executivo_Relatório_Anual.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.

GARCÍA, O. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. (Orgs.). **El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares.** New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013. p. 353-373.

GARCÍA, O.; SÁNCHEZ, M. T. Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. **Language, Education, and Multilingualism**, v. 1, p. 138-156, 2018.

LABELLA-SÁNCHEZ, N.; BEVILACQUA, C. R. Entender o passado para agir no presente: trajetória do ensino de espanhol no Brasil e as repercussões em contextos mais locais. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. L.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). **#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades.** Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 253- 274.

LATINOAMÉRICA. In: **Diccionario Panhispánico de Dudas.** Madrid: Real Academia Española, 2005. Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/Latinoamérica>. Acesso em: 18 out. 2021.

ORTIZ, F. Del fenómeno social de la *transculturación* y de su importancia en Cuba. In: \_\_\_\_\_. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983. p. 86-90.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do RS. **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens.** v. 1. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do RS. **Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino: ano letivo 2021 - Componente Língua Espanhola.** Porto Alegre: SEDUC/RS, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1JIADrkaGjCIer0K4dCf9p7cqsrazRNff/view\\_?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1JIADrkaGjCIer0K4dCf9p7cqsrazRNff/view_?usp=sharing). Acesso em: 23 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 270/2018.** Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do RS. Disponível em:



<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Default.aspx>. Acesso em: 18 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do RS**. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 81, de 2021. Disponível em: [http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X\\_3esaNg%253%20%20D&tabid=3683&mid=535](http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%253%20%20D&tabid=3683&mid=535). Acesso em: 16 out. 2021.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim/RS: Edelbra, 2012.

WELP, A.; ALVES, L. O processo de construção da sequência didática La vida universitaria. Revista (Con)Textos Linguísticos - Letramentos e Educação Linguística, v. 13, n. 26, p. 102-118, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27604>. Acesso em: 25 fev. 2022.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 1, p. 47-64, Florianópolis, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>. Acesso em: 20 fev. 2022.

### **Sobre as autoras**

*Francielle Viana da Rosa* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4178-6121>)

Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com mobilidade acadêmica na Universidad Autónoma de Madrid/Espanha. Atualmente atua como professora contratada de Língua Espanhola na rede estadual de ensino do RS.

*Anamaria Welp* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9015-4761>)

É Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), tendo realizado pós-doutorado no Graduate Center da City University of New York. É professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando na graduação em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.

## Professores de inglês em formação inicial trilhando o caminho da decolonialidade

### Pre-service English teacher education walking the path to decoloniality

Ana Karina de Oliveira Nascimento<sup>1</sup>  
Lucas Natan Alves dos Santos<sup>2</sup>  
Maria Amália Vargas Façanha<sup>3</sup>  
Thiago de Melo Cardoso Santos<sup>4</sup>

**Resumo:** Aspectos relacionados à decolonialidade, especialmente na formação de docentes de inglês, não devem mais ser ignorados. Pensando nisso, desenvolvemos, ao longo de um semestre do curso de Letras/Inglês de uma universidade federal, duas disciplinas do último semestre da graduação, por meio das quais estabelecemos diálogos entre o ensino de línguas e literaturas sob o olhar decolonial. Neste texto, objetivamos compartilhar e analisar dados acerca da experiência, a qual culminou com apresentações de propostas didáticas decoloniais por parte dos graduandos, a serem desenvolvidas em salas de aula de inglês da educação básica. Trata-se de uma análise qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) do desenvolvimento das disciplinas, com foco nas propostas didáticas apresentadas. Nossa discussão, no escopo da linguística aplicada, ancora-se em autores como Grosfoguel (2021), Mignolo (2017), Silva Júnior; Matos (2019), Kumaravadivelu (2014), Monte Mór (2018), Queiroz (2020). Os principais resultados demonstram que, ao terem contato com ideias decoloniais, os docentes em formação inicial conseguiram expandir suas perspectivas acerca do significado de ensinar inglês na escola pública, embasando propostas em suas próprias vivências no ensino superior, bem como nas experiências proporcionadas pelos estágios supervisionados; o que, no caso em análise, culminou com atividades problematizadoras acerca de questões étnico-raciais e de gênero.

**Palavras-chave:** formação docente; inglês; decolonialidade.

**Abstract:** Aspects related to decoloniality, especially in pre-service English teacher education, should no longer be ignored. With this in mind, we developed, over a semester of the Languages/English major at a federal university, two courses from the last semester of the undergraduate program, through which we established dialogues between the teaching of languages and literature under the decolonial view. In this text, we aim to share and analyze

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras e Programa de Pós-graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [akcoliveira@academico.ufs.br](mailto:akcoliveira@academico.ufs.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [lucasnatanpopteen@academico.ufs.br](mailto:lucasnatanpopteen@academico.ufs.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [amaliavargas@academico.ufs.br](mailto:amaliavargas@academico.ufs.br).

<sup>4</sup> Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [99thiagocardoso@gmail.com](mailto:99thiagocardoso@gmail.com).

data about the experience, which culminated in the presentation of decolonial class proposals by the undergraduates, to be developed in basic education English classrooms. It is an interpretative qualitative analysis (MOITA LOPES, 1994) on the development of the two courses, focusing on the class proposals presented. Our discussion, in the scope of applied linguistics, is anchored in authors such as Grosfoguel (2021), Mignolo (2017), Silva Júnior; Matos (2019), Kumaravadivelu (2014), Monte Mór (2018), Queiroz (2020). The main results demonstrate that, when having contact with decolonial ideas, pre-service teachers were able to expand their perspectives on the meaning of teaching English in public schools, basing proposals on their own experiences in higher education, as well as on the experiences provided by supervised internships; which, in the case under analysis, culminated in problematizing activities involving ethnic-racial and gender issues.

**Keywords:** teacher education; English; decoloniality.

## Introdução

O interesse pela escrita deste artigo surge após o encerramento das disciplinas obrigatórias: *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa VI*, ofertadas no nono e último período do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública federal localizada no nordeste brasileiro. Antes do início do semestre, as docentes, professoras formadoras que assinam a autoria deste texto, decidiram realizar um trabalho conjunto das disciplinas, de forma que, não apenas o conteúdo dialogasse, mas também a avaliação final fosse um projeto único para ambas.

As disciplinas, com carga horária total de 60 horas, contaram com cerca de 40 alunos matriculados em cada uma, em sua oferta relativa a 2021/1, tendo início em agosto e término em dezembro de 2021. Destes cerca de 40 estudantes matriculados em cada disciplina, por volta de 30 deles pertenciam a ambas. Em virtude da pandemia de COVID-19, as duas disciplinas foram ofertadas no formato remoto, com encontros semanais de 02 horas para cada; e complementação de carga horária (mais 02 horas semanais) por meio de atividades assíncronas desenvolvidas pelos estudantes, sob orientação das professoras. As docentes possuem uma longa trajetória de trabalho conjunto e de parceria em estudos no contexto da linguística aplicada, entendida como área (in/trans)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), por meio da qual é possível estudar a linguagem em suas várias facetas e conexões com a(s) sociedade(s) e o(s) mundo(s) que nos cerca(m).

Como professoras de uma universidade pública, formadoras de professores de inglês compromissadas com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, e levando-se em conta a nossa trajetória de estudos e pesquisas na área de letramentos críticos (MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), decidimos conduzir as disciplinas sob nossas responsabilidades de maneira conjunta, e segundo

um viés decolonial, estabelecendo conexões entre língua e literaturas de língua inglesa. Assim, propusemos aos graduandos a leitura de textos literários, teóricos e multimodais que pudessem permear leituras e discussões críticas, questionadoras e de caráter decolonial. Nesse sentido, autores como Grada Kilomba (2010) e Monte Mór (2018), dentre outros a serem citados posteriormente, foram lidos e seus textos discutidos, assim como diversos vídeos, imagens etc. Ao final das disciplinas, mais precisamente, na penúltima aula, houve a culminância do trabalho desenvolvido por meio da apresentação de propostas didáticas por parte dos alunos das disciplinas, as quais poderiam ser desenvolvidas e conduzidas de forma individual ou em pequenos grupos.

As apresentações finais mostraram-se tão ricas que decidimos pela escrita deste texto, no qual analisamos algumas delas, por meio do olhar, não apenas das docentes das disciplinas, mas também de dois graduandos participantes, os quais são também coautores deste artigo. Vale ressaltar que as seguintes ementas das disciplinas em tela permitiram que esse trabalho pudesse ser realizado. Em *Literatura de Língua Inglesa VI* temos: “A literatura pós-colonial de língua inglesa: perspectivas teóricas e panorama histórico. O discurso das minorias.” (UFS, 2013, p. 14); e na ementa da disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*: “Concepções de linguagem, discurso e ideologia. Interpretação e sentido. Leitura de textos em língua inglesa, entremeada pela reflexão metacrítica sobre processos interpretativos e pressupostos que balizam a construção de sentidos.” (UFS, 2013, p. 14).

Escrevemos este artigo, o qual conta com mais três seções, além desta introdução, partindo da liberdade proporcionada pelas ementas das duas disciplinas; da experiência na condução das práticas desenvolvidas e dos textos lidos/assistidos/debatidos. Na seção que segue, intitulada *Expandindo horizontes na formação de professores de inglês*, apresentamos o nosso referencial teórico, especialmente com base nos autores lidos ao longo das disciplinas, os quais abordam temáticas relacionadas à criticidade, decolonialidade, pós-colonialidade e expansão de perspectivas. O intuito é apresentar um panorama das discussões teóricas realizadas ao longo das duas disciplinas. Na seção seguinte, intitulada *Análise das propostas de atividades didáticas*, analisamos duas propostas apresentadas pelos graduandos, os quais cursaram ambas disciplinas. Na sequência, apresentamos nossas considerações finais.

### **Expandindo horizontes na formação de professores de inglês**

A proposta de desenvolvimento das disciplinas *Literatura de Língua Inglesa VI* e *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa* levou em conta a relevância de um processo de formação de professores que seja significativo, possibilitando ao graduando expandir suas

visões de mundo nas suas diferentes identidades; ou seja, como cidadão, estudante, professor, linguista aplicado. Nesse sentido, buscamos destacar a conexão existente entre o ensino de língua e literatura, problematizando o processo de ensino-aprendizagem de inglês, a cada leitura e a cada tarefa desenvolvidas, com foco no potencial do texto literário na formação de pessoas mais atentas, sensíveis, empáticas e críticas. Afinal, entendemos que:

Há algo poderoso na literatura como expressão artística: a cada leitura, fazemos com a criadora ou o criador um pacto de que, durante o tempo em que estivermos decifrando as histórias, os eventos e os sentimentos humanos de cada texto, viveremos aquelas vidas. [...] Exercitaremos a alteridade e a empatia, comunicaremos o que há de mais profundo em nossa experiência humana. (VIEIRA JUNIOR, 2021, p. 36-37).

Foi levando esses aspectos em consideração que as disciplinas foram desenvolvidas; e é a respeito do que foi trabalhado que versa essa seção, de forma a permitir ao leitor conhecer o referencial teórico de onde partimos para que, então, possa conhecer onde chegamos.

Antes de apresentar o referencial teórico, destacamos que as universidades ainda são um espaço privilegiado no qual os currículos e as decisões que afetam toda a comunidade acadêmica são tomadas, em sua maioria, por homens brancos, cristãos, heterossexuais e cisgêneros, apesar dos avanços consideráveis nos últimos anos, como a política de cotas que possibilitou a entrada de estudantes até então *invisíveis*, a exemplo dos pretos e dos que possuem vulnerabilidade socioeconômica. Assim sendo, o empenho em trazer uma perspectiva decolonial e/ou crítica à formação de professores pode esbarrar, muitas vezes, em posições e decisões que se estabelecem em relações de poder demasiadamente desiguais.

Não foi, porém, o caso das propostas de trabalho das ementas das duas disciplinas acima mencionadas. Os objetivos propostos *no papel*; a bibliografia sugerida colocada *em prática* durante as aulas; e as atividades desenvolvidas se entrelaçaram, uma vez que textos teóricos e literários caminharam (juntos) entre as duas disciplinas, como também o ambiente da sala de aula virtual foi deslocado<sup>5</sup>. Para ambas as disciplinas, foi disponibilizada a plataforma virtual

---

<sup>5</sup> O deslocamento da sala de aula é aqui entendido como as possibilidades de aquisição de outros conhecimentos que a ultrapassam. Neste caso, durante duas das aulas da disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*, o espaço foi aberto para que fosse acompanhada a palestra *Raça e Formação de Professoras/es de Línguas* proferida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aparecida Ferreira (UEPG), a qual pode ser acessada no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Al-5lSHTotw>; e outra palestra organizada pelo Prof. Gabriel Nascimento (UFSB) *Blackness, critical justice and language education* - PPGL/UDESC, a qual se encontra disponibilizada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=2X52LPcnllk>. Por causa da simultaneidade da aula e das palestras transmitidas de forma síncrona, foi possível manter a interação no chat do *YouTube*. Outro evento participado foi o *Counselors, Not Cops*, ofertado pelo Prof. Dr. Erik Jacobson (Montclair State University), acontecido no dia 27 de outubro de 2021 através da plataforma Zoom. E, por último, é também importante mencionar a participação no curso *Racismo linguístico e racismo no ensino de línguas*, ofertado pelo Prof. Dr. Gabriel Nascimento (UFSB),

*Google Classroom* como espaço no qual as professoras e os discentes puderam manter constante contato, bem como fazer uso para postagens que complementassem o conteúdo das disciplinas, por meio de materiais multimodais e críticos que já fizessem parte de suas realidades de cidadãos, discentes, e alguns já na condição de professores em atuação.

Na disciplina *Literatura de Língua Inglesa VI*, sob uma ótica desnorteadora, em busca do *Sul* (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), problematizou-se o ensino que ainda se pauta apenas nos cânones da(s) literatura(s) de língua inglesa (autores e obras). Nesse sentido, foram incentivadas leituras em consonância com o pensamento de Queiroz (2020, p. 72), o qual destaca serem as pedagogias decoloniais “práticas de resistência e metodologias indispensáveis para se construírem ‘novos’ caminhos que promovam a decolonialidade pedagógica, como a decolonialidade dos modelos de ensino dos currículos portadores de visões eurocêntricas.”

Buscando expandir nossas perspectivas (MONTE MÓR, 2018), esta disciplina foi iniciada a partir do(s) diálogo(s) com o escritor nigeriano Chinua Achebe, sobretudo no contato com seu poema *Vultures* e a sua obra precursora *Things Fall Apart*.

Em *Vultures*, Achebe (1972) discorre sobre um substantivo abstrato (ou um sentimento) que intriga as sociedades pós-modernas, o amor, mais especificamente o amor de um homem capaz de cometer as maiores atrocidades em nome de uma raça pura. Em *Vultures*, somos apresentados a um nazista capaz das mais desumanas formas de assassinato em um campo de concentração, mas que demonstra afeto e amor paterno quando retorna para casa, após mais um dia de trabalho marcado pela morte de seres humanos inocentes e indefesos. Os versos que dão (res)significados ao poema nos trazem à mente reflexões pertinentes, não somente para compreender o período sombrio da Segunda Guerra Mundial, mas também para compreender a(s) sociedade(s) na(s) qual(is) estamos inseridos, a exemplo da própria sociedade brasileira, a qual observa (res)surgir o (neo)nazismo nas ruas de suas cidades, em programas transmitidos nos meios de comunicação mais diversos, e até mesmo em discursos de representantes políticos, democraticamente eleitos. No *Google Classroom*, um dos discentes fez menção à história da relação afetuosa entre Hitler e uma menina de origem judia<sup>6</sup> nos primeiros anos da década de 1930.

Por sua vez, em *Things Fall Apart*, Achebe (1959) nos leva até o vilarejo de Umuofia e nos apresenta o chefe da tribo, Okonkwo, um homem que procura resistir à invasão dos

---

que se materializou entre setembro e novembro de 2021 de modo remoto. Sobre estes dois últimos eventos, embora não ocorrendo no momento da aula, são aqui mencionados por terem sido apresentados durante as aulas, tendo em vista o interesse dos discentes pelas temáticas e suas importâncias no contexto dos estudos decoloniais.

<sup>6</sup> A reportagem e imagens marcantes podem ser acessadas no site da BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46146539>. Acesso em: 21 mar. 2022.

missionários europeus à época das Grandes Navegações. Essa obra estiliza o mosaico no qual o colonialismo era refletido como a salvação dos povos nativos, introduzindo-nos à história do ponto de vista dos colonizados, o que desafia a crença de que eles eram selvagens, desaculturados e ignorantes. No ambiente do *Google Classroom*, um dos discentes postou a música *Índios*, da banda *Legião Urbana*, além da carta<sup>7</sup> de Pero Vaz de Caminha (em inglês), com a finalidade de mostrar como os colonizadores portugueses formaram suas concepções carregadas de preconceitos voltados aos colonizados, os povos aborígenes brasileiros, e as propagaram ao longo dos séculos.

Conforme aponta Mignolo (2017), durante mais de 500 anos, a história colonial foi contada do ponto de vista do cidadão ocidental, do colonizador, ou seja, do Norte Global. O autor refere-se a essa constatação como uma aberração, uma história que tem sido vendida como verdade, como se o olhar do europeu fosse a única perspectiva possível. Ao menos tem sido a única autorizada. Grosfoguel (2021, p. 14), de maneira semelhante, critica o fato de que “a história local da Europa é tida como história mundial”. É em virtude dessas constatações e do entendimento de que ainda que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade resiste e mostra-se cada vez mais forte nas diversas relações que estabelecemos, que buscou-se vivenciar, ao longo das disciplinas, uma ótica *desnorteadora*, em busca do *Sul* (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019). Afinal, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, sendo mantida por diversos mecanismos, por meio de livros (a exemplo da valorização dos cânones literários e dos livros didáticos de ensino de inglês publicados por autores do Norte global), nas aspirações do eu, desejo do professor de inglês de falar como um *nativo* da língua, como se isso fosse possível e não precisasse contar com a eliminação do outro. Assim,

o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade [...], a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...]. Escusado será dizer que nenhum livro sobre descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente [...]. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Ainda em *Literatura de Língua Inglesa VI*, foram apresentadas mais duas obras provocativas para fomentar os debates. A primeira delas foi o poema *An Introduction* da poeta

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://jasoncdyck.files.wordpress.com/2014/09/vaz-de-caminha-pero-the-first-letter-from-brazil.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

indiana Kamala Das (1999). No poema, a autora nos conduz a reflexões importantes e necessárias quanto a quatro aspectos de dominação colonial (étnico-racial, linguístico, econômico e epistêmico), dos quais trata Silvestre (2021). Apoiando-se em Mignolo (2017), Silvestre (2021) retoma as formulações do autor acerca da sua apropriação das ideias originais de Quijano sobre a matriz colonial de poder (MCP)<sup>8</sup>, descrita como envolvendo quatro domínios que se inter-relacionam: “controle da economia (do trabalho), da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (MIGNOLO, 2017, p. 5).

Em alguns dos versos, Das (1999) aborda acerca da escrita em língua inglesa, apesar de essa não ser sua primeira língua, e acerca do sentimento de posse que envolve as relações que estabelece com esse idioma. A autora ainda discute feminilidade e os papéis sociais atribuídos às mulheres indianas.

Uma outra obra estudada foi *Plantation Memories: episodes of everyday racism*. Nesse escrito, Kilomba (2010) postula acerca dos episódios diários de racismo enfrentados pelas pessoas pretas. Alguns trechos marcantes do capítulo 6, *Hair Politics* (políticas do cabelo, em tradução livre), foram lidos pela professora, em uma das aulas. Destacamos a seguir dois desses trechos: “Ser vista e questionada são formas de controle que, obviamente, materializam o poder. Alicia é vista [...] e questionada porque é esperado que ela justifique sua presença no território branco.” (KILOMBA, 2010, p. 66, grifos originais)<sup>9</sup>. Ainda, “Racismo não é apenas insultar...mas, primeiramente, como as pessoas olham para você... como as pessoas chegam para perguntar: 'De onde você é? Por que você fala alemão tão bem?' Isto é racismo...e estas formas de racismo me perturbam ainda mais.” (KILOMBA, 2010, p. 67).

Já na disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa* houve a preocupação de, diante de uma sociedade que hoje enfrenta os danos causados pelo colonialismo, os quais estão presentes em formas de relações de poder e padrões que definem a maneira como a nossa sociedade funciona (KUMARAVADIVELU, 2014), exercitar a emergente necessidade do desenvolvimento do olhar crítico sobre diferentes questões que afetam nossas vidas diárias como cidadãos, professores de inglês, estudantes universitários, entre tantos outros papéis que desempenhamos. Os exercícios de criticidade foram realizados em forma de atividades por meio das quais os alunos participantes da disciplina eram continuamente

---

<sup>8</sup> Ao tratar do conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005, p. 107) destaca que a ideia de raça, a qual é uma “construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial”, constitui-se como um elemento basilar, parte de um projeto capitalista eurocêntrico que visa a classificar a população, socialmente, em âmbito global. Nesse sentido, esse projeto moderno de dominação imprimiu aos povos colonizados a marca de inferioridade.

<sup>9</sup> Todas as traduções feitas da língua inglesa para a língua portuguesa ao longo deste artigo são de responsabilidade dos autores.



convidados/provocados a refletir sobre situações em suas rotinas, a partir de leituras indicadas pela docente.

Deu-se início aos exercícios com o texto *Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares* (MONTE MÓR, 2013), que introduz conceitos relativos ao letramento crítico e à necessidade do seu desenvolvimento na sociedade. Após a leitura, foi requerido dos alunos que pensassem quais tipos de textos, de suas respectivas rotinas, poderiam ser lidos criticamente, como um exercício da habilidade crítica. Isso para que se pudesse compreender as relações de poder presentes nas diversas formas de expressão por meio da linguagem e as relações de poder que são estabelecidas através desses discursos que são disseminados a todo momento na sociedade globalizada. Havia, ainda, o interesse de levar a reflexões a respeito das interpretações que os discentes já possuíam previamente, as quais poderiam ser desconstruídas, questionadas e reconstruídas (MONTE MÓR, 2013; 2018). Cada contribuição dos alunos foi compartilhada em formato de publicações no mural do *Google Classroom*, proporcionando espaços de debate e troca de experiências, além dos momentos síncronos de interação ocorridos semanalmente.

A disciplina foi desenvolvida contando também com textos multimodais, além dos textos escritos. Nesse sentido, foi levado para discussão o vídeo de uma mesa-redonda realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFES) sobre propostas decoloniais no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por meio da qual Silvestre (2021) relatou as experiências vivenciadas no Pibid Inglês de uma universidade pública brasileira ao implementar ações sob um viés decolonial. Após assistir ao vídeo, os alunos foram estimulados a compartilhar as suas impressões sobre as discussões levantadas e pensar em algum material por meio do qual fosse possível ser trabalhada a decolonialidade em sala de aula de língua inglesa. A atividade revelou que, até mesmo os alunos que já tinham alguma familiaridade com as ideias decoloniais, puderam aprofundar mais o seu conhecimento e refletir sobre as suas ações como futuros docentes de língua inglesa e sobre o papel importante que o ensino de línguas estrangeiras ocupa, tendo em vista a possibilidade de ser um espaço privilegiado para discussões de relevância social, por ter a possibilidade de trabalhar a linguagem por meio do seu uso (NASCIMENTO; SOUZA, 2020). Nesse sentido, seu ensino abre oportunidades voltadas para a educação de cidadãos críticos e reflexivos, oportunizando espaço para a reflexão acerca de como a colonialidade está presente e estruturada na nossa sociedade.

Após esse primeiro momento de introdução do conceito de decolonialidade, foi discutido o texto *The Decolonial Option in English Language Teaching: Can the Subaltern*

*Act?* (KUMARAVADIVELU, 2014). A leitura do material permitiu avançar nas reflexões sobre o nosso papel como subalternos na estrutura do colonialismo/colonialidade. Além disso, foi possível refletir acerca de formas de reação e da possibilidade de iniciar processos outros, por meio dos quais, futuramente, poderemos começar a colher frutos de mudanças nos padrões estabelecidos pela hegemonia e coerção das relações estabelecidas com o Norte global. Em seguida, os alunos foram incentivados a compartilhar suas opiniões sobre os aspectos que se destacaram em seus fichamentos, novamente rendendo ricas discussões sobre os contextos do dia a dia dos discentes; e, em especial, sobre como foram capazes de perceber as construções e imposições resultantes do colonialismo e como elas se mantêm quase que intactas, mesmo séculos depois, por meio de práticas coloniais muitas vezes reafirmadas em discursos hegemônicos (KUMARAVADIVELU, 2014).

Nesse contexto, com base no relato trazido pelo supracitado autor, foi possível refletir a respeito da desvalorização do professor de inglês nascido no Brasil, ainda que licenciado em Letras Inglês, em contraposição à valorização intelectual e financeira do professor *nativo* de inglês, ainda que este não possua formação adequada para o exercício do trabalho docente. As contribuições dos alunos para a discussão, após a leitura do texto, contaram com áudios, vídeos, textos escritos e até mesmo outros materiais que contribuíram com o ambiente de trocas de experiência proporcionado pela disciplina em questão.

Ainda como parte da disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*, os alunos participaram de duas mesas-redondas que foram parte do VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (Sefeli), uma de forma síncrona e outra como atividade assíncrona. Enquanto uma levantou a discussão de práticas decoloniais em sala de aula, a outra tratou sobre o letramento crítico no ensino de línguas. Ambas as mesas-redondas contribuíram para a abertura de trocas de experiências entre os discentes e o início da desnaturalização de discursos hegemônicos (KUMARAVADIVELU, 2014) que há muito seguem enraizados na nossa sociedade; e, em especial, na nossa forma de ver e vivenciar a docência em língua inglesa.

Com o intuito de promover a interdisciplinaridade entre ambas disciplinas citadas neste artigo, foi sugerida a leitura do conto *The Country of the Blind* (WELLS, 2011), seguida de análise e discussão do conto, tanto no mural do *Google Classroom* quanto na aula remota síncrona. O contato com o texto gerou reflexões por parte dos discentes, especialmente relacionadas a como, independente da forma, contexto ou modo, a linguagem sempre apresenta relações de poder e discursos impregnados com ideologias (MONTE MÓR, 2013).

Ao dar continuidade à disciplina, uma das atividades avaliativas foi a preparação de uma apresentação de *slides* colaborativa, na qual cada discente ficou encarregado de criar um *slide*

e apresentar as suas ideias e reflexões após a leitura do texto *Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas* (MONTE MÓR, 2018). Essa atividade ajudou a reforçar os pontos discutidos durante a disciplina, contribuindo para o desenvolvimento de olhares críticos em relação à sociedade em que vivemos, com especial atenção à natureza política da linguagem.

Seguindo o cronograma da disciplina, deu-se início às discussões sobre o texto *Language and position* (JANKS, 2014), cujo objetivo foi permitir aos discentes, além de pensar na teoria, repensar a prática docente com base nos exemplos apresentados pela autora, reforçando o fato de que a linguagem é permeada por ideologias e relações de poder, sendo capaz de espalhar o ódio via discursos anti minorias e até mesmo incentivar atos violentos. Após essa leitura, a disciplina entrou em reta final e demos início aos planejamentos dos trabalhos finais a serem realizados em grupo. Para isso, foram realizados encontros síncronos, nos quais as docentes apresentaram detalhes sobre a proposta avaliativa. É sobre essa fase final que versa a seção que segue.

### **Análise das propostas decoloniais de atividades didáticas**

Inicialmente, é relevante considerar os limites que um artigo científico nos impõe; por isso, nesta análise, dedicamo-nos a analisar apenas dois dos trabalhos expostos nas apresentações finais, parte do processo avaliativo realizado em conjunto pelas duas disciplinas sobre as quais discorreremos anteriormente neste artigo.

O primeiro trabalho a ser analisado foi produzido e apresentado por um grupo de quatro (04) discentes que cursaram as duas disciplinas, dentre os cerca de 30 alunos que cursaram ambas as disciplinas. Eles propuseram um plano de aula de inglês sobre *Decolonial Feminism*, endereçado ao terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede básica de ensino. Este plano fazia referência à quarta e derradeira aula de um projeto nomeado de *Voices of Feminisms*, o qual objetivava trazer uma autora feminista por semana com a finalidade de dialogar com o/s feminismo/s decolonial/is e suas questões intrínsecas: classe, raça, gênero, religião, cultura, sociedade, política e economia.

É interessante notar o cuidado do grupo em introduzir aos discentes da educação básica feminismos outros, distanciando-se do feminismo branco e hegemônico que é majoritariamente disseminado, concordando com Butler (1990), branca e estadunidense, quanto às críticas ao que denominou sujeito do feminismo. Para a autora, conceitualizar a mulher como sujeito do feminismo contribui para a conservação das relações de poder estabelecidas por hierarquias e hegemonia, relações que o próprio feminismo pressupõe oposição. Ainda segundo a autora, faz-

se inevitável questionar qual/is é/são a/s mulher/es que a palavra *mulher* (enquanto sujeito do feminismo) engloba (quem são elas? brancas? negras? trans? lésbicas? heterossexuais?), questões que o/s feminismo/s decolonial/is propõe/m (des)caminhos para as respostas.

Na aula em questão, apresentada pelo grupo, a voz do feminismo escolhida para ser estudada foi a de Kamala Das (1999), por meio de seu poema *An Introduction*, conforme explanado na seção anterior. Os discentes dividiram a aula em três partes, além da atividade final. Na primeira parte, foram exibidas três imagens: uma de uma manifestação feminista; a outra de um recorte de uma reportagem na qual uma lutadora revelava ter passado por episódios de machismo; e, por fim, uma imagem com vários desenhos animados femininos conhecidos do grande público (a exemplo de Luluzinha, Olivia Palito e a Mulher Maravilha), na qual estava estampada a frase “*it ain’t me, babe*” (não sou eu, querido/a). Ao observar essas imagens, os alunos da escola pública utilizariam a plataforma *Mentimeter*<sup>10</sup> para registrar (cada um) uma palavra, em inglês, que representasse as imagens.

Em seguida, na segunda parte da aula, com a nuvem de palavras (*Word Cloud*) disponibilizada pela plataforma, uma discussão seria levantada a partir da indagação: “as representações dessas palavras estão presentes em sua vida?”. Posteriormente, uma pequena biografia da autora seria introduzida, em inglês, para que os alunos pudessem conhecê-la; e os versos do poema citado, que tratam especificamente de questões feministas, seriam apresentados, também em inglês.

Em seguida, seria exibido um vídeo com uma mulher indiana<sup>11</sup> recitando o poema. Essa decisão do grupo em exibir o inglês à margem do padrão colonial, em um sotaque diferente dos valorizados sotaques britânico e estadunidense (KUMARAVADIVELU, 2014), caminha ao encontro do pensamento de Hooks (2013, p. 224), a qual advoga que o inglês padrão “é a língua da conquista e da dominação”. Porém, para a autora, a partir do aprendizado dessa língua pelos africanos escravizados (e aqui também consideramos os povos colonizados pela metrópole britânica e neocolonizados pela hegemonia estadunidense em tempos atuais), foi possível estabelecer uma *cultura de resistência* na qual a comunicação foi possível a partir da (re)invenção da língua inglesa. Ou seja: “embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação” (HOOKS, 2013, p. 226).

---

<sup>10</sup> *Mentimeter* é uma plataforma online que tem como finalidade a criação de apresentações interativas, como *rankings*, nuvens de palavras, diagramas etc. Pode ser utilizada gratuitamente ou mediante assinatura. Encontra-se disponível no endereço: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.

<sup>11</sup> O vídeo pode ser visualizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=k9ASyQ0KIQ>. Acesso em: 26 fev. 2022.

Após a exibição do vídeo, algumas perguntas seriam encaminhadas aos estudantes com o intuito de provocar um debate a partir do que havia sido lido/assistido/ouvido: “o que chamou sua atenção no poema? Como as mulheres são caracterizadas? Como elas são vistas em relação aos homens? A autora mencionou o uso de saris (*sarees*). Você acredita que há algo que indique ser essa vestimenta um método de repressão de seus desejos? Qual é a sua visão desse trecho? Você pode estabelecer uma relação entre as questões que a autora traz no poema e suas vivências?”. Com essa conversa iniciada, dar-se-ia a terceira parte da aula, na qual o conceito de feminismo/s decolonial/is seria/m apresentado/s. Esta apresentação, por seu turno, seria mediada por meio de quadrinhos; um deles já extremamente conhecido, no qual são mostradas duas mulheres, uma ocidental com trajes praianos (biquíni) e uma oriental, utilizando um traje árabe (burca). Apesar da diferença nas vestimentas, as duas igualmente pensam: “que cultura cruel, dominada por homens!”<sup>12</sup>.

Também é trazida uma imagem com a diferença salarial entre o homem branco e mulheres de várias raças, sendo os estudantes questionados com as seguintes perguntas: “Você acredita que todas as mulheres passam pelas mesmas lutas? Por que algumas lutas de algumas mulheres são consideradas mais válidas do que outras?”. Cabe apontar que, em todas as partes da aula planejada, o grupo trabalhou com perguntas capazes de favorecer o desenvolvimento do letramento crítico e a expansão das perspectivas dos/as estudantes da educação básica (MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), possibilitando uma aula *dialógica* (FREIRE, 1996), na qual a reflexão, a partir das perguntas, confere uma postura “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (FREIRE, 1996, p. 96) por parte de professores e estudantes.

Na última parte da aula, é proposta uma atividade final para o projeto: que os estudantes escolham um autor e uma obra para produzir uma atividade na qual a obra literária possa ser adaptada, explicada ou representada em um formato multimodal, estabelecendo um paralelo entre o/s feminino/s e suas realidades. Para a elaboração do trabalho, a turma seria dividida em quatro grupos; e cada grupo poderia escolher entre as quatro autoras discutidas no projeto (Conceição Evaristo, Angela Davis, Grada Kilomba e Kamala Das), para desenvolver um poema (ou uma crônica) de até 1 lauda; um podcast de até 5 minutos; ou vídeo, fazendo uso do formato *Reels* da rede social *Instagram*.

---

<sup>12</sup> O quadrinho pode ser visualizado em: <https://philnews.ph/2019/09/16/cultural-relativism-what-is-this-concept/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

O segundo trabalho a ser analisado foi apresentado também por um grupo de quatro (04) discentes, cursando as duas disciplinas ofertadas pelas professoras coautoras deste artigo, que, motivados pelas discussões teóricas realizadas em ambas as disciplinas e por suas vivências, optaram por abordar a obra *Plantation Memories: episodes of everyday racism* (KILOMBA, 2010) em um plano de aula que teve como objetivo principal proporcionar oportunidades para que os alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio da educação básica pudessem refletir e desenvolver um olhar crítico sobre como microagressões raciais estão presentes no dia a dia de pessoas pretas; e como isso as afetam; pois ao contrário do que é disseminado, palavras e imagens têm o poder de ferir pessoas, pois podem espalhar o ódio, estimular indivíduos a cometerem atos agressivos, dentre outras formas de agressões que podem surgir a partir do uso mal intencionado desses recursos (JANKS, 2014).

Tendo o objetivo principal em mente, a aula teve também, como objetivo específico, o desenvolvimento do letramento crítico (MONTE MÓR, 2013), considerando a sociedade em que vivemos, na qual não podemos ignorar os fatores sociais que contribuem para o aprofundamento das desigualdades, bem como os avanços tecnológicos que modificam as formas como nos relacionamos em sociedade, além da diversidade (BALADELI, 2020). Assim, levando em consideração um dos materiais trabalhados na disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*, buscou-se exercitar o Letramento Racial Crítico (doravante LRC), que diz respeito à forma como a raça é um fator influente nas experiências políticas, sociais, educacionais e econômicas de um indivíduo e/ou de um grupo (FERREIRA, 2014).

O LRC é entendido como uma prática social que envolve reflexões críticas sobre raça e os diversos contextos que sofrem influência desse conceito na perspectiva de que, por meio dessas reflexões, haja oportunidades de criação de espaços de desconstrução e reconstrução das estruturas e discursos opressivos na sociedade, para que assim seja possível pavimentar um caminho em direção à equidade social (FERREIRA, 2014). Considerando também o espaço de privilégio que o ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, ocupa para a realização de discussões de relevância social por sua possibilidade de tratar o ensino da linguagem através do seu uso (NASCIMENTO; SOUZA, 2020), entendemos ser possível, através da reflexão, o acesso a uma educação anti-racista, conforme defende Ferreira (2006), abrindo-se, assim, oportunidades para a educação de cidadãos críticos.

Nessa perspectiva, abrem-se também possibilidades da prática de *sulear* (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019) os debates, devido à necessidade de se construir um conhecimento que contemple as vozes do Sul, mas não o sul das convenções geográficas, e sim o sul gnosiológico que representa a realidade e as vozes dos povos marginalizados. Essa prática foi

assim nomeada pois os seus debates voltam-se ao questionamento da hegemonia emanada pelo norte global e à luta pela incorporação de vozes de diversos grupos socialmente marginalizados, seja por classe social, raça, gênero etc. (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), estabelecendo uma ponte entre a produção de conhecimento acadêmico e os grupos citados.

Importante ressaltar que este plano de aula considerou o ensino de língua inglesa por meio da literatura sob uma perspectiva decolonial ao trabalhar com autorias não eurocêtricas, considerando que articular o pedagógico ao decolonial “é pensar em aprender a desaprender, para (re)aprender de outra forma, com outros pressupostos e outras cosmovisões, ou apr(e)ender outras cosmologias e outras lógicas” (QUEIROZ, 2020, p. 72). Nesse sentido, objetivou-se estimular discussões e reflexões na língua-alvo, levando-se em conta os aspectos socioculturais envolvidos nas narrativas e o contexto histórico em que as obras foram escritas (BATISTA, 2021), contribuindo para a formação de cidadãos críticos aptos a se expressarem na língua inglesa.

O plano de aula se dividiu em quatro momentos: o momento inicial consistiu em uma análise multimodal de uma imagem de uma sala de cirurgia em que há a presença de cinco profissionais da saúde, três desses profissionais são brancos e dois são pretos. Os alunos seriam provocados com perguntas, em língua inglesa, como: Quem vocês pensam que é o cirurgião chefe na imagem?; O que te fez pensar isso? Essas seriam provocações para que os alunos pudessem iniciar a reflexão sobre as relações de poder que foram estabelecidas através dos discursos emanados pelo norte; capazes de questionar essas relações de poder, desconstruí-las e as reconstruir com novos significados (MONTE MÓR, 2018) e que compreendam os privilégios sociais que não são nomeados, como no exemplo da imagem, mas que são sustentados pelas estruturas de poder estabelecidas pela colonialidade.

Após o momento inicial da análise do texto multimodal selecionado para a introdução, seria abordado um trecho, em inglês, do texto *Plantation Memories: episodes of everyday racism* (KILOMBA, 2010), o qual trata de uma das microagressões raciais sofridas pela autora da obra quando ela tinha 13 anos e estava em uma consulta médica. Na consulta em questão, ela foi perguntada pelo médico se não tinha interesse em se tornar empregada da casa dele. Ela relata que não sabia explicar o porquê ter se sentido tão mal ao ponto de querer vomitar só de tentar raciocinar sobre o que lhe tinha sido proposto. Partindo do conhecimento prévio dos alunos e de suas experiências pessoais, eles teriam que discutir o motivo desse desconforto com o episódio de racismo, assim mobilizando um diálogo entre os discentes e o professor, exercitando tanto a linguagem quanto as hipóteses dos alunos sobre a situação.

Além disso, seria introduzido o conceito de microagressões raciais, que se refere a uma relação de poder em que um grupo se põe como superior a outro em detrimento da sua raça e sente que tem o poder de humilhá-lo por causa disso. Também fez parte do repertório da aula exemplos de duas postagens na rede social *Twitter*, de relatos de pessoas que sofreram esse tipo de racismo; e de como o agressor, na maioria das vezes, sai impune, pois as microagressões raciais são entendidas como pequenas e insuficientes para serem entendidas como infringindo as leis contra o racismo, embora intensas o suficiente para humilhar a vítima.

A partir das explicações dos conceitos, seriam trazidos também questionamentos com o intuito de praticar o que Monte Mór (2013) denomina de exercício da suspeita, para que assim houvesse a possibilidade de serem geradas crises na visão de mundo dos alunos, promovendo-se momentos de desestabilização das certezas que os discentes poderiam ter antes da aula. Dessa forma, podendo proporcionar oportunidades da construção da crítica ao serem questionados também se essa situação aconteceria se a autora fosse uma jovem branca. A seguir, seriam exemplificadas situações de pessoas que, mesmo pertencentes a classes sociais altas, sofrem microagressões raciais, como foi o caso de Meghan Markle, esposa do príncipe inglês Harry, que sofria essas agressões no seio da família real britânica, enfatizando a influência da raça (FERREIRA, 2014).

Por fim, o último momento do plano de aula dizia respeito a uma atividade a ser realizada pelos alunos. Os discentes seriam divididos em grupos, tendo como tarefa a confecção de um pôster, utilizando-se cartolinas e, com o auxílio de notas adesivas ou lápis e canetas, por meio dos quais deveriam refletir sobre possíveis microagressões que possam ter sofrido durante a vida e escrevê-las na cartolina. O objetivo, aqui, seria proporcionar espaços de reflexão sobre cada caso levantado pelos alunos, podendo gerar discussões entre eles próprios, abrindo-se oportunidades de desenvolvimento das habilidades de percepção social dos alunos (MONTE MÓR, 2018), proporcionando a possibilidade de percepção sobre como o poder funciona dentro e por meio da linguagem (JANKS, 2014).

### **Considerações Finais**

Por meio das propostas didáticas decoloniais aqui apresentadas destacamos, ao longo deste artigo, alguns resultados do trabalho conjunto realizado nas disciplinas *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa VI*. Este trabalho contou com a leitura e a análise de textos literários, tendo por embasamento textos de teóricos que versam sobre a decolonialidade e a importância de se expandir perspectivas a respeito do que pode significar ensinar e aprender inglês e suas literaturas na escola pública.



Como fruto de nossas análises, evidenciamos que as escolhas feitas pelos professores de inglês em formação inicial, na construção de suas propostas didáticas, apontaram para a compreensão da importância de se pensar o ensino de inglês e suas literaturas, trazendo para o centro das discussões outras vozes, do Sul, as quais representam povos marginalizados, colonizados, marcados pela imposição de culturas eurocêntricas. Vozes também sufocadas, silenciadas pela força da sociedade patriarcal; humilhadas e violadas por atitudes racistas e por cotidianas microagressões raciais.

As experiências aqui analisadas, provocadas por leituras críticas afinadas com as demandas sociais atuais, as quais clamam pelo desenvolvimento de uma cidadania mais inclusiva, ética e justa, apontam para o potencial transformador de práticas pedagógicas embasadas na perspectiva dos estudos decoloniais. Nesse sentido, concluímos destacando que o contato com o pensamento decolonial contribuiu para a expansão de perspectivas dos professores em formação inicial sobre o ensino de inglês na escola pública, abrindo espaço para que caminhos que se distanciam daqueles marcados por olhares que entendem o cânone como modelo ainda a ser seguido, e o ensino de inglês como instrumento de fortalecimento de práticas hegemônicas, possam ser trilhados.

## Referências

ACHEBE, C. **Beware soul-brother, and other poems**. London: Heinemann Educational, 1972.

ACHEBE, C. **Things fall apart**. New York: Astor-Honor, 1959.

BALADELI, A. P. D. A multimodalidade do videoclipe musical: aspectos metodológicos para o ensino de língua inglesa. **Trama**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 81–90, 2020.

BATISTA, C. F. O ensino de inglês através da literatura: uma sugestão de abordagem. In: MENEZES, E. R.; SANTOS, J. M. P.; GARDENAL, L. M. S. (Org.). **Estudos teórico-metodológicos sobre ensino de línguas**. Curitiba: Editora UFPR, 2021. p. 125-136.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

DAS, K. **Only the soul knows how to sing: selections from Kamala Das**. Kottayam: DC Books, 1999.

FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GROSGUÉL, R. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. Trad. Gabriel Onisko. **Revista X**, 16 (1), p. 6-23, 2021.

JANKS, H. Language and position. In: JANKS, H. *et al.* **Doing Critical Literacy**: Texts and Activities for Students and Teachers. London: Routledge, 2014. p. 19-39.

KILOMBA, G. **Plantation memories**: episodes of everyday racism. Münster: Unrast, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY**, Vol. 0, No. 0, p. 1-20, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **RCCS**, 32(94), p. 1-18, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2), p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SOUZA, M. de A. A. Diversidade e tecnologias: o que têm a dizer professores de inglês de Sergipe? In: ZACCHI, V. J.; ROCHA, C. H. (Org.). **Diversidade e Tecnologias no Ensino de Línguas**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 11-29.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 107-130.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

SILVESTRE, V. P. V. **PPGL Integra | Mesa: Propostas decoloniais no PIBID**. 2021. (2h33m50s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=C6T\\_tMRgspc](https://www.youtube.com/watch?v=C6T_tMRgspc). Acesso em: 14 set. 2021.

VIEIRA JUNIOR, I. Ler, Escrever, Voltar para casa. In: AMADOR DE DEUS, Z. *et al.* **Uma Outra História**: textos contemporâneos. Porto Alegre, RS: TAG-Experiências Literárias, 2021. p. 20-41.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês. 2013. Resolução nº 29/2013/CONEPE/UFS.

WELLS, H.G. **The country of the Blind**. Retold by A. L. Stringer, 2011. Disponível em: [http://www.englishreaders.org/wells\\_blind.pdf](http://www.englishreaders.org/wells_blind.pdf). Acesso em: 27 fev. 2021.

### **Sobre os autores**

*Ana Karina de Oliveira Nascimento* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3014-0659>)  
Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio sanduíche na Montclair State University; mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); especialista em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); graduada em Letras - Português/Inglês pela UFS. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS.

*Lucas Natan Alves dos Santos* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2798-4508>)  
Graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e aluno de mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Programa de Mobilidade Virtual em Rede (PROMOVER) da Andifes. É também bolsista CNPq de Iniciação Científica (PIBIC) no projeto Políticas Linguísticas, Internacionalização e IsF-UFS (2021-2022) e voluntário no núcleo de inglês do programa Residência Pedagógica (UFS/CAPES, 2020-2022).

*Maria Amália Vargas Façanha* (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-5606-2583>)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com estágio sanduíche na Universidade de São Paulo (USP); mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); graduada em Letras - Português/Inglês pela UFS. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras.

*Thiago de Melo Cardoso Santos* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5231-0006>)

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Graduado em Letras Inglês pela UFS. Durante a graduação foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (2018-2020), voluntário no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) (2019-2020), bolsista COPES/UFS no PIBIC (2020-2021) e bolsista do CNPq - Brasil no PIBIC. (2021-2022).

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.

## Política Editorial

### Diretrizes para autores

1. A **Revista (Con)Textos Linguísticos** publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros. Graduandos, graduados, mestrandos e mestres podem submeter artigos para avaliação desde que em coautoria com doutores.
2. Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial e/ou avaliadores *ad hoc*. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão Editorial se baseará para decisão final sobre a publicação.
3. A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
4. Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
5. Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
6. Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
7. Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à **Revista (Con)Textos Linguísticos**, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.
8. Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

### Normas para publicação

1. Os arquivos submetidos devem estar formatados conforme o modelo disponível aqui.
2. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas.

3. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
4. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura e formatação:
  - **Título:** centralizado no alto da primeira página, em caixa baixa, contendo no máximo 240 caracteres com espaços, em fonte Times New Roman, tamanho 16, negrito.
  - **Título em inglês:** uma linha após o título na língua original do artigo, em caixa baixa, em fonte Times New Roman, tamanho 16. Se a língua original do artigo não for português, o título em português deve ser apresentado no lugar do título em inglês.
  - **Nome do(s) autor(es):** por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título em inglês, alinhado à direita, seguido de um número que remeterá ao pé da página para identificação de vínculo institucional.
  - **Vínculo institucional:** em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), o nome da universidade por extenso, a cidade, a sigla da UF, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
  - **Resumos:** em português e inglês para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no mínimo 100 e no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es). Cada um dos resumos deve ser seguido de no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave na língua do resumo, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento.
  - **Texto do artigo:** iniciado na segunda página, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. O subtítulo para a lista de referências também se submete a essa formatação. Deverá haver uma linha com espaçamento 1,5 entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo seguinte. Todo destaque realizado no corpo do texto deve ser feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
  - Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
  - Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
  - No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: *silDoulosIPA*, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente em: <[http://scripts.sil.org/DoulosSIL\\_download](http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download)>.
- **Anexos**, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
  5. Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.
  6. O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo, anexado como “Texto do artigo com identificação de autoria”, deverá constar, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone e endereço eletrônico; formação acadêmica e vínculo institucional atual; especificação da seção em que se insere o artigo (Estudos Analítico-descritivos; Texto e Discurso; Linguística Aplicada).
  7. Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

## **Comissão Editorial**

Janayna Bertollo Cozer Casotti  
(Editora-gerente)

Flávia Medeiros Álvaro Machado  
(Editora de Seção - Estudos Analítico-descritivos)

Janayna Bertollo Cozer Casotti  
(Editora de Seção - Linguística Aplicada)

Micheline Mattedi Tomazi  
(Editora de Seção - Texto e Discurso)

Mayara de Oliveira Nogueira  
(Editora de Texto)

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN  
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGEL

Av. Fernando Ferrari, 514  
Campus Universitário - Goiabeiras  
CEP 29075-910  
Vitória - ES  
Tel: +55 27 4009-2801