

Revista (Con)Textos Linguísticos

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

Vitória - ES

Volume 17

| Número 36

| Ano 2023

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
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. 17, n. 36 (2023)- . – 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), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Mayara de Oliveira Nogueira (Editora de Texto).

Sumário

Apresentação: Estudos contemporâneos em ciências da linguagem <i>Flávia Machado, Micheline Mattedi Tomazi, Janayna Bertollo Cozer Casotti</i>	6
Marcação de passado em cabo-verdiano: cruzamentos morfológicos <i>Diltino Ferreira, Márluce Coan</i>	13
A influência da semântica de posse no processamento de <i>seu</i> e <i>dele</i>: um estudo experimental <i>Dailane Moreira Guedes, Thiago Laurentino de Oliveira</i>	32
Estudo de metodologias para estruturação de fichas terminológicas em Libras: análise das etapas de coleta, organização e registro de sinais-termo <i>Gildete da S. Amorim Mendes Francisco, Gláucio de Castro Júnior</i>	52
Responsabilidade enunciativa e ponto de vista: análise de um pronunciamento de Jair Bolsonaro sobre a pandemia da Covid-19 no Brasil <i>Hugo Henrique Trajano de Sousa, Aurea Zavam</i>	74
Cartas de Carlota: traços da subjetividade na escrita de si <i>Thatiane Prochner, Edson Santos Silva</i>	94
“Ousar se revoltar”: ativismo digital e resistência de mulheres negras no <i>Instagram</i> <i>Monik Milany Santos Santana, Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes</i>	112
Referenciação no texto multimodal: um olhar sobre o encapsulamento verbo-imagético e sua colaboração na orientação argumentativa <i>Francisco Pereira da Silva Fontinele, Maria Angélica Freire de Carvalho</i>	127
Consciência metalinguística e estratégias de representação ortográfica por parte de alunos do Ensino Fundamental II <i>Marcelo de Castro, Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães</i>	143
A descriptive bibliographical research about the development of metalinguistic awareness and the occurrence of linguistic transfer processes in bi/multilingual literacy and reading <i>Claudia Marchese Winfield, Lêda Maria Braga Tomitch</i>	163
Alfabetização em tempos de pandemia: universidade e escolas em interface <i>Kári Lúcia Forneck, Grasiela Kieling Bublitz, Natália Tais Scherer, Érika Luíse Beini</i>	184
Os usos de variantes do futuro explicitados na coleção <i>Cercanía Joven</i>: análises e propostas de adaptação didática <i>Beatriz Maria Neri Oliveira, Valdecy de Oliveira Pontes</i>	203

Elaboração do protótipo de verbete para um dicionário de aprendizagem de ELE <i>Melissa de Souza Veras, Glauber Lima Moreira</i>	226
Letramentos digitais e multimodalidade em materiais didáticos de língua inglesa: análise das propostas da SEDUC-SE <i>Ana Karina de Oliveira Nascimento, Caio Enzo Almeida Andrade, Maria Amália Vargas Façanha</i>	246
Corpo humano em Libras: tradução especializada intermodal para um museu de ciências <i>Ana Carla Kruger Leite, Pedro Henrique Witches</i>	266
Línguas e culturas guarani nas universidades brasileiras <i>Vitor Jochims Schneider, Gabriel Eduardo Gonçalves</i>	284
Política linguística: uma análise descritivo-reflexiva sobre sentidos para <i>língua</i> presentes em documento regulador da UFFS <i>Darlise Vaccarin Fadanni, Tamiris Machado Gonçalves</i>	304
Paráfrase de contos de fada: um olhar para a flutuação do narrador em narrativas infantis <i>Adriane Karine Mariano Anicias, Cristiane Carneiro Capristano, Edson Carlos Romualdo</i>	326
A formação de leitores proficientes: uma proposta de análise da videoanimação Spring <i>Daniela Rodrigues, Helena Maria Ferreira, Taisa Rita Ragi</i>	345

Apresentação:

Estudos contemporâneos em ciências da linguagem

Flávia Medeiros Álvaro Machado
Micheline Mattedi Tomazi
Janayna Bertollo Cozer Casotti

Este primeiro número de 2023 da *Revista (Con)Textos Linguísticos*, que reúne trabalhos de pesquisadores da área da Linguística ou de áreas afins e também todo o processo para o qual colaboraram tantos pesquisadores envolvidos na avaliação dos textos e na organização desta edição, é comemorativo. Seu processo editorial ocorreu em contexto da recente divulgação do resultado da avaliação quadrienal 2017-2020, em que o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo conquistou conceito 5. Também a *Revista (Con)Textos Linguísticos* passou, na última avaliação de periódicos, a *qualis* A3, resultado de um trabalho coletivo que vem se fazendo no programa de pós-graduação há 17 anos. Temos, portanto, duas grandes razões para celebrar este novo número e a existência deste periódico no contexto do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que é responsável por sua edição.

É com a satisfação de quem participa há um tempo dessa trajetória de ascensão da revista e do PPGEL que apresentamos o volume 17, número 36, da *Revista (Con)Textos Linguísticos*. A edição reúne dezoito artigos que foram produzidos por autores de diversas instituições e que estão aqui organizados em três seções (Estudos Analítico-Descritivos; Texto e Discurso; Linguística Aplicada), correspondentes às linhas de pesquisa do PPGEL.

A seção de Estudos Analítico-Descritivos tem início com o artigo **Marcação de passado em cabo-verdiano: cruzamentos morfológicos**, de Diltino Ferreira (UFC) e Márluce Coan (UFC), que tem como objetivo investigar a morfologia verbal em uso para codificação de eventos passados em língua cabo-verdiana, a partir da análise de convergências e divergências entre o português e o cabo-verdiano. Os resultados mostram um maior percentual de divergências, em que o cabo-verdiano mantém sua morfologia aspectual para codificação de situações passadas, porém há morfologia suplantada, principalmente na codificação de situações imperfectivas e de situações perfectivas com participio passado, o que caracteriza o cruzamento linguístico.

Na sequência, Dailane Moreira Guedes (UFRJ) e Thiago Laurentino de Oliveira (UFRJ) apresentam, no artigo **A influência da semântica de posse no processamento de *seu* e *dele*: um estudo experimental**, os resultados relativos a uma tarefa de leitura automonitorada, por meio da qual examinam a atuação do *tipo semântico de posse* na variação das formas possessivas de terceira pessoa do português brasileiro: a forma possessiva simples *seu* em oposição à forma de-possessiva *dele*. O objetivo é verificar se posses *mais prototípicas* ou *menos prototípicas* condicionam uma leitura mais rápida ou mais lenta para os falantes do português brasileiro, quando conjugadas às formas possessivas *seu* e *dele*. Em linhas gerais, verificou-se que a semântica de posse mais prototípica favorece o processamento mais rápido da forma *dele*, enquanto *seu* é processado mais rapidamente em cenários de posse menos prototípica.

Já o trabalho de Gildete da S. Amorim Mendes Francisco (UFF) e Gláucio de Castro Júnior (UnB) analisa dezessete estudos terminológicos disponíveis no Google Acadêmico e apresenta uma possibilidade de ficha terminológica em Libras. Os autores trazem, com seu **Estudo de metodologias para estruturação de fichas terminológicas em Libras: análise das etapas de coleta, organização e registro de sinais-termo**, importante contribuição para o desenvolvimento de materiais em Libras, especialmente em formatos visuais que permitem a integração do Surdo às mais diversas áreas do conhecimento.

Na seção Texto e Discurso, a primeira contribuição é de Hugo Henrique Trajano de Sousa (UFC) e Aurea Zavam (UFC), com o trabalho **Responsabilidade enunciativa e ponto de vista: análise de um pronunciamento de Jair Bolsonaro sobre a pandemia da Covid-19 no Brasil**. As análises mostram a predominância dos pontos de vista assertado, em que o locutor-enunciador principal assume explicitamente ser a fonte enunciativa do que ele diz, e narrado, em que ele imputa a responsabilidade enunciativa a outros enunciadores, demonstrando uma atitude de acordo, ou de desacordo. Ao explicitar suas opiniões e juízos de valor, o locutor-enunciador principal quer construir, ante seu interlocutor, a imagem de um líder político preocupado com a saúde física, mas também com a economia e com a renda das famílias brasileiras, atitude distinta daquela imputada aos enunciadores segundos (governadores, prefeitos e mídia). Logo, a gestão das diferentes vozes assume um importante papel argumentativo no pronunciamento.

Em seguida, Thatiane Prochner (UNICENTRO) e Edson Santos Silva (UNICENTRO), em **Cartas de Carlota: traços da subjetividade na escrita de si**, trazem uma pesquisa que se coloca em um processo de contradiscursivização. O objetivo é ler, por meio da escrita de Carlota Joaquina, aspectos de sua subjetividade revelando uma personagem além dos

estereótipos marcados pela sociedade e enraizados em muitos discursos controversos. Assim, por meio de análise crítica dos documentos epistolares de Carlota Joaquina, resgatam-se discursos, desmitificando-os e, em certa medida, desconstruindo-os. A escrita de si, ao mostrar a mulher, filha, esposa, mãe e política, evidencia o potencial de Carlota. Suas cartas, como documentos históricos, passam a ressignificar essa personagem, mostrando uma outra face diante de uma sociedade machista, forjada pelo silenciamento e pela opressão.

Em **“Ousar se revoltar”**: **ativismo digital e resistência de mulheres negras no Instagram**, Monik Milany Santos Santana (UESB) e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB) analisam o funcionamento dos gestos de resistência de mulheres negras brasileiras ao discurso racista e machista, na rede social *Instagram*. Nessa análise, também buscam compreender como esses discursos são afetados pelas condições de produção/circulação dessa rede. Em linhas gerais, as autoras observam o funcionamento de um jogo de forças da memória e uma tensão discursiva entre o silenciamento, imposto à mulher negra ao longo da história, e os movimentos de contradiscursos e resistência ao discurso racista e machista na/em rede.

Referenciação no texto multimodal: um olhar sobre o encapsulamento verbo-imagético e sua colaboração na orientação argumentativa, de Francisco Pereira da Silva Fontinele (UFPI) e Maria Angélica Freire de Carvalho (UFPI), busca verificar como o encapsulamento verbo-imagético presente no gênero charge atua na orientação argumentativa do texto. Nas charges analisadas, os autores observam que as semioses verbal e não verbal se integram para a construção de sentidos, mantendo uma relação de interdependência no texto, e que existem elementos que o cartunista apresenta com maior saliência para destacar ao leitor o grau de informação e a integração entre os demais elementos na construção da argumentação, os quais se relacionam com o efeito encapsulador do texto.

A seção de Linguística Aplicada inicia-se com o artigo de Marcelo de Castro (UFMG) e Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães (UFMG). Em **Consciência metalinguística e estratégias de representação ortográfica por parte de alunos do Ensino Fundamental II**, os autores buscam avaliar as estratégias conscientes utilizadas na escrita ortográfica por alunos do Ensino Fundamental II. A partir da análise de questionários respondidos pelos estudantes, identificam e discutem diferentes estratégias conscientes, utilizadas para representar ortograficamente palavras sobre as quais têm dúvidas, isto é, que não estão armazenadas por completo em seu léxico mental. A partir da constatação de que, com o decorrer da escolarização, a tendência é que haja uma ampliação das estratégias conscientes, eles defendem a importância de se criarem oportunidades de aprendizado e reflexão sobre a ortografia em sala de aula.

Claudia Marchese Winfield (UTFPR) e Lêda Maria Braga Tomitch (UFSC), em **A descriptive bibliographical research about the development of metalinguistic awareness and the occurrence of linguistic transfer processes in bi/multilingual literacy and reading**, apresentam o estado da arte sobre o desenvolvimento da alfabetização, do letramento e da leitura de crianças bilíngues com foco no desenvolvimento da consciência metalinguística, bem como na ocorrência de processos de transferência linguística de L1 para L2 e vice-versa em bilíngues. Os resultados indicam que as práticas de letramento bilíngue promovem uma melhor consciência metalinguística nas crianças e confirmam a ocorrência de transferências de habilidades linguísticas, bem como de leitura e escrita, entre L1 e L2. Além disso, sugerem uma abordagem translíngue para a alfabetização e o letramento bi/multilíngue, de forma que a diversidade linguística, cognitiva, social e cultural dos alunos bilíngues seja reconhecida na alfabetização e no letramento bi/multilíngue.

Em **Alfabetização em tempos de pandemia: universidade e escolas em interface**, Kári Lúcia Forneck (Univates), Grasiela Kieling Bublitz (Univates), Natália Taís Scherer (Univates) e Érika Luíse Beini (Univates) apresentam os resultados da aplicação do Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (TACF) no início e no final das intervenções didáticas que ocorreram no contexto do projeto Alfabeletrando – Laboratório de Alfabetização, uma parceria entre universidade e município da Serra Gaúcha-RS para auxiliar cerca de 140 crianças do 1º ao 4º ano com dificuldades na aquisição do princípio alfabético. Os resultados da avaliação do TACF, ainda que representem um recorte da totalidade de crianças atendidas, reiteram que, ao longo das quatro séries avaliadas no estudo, houve diferença no desempenho entre as crianças – o que é esperado para essa faixa etária, em especial, da consciência fonêmica, que é importante para o percurso de alfabetização.

No artigo **Os usos variáveis do futuro explicitados na coleção *Cercanía Joven*: análises e propostas de adaptação didática**, Beatriz Maria Neri Oliveira (UFC) e Valdecy de Oliveira Pontes (UFC) analisam o tratamento concedido aos usos variáveis da expressão de futuro em espanhol, o futuro morfológico e o futuro perifrástico, pela coleção didática *Cercanía joven*. Os autores verificam que os aspectos relativos às formas de futuro, nomeadamente os condicionantes linguísticos e extralinguísticos, bem como os comprometimentos decorrentes dos usos e das funções dessas formas não são explicitamente considerados na coleção. Assim, concluem que o conhecimento sobre a expressão variável do futuro em espanhol não é sistematizado, a fim de aprofundar a compreensão do aprendiz sobre o plano complexo da significação, o qual é condicionado por fatores que incluem a relação entre os interlocutores, o

assunto tratado, a familiaridade do usuário da linguagem com o discurso, bem como o contexto situacional.

Em **Elaboração do protótipo de verbete para um dicionário de aprendizagem de ELE**, Melissa de Souza Veras (UFDFPar) e Glauber Lima (UFDFPar) analisam termos da área do turismo no dicionário de aprendizagem Señas (2002), com vistas a verificar se há informações enciclopédicas e culturais. A partir da análise, constata-se que os verbetes no dicionário Señas (2002) e, mais especificamente, as definições e os exemplos de uso dos quatro termos selecionados das subáreas de patrimônio e gastronomia ainda carecem de informações enciclopédicas e culturais, seja em suas definições, seja em seus exemplos de uso.

Já o trabalho de Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS), Caio Enzio Almeida Andrade (UFS) e Maria Amália Vargas Façanha (UFS), intitulado **Letramentos digitais e multimodalidade em materiais didáticos de língua inglesa: análise das propostas da SEDUC-SE**, busca analisar os materiais voltados ao ensino de língua inglesa para a educação básica encontrados no aplicativo *Estude em Casa*, da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEDUC-SE). Por meio de pesquisa documental, são identificados 260 materiais, codificados e analisados, a fim de verificar se e de que forma os letramentos digitais e a multimodalidade são abordados nesses materiais. Como resultado, os autores observam que tanto os letramentos digitais quanto a multimodalidade estão presentes apenas de forma incipiente na maioria dos materiais, sem propostas voltadas para a promoção de maiores reflexões.

Ana Carla Kruger Leite (UFES) e Pedro Henrique Witches (UFES), em **Corpo humano em Libras: tradução especializada intermodal para um museu de ciências**, discutem aspectos da tradução especializada intermodal de textos sobre a biologia humana. Para isso, analisam a tradução, em Libras, de três textos em língua portuguesa que servem de apoio à mediação de visitas no Museu de Ciências da Vida (MCV) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes): *Sistema Urinário*, *Sistema Respiratório* e *Sistema Cardiovascular*. Os resultados desse trabalho de análise corroboram a importância de mais estudos que possibilitem evidenciar as contribuições de tradutores surdos em processos tradutórios de textos especializados e que proporcionem a divulgação e ampliação do conhecimento científico em Libras.

Em **Línguas e culturas guarani nas universidades brasileiras**, Vítor Jochims Schneider (UFSM) e Gabriel Eduardo Gonçalves (UFSM) identificam e analisam produções acadêmicas de pesquisa em torno de línguas e culturas guarani em universidades brasileiras integrantes da Associação Grupo de Universidades Montevideo (AUGM). Para isso, eles apresentam um panorama acerca das línguas indígenas presentes na América Latina

contemporânea, seguido de um histórico das línguas guarani. A partir da identificação de 196 produções acadêmicas, realizadas entre 2015 e 2020 em quinze universidades brasileiras, os autores observam considerável produção de conhecimento em torno da língua e cultura guarani. Com base nos dados apresentados, destacam um terreno profícuo de investigações que aproximam diferentes áreas do conhecimento.

Política linguística: uma análise descritivo-reflexiva sobre sentidos para *língua* presentes em documento regulador da UFFS, de Darlise Vaccarin Fadanni (UFFS) e Tamiris Machado Gonçalves (UFFS), apresenta os resultados de um estudo documental teórico-interpretativo da Resolução N°11/CONSUNI/UFFS/2018 (UFFS, 2018), cuja temática é a política linguística da instituição, tendo como objeto os sentidos para língua que emergem do documento. A partir da análise realizada, as autoras observam que o termo *língua* aparece valorizado no que diz respeito ao contexto sociocultural, quando significado nos eixos de abordagem nacional e de internacionalização, resultantes de um trabalho com a linguagem, por preluzir o histórico e o social na formação discursiva desse documento. Em conclusão, apontam que investigar o documento permite compreender o que motiva as ações dessa instituição sobre as línguas que existem entre as regiões de abrangência da universidade e também entender quais relações de sentido reverberam entre língua e poder.

O trabalho de Adriane Karine Mariano Anicias (UEM), Cristiane Carneiro Capristano (UEM) e Edson Carlos Romualdo (UEM), intitulado **Paráfrase de contos de fada: um olhar para a flutuação do narrador em narrativas infantis**, busca compreender as flutuações do tipo de narrador, dentro de uma mesma narrativa, construída de forma parafrástica. Essas flutuações são identificadas em enunciados escritos, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma escola da rede pública do município de Paranavaí-PR. A partir da análise desses enunciados, observam que a flutuação do tipo de narrador emerge da relação dialógica da criança com outros dizeres e é determinada pela identificação das escreventes com uma imagem idealizada do gênero feminino: a figura da princesa. Nesse sentido, pode-se concluir que as flutuações nas posições do narrador, longe de serem um problema da escrita da criança, constituem lugar de movência da criança entre as posições de um outro e as dela mesma.

Daniela Rodrigues (UFLA), Helena Maria Ferreira (UFLA) e Taísa Rita Ragi (UFLA) discutem, no artigo **A formação de leitores proficientes: uma proposta de análise da videoanimação Spring**, a utilização de videoanimações em sala de aula, considerando os aspectos linguísticos, semióticos e discursivos. Assim, a partir da articulação entre teoria e prática, buscam refletir sobre o ensino da leitura em espaço escolar, de modo a favorecer a

formação de leitores proficientes e que tenham a liberdade de interagir socialmente. Por meio do trabalho realizado, constatam que as videoanimações apresentam potencialidades para a formação de leitores mais atentos aos aspectos linguísticos, semióticos e discursivos, possibilitando a identificação de elementos explícitos, a realização de inferências, a compreensão dos projetos de dizer dos produtores, o entendimento da estrutura composicional, bem como a ampliação da capacidade crítica e de funcionamentos das práticas discursivas.

Trata-se, portanto, de uma edição que reúne pesquisas de grande relevância e que dão uma amostra dos estudos contemporâneos em ciências da linguagem. Esperamos que promovam um diálogo com as pesquisas em andamento ou já realizadas nos diversos programas de pós-graduação e que também possibilitem o ressoar de pesquisas futuras.

Excelente leitura a todos!

*Comissão Editorial
da Revista (Con)Textos Linguísticos*

Marcação de passado em cabo-verdiano: cruzamentos morfológicos

Markedness of the past tense in Cape Verdean language: morphological crossings

Diltino Ferreira¹
Márluce Coan²

Resumo: Este artigo trata do uso ou não da morfologia verbal do português em cabo-verdiano, especificamente na codificação de situações passadas. Partimos do pressuposto de que algumas propriedades do sistema linguístico da língua portuguesa são inseridas na língua cabo-verdiana, considerando-se o contexto de bilinguismo e diglossia em Cabo Verde, o que verificamos ao considerar dados escritos, provenientes da *webpage* <https://www.dexamsabi.com>, e orais, advindos do telejornal *Cabo Verde Magazine*. Observamos percentual maior de divergências, mantendo o cabo-verdiano sua morfologia aspectual para codificação de situações passadas, porém há morfologia suplantada, principalmente na codificação de situações imperfectivas e de situações perfectivas com participio passado, o que conduz à caracterização do fenômeno como um caso de cruzamento linguístico.

Palavras-chave: língua cabo-verdiana; língua portuguesa; aspecto; passado.

Abstract: This article deals with Portuguese verbal morphology in Cape Verdean focusing the codification of past situations. We consider that some properties of the Portuguese linguistic system are inserted in the Cape Verdean language, considering the bilingual and diglossic context that we verified through the written data from the webpage <https://www.dexamsabi.com> and oral reports of the television news Cabo Verde Magazine. We observed a higher percentage of divergences of which Cape Verdean maintains its aspectual morphology to codify past situations, but there is a supplanted morphology, mainly in imperfective situations and perfective with past participle, which leads to the characterization of the phenomenon as a case of linguistic crossing.

Keywords: cape verdean language; portuguese language; aspect; past tense.

¹ Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: diltino.f@gmail.com.

² Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: coanmalu@ufc.br.

Introdução: caracterização e contextualização da proposta

Com o propósito de investigar a morfologia verbal em uso para codificação de eventos passados em língua cabo-verdiana, especificamente da variedade de Santiago, centramo-nos em análise de convergências e divergências entre o português e o cabo-verdiano. Interessam-nos situações em que morfemas verbais prototípicos do português aparecem em formas verbais do cabo-verdiano, como é o caso do morfema *-ia*, que, em português, codifica o pretérito imperfeito em verbos de segunda e terceira conjugações, evidenciando convergência morfológica nas duas línguas. Por outro lado, também nos concentramos em contextos nos quais a morfologia basilectal do cabo-verdiano é mantida, por exemplo, com o uso de *-ba* para codificação de anterioridade imperfectiva (durativa/não terminativa), já que o sistema verbal cabo-verdiano centra-se na categoria aspecto, sobre a qual discorreremos mais adiante. Como observa Lang (2001, p. 240), “os morfemas verbais determinam efetivamente não o verbo, mas sim a totalidade do sintagma verbal”.

Pautamo-nos, a priori, na descrição feita por Veiga (1982), cuja pretensão foi a de apresentar variedades mais basiletais, por isso não deve ter incluído casos de morfologia suplantada do português, a língua lexificadora, mas é fato que formas em *-ia*, sobretudo com verbos auxiliares/modais (*debia, podia*), muito provavelmente existam em Santiago desde o século XIX. Também Holm & Swolkien (2009) e Lang (2018) observam que a forma verbal *era* é antiga, talvez tão antiga quanto a língua. Quint (2000) chama-nos a atenção para o fato de que a estrutura aspectual varia devido ao tipo de verbo: verbos estáticos (*verbos fortes*) e verbos não estáticos (*verbos fracos*), assim certos usos afetam mais um conjunto de verbos do que outro.

Ao lado dessas observações de similaridade ao português, há outras, como a que envolve o sufixo *-ba*, cuja etimologia, segundo Baptista (2002), ainda não é um consenso entre os crioulistas: Duarte (1961) e Quint (2000) defendem que sua origem resulta da forma *-va* do imperfectivo do português; Bickerton (1981) sugere que *-ba* origina de *kaba* [acabar/terminar]; já Peck (1988) afirma que o sufixo *-ba* tem origem no guineense, considerando que línguas africanas como manjaco, bambara, mandinga, diola marcam o aspecto perfectivo com morfemas que apresentam semelhanças morfo-fonológicas: *ban* no manjaco e no diola; *kaban* nas línguas mandinga e bambara.

Para Duarte (2003), a partir dos fins do século XV, inícios do século XVI, desenvolveu-se em Cabo Verde uma língua de contato, a que se chama proto-crioulo da Alta Guiné, língua que se ramificou dando origem ao crioulo cabo-verdiano, da Guiné-bissau, de Casamansa e ao papiamento (Curaçau). O cabo-verdiano é considerado uma língua crioula

por ter surgido a partir de um superestrato linguístico (o léxico português) e das línguas de substrato (línguas africanas). Para alguns estudiosos, a língua cabo-verdiana teve sua origem de um pidgin de base lexical portuguesa do oeste africano; para outros, teve sua origem a partir de uma língua franca do Mediterrâneo – o *sabir* (BESTEN; MUYSKEN; SMITH, 1994).

As línguas crioulas tendem à aproximação ao superestrato, por incorporarem características da língua lexicalizadora, perderem características de crioulo basilectal (mais conservador) e passarem a ter uma base acroletal (mais semelhante à língua de superestrato), mudanças relacionadas ao fenômeno de diglossia, conforme Ferguson (1959), em que duas variedades ou línguas têm *status* diferentes. Neste contexto, a língua de substrato pode perder características basiletais passando a uma base mais acroletal (ficando, portanto, mais próxima à língua de prestígio das esferas governamentais). Em Cabo Verde, no entanto, conforme Lopes (2016), há uma tendência ao uso da língua cabo-verdiana em contextos orais solenes e escrita informal. Ao mesmo tempo, ocorre uma extensão do português em vários âmbitos. Segundo a autora,

O uso da LP prevalece claramente na interação com: os professores (69.4%), os superiores hierárquicos (50.3%), na sala de aula (59.2%) e para rezar/orar (58.9%), destacando-se, neste último caso, o valor quase igual da LCV (15.0%) e da LCV/LP (14.6%), havendo que ter em conta que, no caso da Igreja católica, religião predominante em Cabo Verde, muitas orações são em português (LOPES, 2016, p. 136).

O cabo-verdiano é a primeira língua adquirida pelos habitantes de Cabo Verde, sendo a segunda a língua portuguesa, considerada a língua oficial, conforme Artigo 9.º da Lei Constitucional n.º 1/V/99, de 23 de novembro, lei que também informa que o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa. Como Cabo Verde passou por situação sócio-histórica de colonialismo, as repercussões aparecem refletidas em muitas esferas, dentre as quais a linguística, influenciando tanto a visão que se tem sobre a própria língua como a criação de medidas de promoção da língua materna.

Pereira (2000) demonstra preocupação em relação aos grupos bilíngues da comunidade cabo-verdiana, tendo em vista apropriação de formas portuguesas, as quais são, total ou parcialmente, adaptadas ao sistema cabo-verdiano, do que resultam mudanças sintáticas ou semânticas. Para Blommaert (2014a), o problema está em definir as línguas minoritárias como *domésticas* ou *da comunidade*, não *do progresso*, *da ciência* ou *dos*

negócios, por isso é preciso “quebrar esse círculo de desigualdade na linguagem” (p.75), o que “requer romper com nossas crenças linguístico-ideológicas fundamentais; requer um olhar diferente sobre as realidades da língua na sociedade.” (p. 75).

Nesse contexto de convivência linguística, da esfera oficial à familiar, ora uma se sobressai, ora outra, o que gera, por vezes, interferências, interessando-nos particularmente aqui a morfologia verbal de codificação de situações passadas, o que tendemos a caracterizar como cruzamento linguístico (*crossing*). A priori, poderíamos supor que se trata apenas de acomodação (na acepção de Trudgill, 1986), considerando que a língua portuguesa tem prestígio na comunidade, mas, segundo Trousdale (2011), a acomodação ocorre mais frequentemente nos níveis fonológico e lexical, preferencialmente ao morfossintático, tanto entre dialetos quanto entre línguas. Dessa guisa, parece-nos mais apropriado pensar na utilização de morfemas do português em codificação de situações passadas, em enunciados proferidos em cabo-verdiano, como um caso de cruzamento, que tende a se regularizar em alguns contextos.

Para tratar dessa temática e investigar se estamos diante de um processo sistemático ou de aleatoriedade (já que nossa hipótese acerca do cruzamento decorreu de uma evidência aqui, outra acolá), consideramos exemplos reais de escrita e de fala, provenientes da *webpage* <https://www.dexamsabi.com> e do jornal Cabo Verde Magazine (<https://www.youtube.com/watch?v=8feBIsI6Eps>). A escolha das fontes é motivada por popularidade e ampla circulação: o site *Dexamsabi.com* apresenta notícias, porém viabiliza a participação popular por meio do envio de histórias e opiniões; o telejornal Cabo Verde Magazine, ademais de sua diversidade temática e de entrevistados, é um noticiário em língua cabo-verdiana difundido em televisão nacional e no *Youtube*.

As categorias Tempo e Aspecto e o sistema verbal da língua cabo-verdiana

Dado o propósito investigativo sobre convergências entre a morfologia do português e a do cabo-verdiano, tratamos articuladamente, nesta seção, de tempo e aspecto, embora o seja por conveniência expositiva, já que, conforme Givón (1984), as categorias tempo (envolvendo sequenciação de eventos), aspecto (concernente à delimitação de períodos) e modalidade (relativa às noções sobre a realidade) estão sincrônica, diacrônica e ontogeneticamente interconectadas, o que corrobora a perspectiva de Lyons (1977), que observa não haver distinção nítida nem entre tempo verbal e aspecto nem entre tempo verbal e modalidade.

A opção por salientar as categorias tempo e aspecto decorre de nossa perspectiva de correlacionar a morfologia verbal de passado, a qual possui morfemas específicos de tempo

em português e sufixos específicos de aspecto em cabo-verdiano. Para Givón (1984), há dois traços fundamentais à conceituação do tempo: sequencialidade e ponto de referência, traços codificados pela categoria tempo verbal, a qual evidencia, portanto, a relação entre dois pontos no tempo: o ponto de referência e o evento. Ocorre que nem todas as línguas (de acordo com Comrie, 1990) dispõem de formas para indicar que um tempo é anterior a outro. Já o aspecto é uma categoria que evidencia a escolha entre uma descrição perfectiva ou imperfectiva da situação verbal, ou seja, entre diferentes maneiras de representar a constituição de uma situação: como um todo único sem distinção de fases – perfectiva ou em sua constituição interna – imperfectiva (COMRIE, 1981, p. 3).

Lang (2001) considera o verbo a área mais complexa da gramática da língua cabo-verdiana. Descreve que à forma básica de um verbo como *bebe* [beber] podem ser adicionadas três desinências verbais (*-ba* marca a anterioridade; *-du*, a passividade e *-da* a anterioridade e a passividade) e três partículas verbais antepostas: *ta* é um marcador do aspecto imperfectivo, *sa* é um marcador aspectual de duratividade e *al* é o modo da eventualidade. Na esfera da perfectividade, *N ta bebe* [Eu bebo] opõe-se a *N sa ta bebe* [Estou bebendo] com a marca da duratividade (LANG, 2001, p. 240). Quando *bebe* não é marcado por *ta*, mas é a ele adicionado *-ba*, indica uma situação anterior no passado (*N bebeba* [Eu tinha bebido]) porém, quando se trata de verbos estáticos, expressa apenas a noção do passado.

Quint (2000) observa que, morfológicamente, existem dois tempos verbais na língua cabo-verdiana (LCV): presente e passado (passado recente e passado distante), o que a diferencia de sua língua lexificadora (português) e de outras línguas europeias que apresentam três tempos básicos: presente, passado e futuro. De acordo com o autor (2000), existe uma esfera do presente marcada por *ta*, que inclui o futuro e eventos do passado recente (*E ta kanta sabi* [Ele/Ela canta bem]) (p. 236); o passado distante é marcado pela omissão do *ta* e adição de *-ba* ao verbo (*E kantaba* [Ele/Ela tinha cantado.]) (p. 238); o futuro, por sua vez, é definido contextualmente pelo uso de um advérbio – *E ta kanta manhan*. [Ele/Ela cantará amanhã].

A forma base do verbo (sem um atualizador/marcador – forma não marcada) geralmente é compreendida como um evento do passado, exceto quando se trata de um verbo estático, cuja acepção é de presente (*N gosta di nha sidadi* [Eu gosto da minha cidade]). Um verbo dinâmico forma o tempo passado com a ausência do *ta* que, se adicionado antes do verbo, marca o tempo presente como em: *N studa onti* [Eu estudei ontem] versus *N ta studa* [Eu estudo].

Pode ocorrer, ainda, marcação verbal por *dja* em referência a uma ação anterior à enunciação, mas que continua até o seu proferimento: *Dja N studa* [Já estudei]. Para atualização da progressividade, há o marcador *sata*, usado como *sta* na capital do país, cujas variantes, nas áreas rurais, são: *aita* e *ata*. Quint (2000; 2008), Pratas (2007) e Jacobs (2011) consideram a forma *sata* como um único marcador aspectual, diferentemente de Lang (2001), que considera dois marcadores (*sa ta*).

Pratas (2007) defende que *sata* e *ta* não ocorrem na mesma frase na forma progressiva, como em *N sata studa manenti* [Estou estudando no momento]. Sintaticamente, nunca aparecem juntos ao verbo, portanto *sata/sta* é um verbo auxiliar e não um morfema de tempo, modo ou aspecto. Embora haja diferença entre *sta*, *ta* e *sata*, quando outros marcadores estão presentes, semanticamente são semelhantes.

Convém destacar que *ta*, como marcador *realis*, pode expressar um presente habitual ou um passado habitual (TAVARES, 2012, p.23); como marcador *irrealis*, *ta* pode expressar condicional e futuro (SUZUKI, 1994), semelhantemente a outras línguas crioulas. Ainda, conforme Silva (1990), quando *ta* é utilizado com o marcador *-ba* após o verbo, refere-se a um passado habitual ou condicional.

De acordo com Pratas (2007) e Tavares (2012), tempo, modo e aspecto em cabo-verdiano são definidos, também, por meio do contexto, advérbios temporais, entonação e pausas na fala. Algumas palavras que, geralmente, são identificadas como marcadores do tempo, modo e aspecto podem, em alguns contextos, ser um verbo copulativo (*sta* [estar]), um advérbio ou conjunção, como *dja* com o sentido de ‘agora’, ‘então’ ou ‘portanto’. Há, outrossim, o caso de *-al* que, além de fazer referência à expressão de desejos ou previsões, também pode expressar dedução (‘deve ter...’); o caso de *ta* que aparece como opcional progressivo em: *E sta (ta) studa*. [Ele/Ela está estudando] e o caso da expressão condicional, que, de acordo com Pratas (2007), pode ser identificada contextualmente por meio da conjunção ‘*si*’ [se].

Veiga (1982), ao propiciar registro do sistema linguístico do cabo-verdiano, que, desde sempre foi de tradição oral, denominado erroneamente de dialeto ou língua sem regras, evidenciou a saliência da categoria aspecto ao apresentar eventos passados. Comparando-se tal descrição aos pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito em português, observa-se que \emptyset corresponderia ao pretérito perfeito (*N studa onti* [Estudei ontem]); à estrutura do pretérito imperfeito corresponderia *ta -ba* (*N ta studaba txeu anu pasadu* [Eu estudava muito no ano passado]) e à do mais-que-perfeito também corresponderia *-ba*, como em: {*Kantu bu txiga*} *dja N kumeba*. [Quando chegaste eu já tinha comido].

Observe-se que, em cabo-verdiano, não ocorre a flexão verbal, sendo as noções de tempo e aspecto expressas por meio de atualizadores verbais – *ta*, *sa ta*, *al*, *ba*, *du*, *da* (VEIGA, 2002): *ta* indica aspecto não realizado (N *ta studa* manhan [Estudarei amanhã]); *sa ta* refere-se ao aspecto progressivo no passado (N *sa ta studaba* kantu bu txiga. [Estava estudando quando você chegou]); *al* indica aspecto eventual (N *al studa* anu ki ta ben [Eu hei de estudar no próximo ano]); *-ba* é utilizado para aspecto não realizado no passado/sentido condicional e aspecto progressivo no passado (Si bu *studaba*, bu ta traba bon nota [Se tivesses estudado, terias boas notas]); *-du* refere-se ao aspecto não realizado com sujeito indeterminado (Ka ta *studadu* ku muzika [Não se estuda ouvindo música]) e *-da* indica passado ou condicional hipotético com sujeito indeterminado (Unbes ta *studada* txeu [Antigamente estudava-se muito] /Si ta *studada*, ta *trada* bon nota. [Se se estudasse, tirava-se boa nota]).

Alguns verbos possuem variações, como é o caso de *binha/benba* (passado do verbo *ben – vir*), *tinha/tenba/teneba* (passado do verbo *ter*) e *staba/ta staba/stivi* (formas do verbo *estar* no passado e condicional), sendo a estrutura com *ba* a mais próxima do substrato do cabo-verdiano, de acordo com Veiga (1982), pois observou o autor que as estruturas com *-ba* eram mais utilizadas por pessoas que conheciam apenas a língua cabo-verdiana, já *tinha* era uma forma bastante utilizada por pessoas em contato com a língua portuguesa. Para Quint (2000), no entanto, o sufixo *-ba* do cabo-verdiano advém do morfema *-va* do português, sendo uma das razões o fato de o fonema /v/ tornar-se sistematicamente /b/ em variedade mais antiga do cabo-verdiano.

Veiga (2002) mostra, outrossim, estruturas compostas, tais como a estrutura ‘N *tinha sidu skodjedu.*’ [Eu tinha sido escolhido], indicativa de passado anterior, e ‘*Dja N tinha sidu dja.*’ [Já tinha sido já], indicativa de passado anterior recente, para além das formas evidenciadas na descrição de 1982, em que passado anterior e passado anterior recente eram ilustrados via estruturas simples: ‘N *skodjedu.*’ (com aceção de passado anterior) e ‘*Dja N serba dja.*’ (com aceção de recente).

Ademais, observa-se menção, na descrição mais recente, ao particípio presente *sendu* (sendo) e ao particípio passado *sidu* (sido), como em: “Purtuges e língua oficial *sendu kabuverdianu uniku* língua di abranjensia nasional” [O português é a língua oficial sendo o cabo-verdiano a única língua de abrangência nacional] e *Nu ten sidu bon alunu* [Temos sido bons alunos].

Considerando-se que esses marcadores aspectuais, anteriormente descritos, nem sempre são utilizados quando alguém fala em cabo-verdiano, porém outros que, formalmente, assemelham-se ao português, língua lexicalizadora do crioulo cabo-verdiano, analisamos o

fenômeno via *crossing*, o qual se refere ao uso de língua ou variedade pertencente a outro grupo social (RAMPTON; CHARALAMBOUS, 2012).

Se *crossing* é um fenômeno linguístico ligado à identificação com um outro grupo social, seria guiado por ideologias linguísticas. Para Rampton e Charalambous (2012), a conjuntura histórica é um dos aspectos essenciais em análise linguística que envolve *crossing*, já que esse fenômeno implica a utilização de indexadores com conotações sócio-simbólicas. Em muitos casos, formas de outra língua indexam nível de respeito, distanciamento social do interlocutor, características identitárias, evidenciando um papel social diferente daquele expresso pela forma linguística da língua veiculada no discurso como um todo. A indexicalização de outras formas linguísticas aponta para identidades culturais e sociais por meio de categorias gramaticais (BLOMMAERT, 2014b).

De acordo com Rampton (1995), *crossing* ocorre quando um falante faz uso incomum de uma língua ou forma linguística, que não seria realizada no diálogo corriqueiro. Dessa guisa, hipotetizamos que o uso de morfologia suplantada seja um caso de *crossing*, já que os indivíduos falam em cabo-verdiano nas situações diárias (situações que usamos como mote para análise de dados), porém não alternam o cabo-verdiano com a língua portuguesa, apenas inserem categorias do português em alguns dados, variando-se o uso entre uma forma cabo-verdiana e uma portuguesa para a marcação de uma mesma categoria, como a de aspecto imperfectivo, por exemplo.

Diferentemente de *code-switching*, fenômeno em que o falante ora usa um código, ora outro, não pressupondo transgressão de normas linguísticas de um ou outro código (RAMPTON, 1995), *crossing* implica a utilização do código que menos se espera durante a interação. A tendência de integração de elementos da língua portuguesa na língua nacional cabo-verdiana é perceptível ainda que de forma sutil, o que pode ser resultante de situações correlatas como diglossia e alternância de códigos em Cabo Verde, reflexo de políticas e ideologias linguísticas. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial, a sociedade cabo-verdiana não interage em língua portuguesa cotidianamente, o que torna relevante a problematização em torno desses conceitos.

Descrição e análise de dados

Em princípio, nossa pretensão foi apenas ilustrar cruzamentos entre a morfologia do português e do cabo-verdiano para codificação do passado, sem perspectiva quantitativa, o que fizemos, buscando evidências em excertos mais atuais (da última década) provenientes de uma página de artigos de opinião do *Facebook*: <https://www.dexamsabi.com>, cujo conteúdo

tem ampla divulgação, visando a comprovar empiricamente mudanças observadas por descrições da língua cabo-verdiana citadas no decorrer deste artigo. Convém observar que, por ser uma página informal, os textos não seguem o Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano (ALUPEC), o qual ainda não é utilizado por grande parte da população no dia a dia. Localizamos 37 formas verbais com marcadores aspecto-temporais de passado em onze excertos analisados, os quais contêm informações repassadas pelo jornalista/conteudista ou por seguidores, conforme distribuição a seguir:

- três excertos de “FredKed: ‘Nha arte vira mas maduro’ em entrevista”, um do conteudista e dois de entrevistados;
- um excerto de “Jornalista cabo-verdiana ganha prémio africanu di jornalismo”, proveniente de texto do conteudista/jornalista;
- dois excertos de “Rui Aguas xplica razon di si saida di seleson di Cabo Verde na prugrama di televizon na Portugal”, provenientes de texto do conteudista/jornalista;
- três excertos de “Cabo Verde recebi mais un militante di Al-Qaida ki staba prezu na Guantanamo”, também provenientes de textos do conteudista/jornalista;
- um excerto de “Dezabafu di Dapox – Gosi e momento de Reflexao Sobri Vida”, de texto de entrevistado e
- um excerto de “Nsta na Portugal nkre casa ku um alguem ki sta na Cabo Verde!”, de artigo de opinião de leitor.

Considerando-se que a escrita é mais monitorada, resolvemos ampliar a amostra ilustrativa, partindo da hipótese de que encontraríamos mais dados de convergência com o português em *corpus* oral. Para tanto, consideramos o telejornal Cabo Verde Magazine de 15 de junho de 2022, com duração de 35 minutos e participação de um apresentador, onze entrevistados e seis repórteres. É o primeiro e único jornal em língua cabo-verdiana transmitido todos os dias, às 17h. Escolhemos o dia 15 por ter vários participantes e assuntos que trazem contextos variados, como associação dos idosos, festival de música, formação de pescadores, problemáticas em um bairro e assuntos políticos. Como encontramos 77 formas de codificação de eventos passados, para manter uma aproximação em relação aos dados de escrita, não investigamos, no momento, outras edições do jornal. No conjunto desses 77 dados, há poucos casos de convergência em codificação de passado perfectivo com formas simples, estando a maioria das convergências em estruturas imperfectivas e compostas.

De posse desse conjunto de dados, verificamos a relação entre propostas de descrição linguística com ênfase em tempos do passado e usos do cabo-verdiano por indivíduos que, geralmente, têm contato com a língua cabo-verdiana e com a língua portuguesa, o que pode

implicar interferências, pois o português é a língua de prestígio, mesmo sendo o cabo-verdiano a primeira língua.

Para codificação do aspecto perfectivo no passado, utiliza-se a base verbal, sem um marcador aspectual, portanto, há Ø para o perfectivo, como observamos em (1) e (2) – ‘*obi*’/‘*sufri*’ (respectivamente, na escrita e na oralidade). Observamos, outrossim, as formas *stevi/teve* previstas por Veiga (2002), como exemplificamos em (3) e (4), porém não apontadas em pesquisas de natureza basilectal, como a realizada por Alexandre (2019), que registra *staba*.

(1) (...) Nhas avos e tios e nha mãe sempri staba lah pa mi kuando n mesteba es pa daba mi consedju, e sempri n *obi* kues (...) [(...) Meus avôs, tios e minha mãe sempre estavam lá por mim quando precisei que me dessem conselhos e eu sempre os *ouvi* (...)]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2015/08/fredked-nha-arte-vira-mas-maduro-em.html>. Acesso em: 5 jan. 2023.

(2) (...) ku izolamentu sosial, djentis di tirsera idade *sufri* txeu tipu di violênci (...). [(...) com o isolamento social, as pessoas da terceira idade *sofreram* vários tipos de violênci (...)].

Disponível em: Cabo Verde Magazine (15 de junho de 2022).

(3) (...) Carla era un di kes 32 finalistas di 15 paizes africanos ki *stevi* prezenti na Nairobi, ê ganha na categoria di ‘Portuguese Language Print’ (...) [Carla era uma das 32 finalistas dos 15 países africanos que *estiveram* presentes em Nairóbi, ganhou na categoria ‘Portuguese Language Print’.]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2015/10/jornalista-cabo-verdiana-ganha-premio.html>. Acesso em: 5 jan. 2023.

(4) (...) alen di workshop y konfrensias ki kontise es parmanhan, *teve* ... (nome dos artistas) (...) [(...) além de *workshop* e conferência que ocorreu nesta manhã, *teve* ... (nome dos artistas) (...)]

Disponível em: Cabo Verde Magazine (15 de junho de 2022).

Deparamo-nos, também, com formas como ‘*foi prezu*’/‘*foi konstruidu*’, conforme exemplos em (5) e (6), as quais apareciam como *prendedu/konstruidu* em cabo-verdiano basiletal.

(5) (...) Ê *foi prezu* duranti un troka di tiros (...) [(...) *Foi preso* durante uma troca de tiros (...)]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2016/12/cabo-verde-recebi-mais-un-militante-di.html>. Acesso em: 5 jan. 2023.

(6) (...) Boavista sa ta resebi fera di livru desdi ki ses parseria ki *foi konstruidu* dja ten menus di un anu. [Boa Vista está recebendo Feira do Livro desde o início da parceria que *foi construída* há menos de um ano.]

Disponível em: Cabo Verde Magazine (15 de junho de 2022).

A codificação de imperfectivo passado, em geral, segue com *-ba*, conforme exemplo (7), corroborando as descrições apresentadas na literatura, no entanto, podemos constatar algumas variações: *tinha/binha*, como variantes de *tenba/teneba*, *benba*, e *obia* em vez de *obiba* em (8) e (9); *devia* em vez de *debeba* em (10); *podia*, em lugar de *podeba*, em (11); *kria para kreba* em (12), e *sabia* como variante de *sabeba* em (13). Tais usos apontam convergência linguística entre a morfologia do cabo-verdiano e a do português, formas já atestadas em gramáticas e descrições oitocentistas (COELHO, 1880; COSTA e DUARTE, 1886; PARSONS, 1921), para um subconjunto de verbos estativos.

(7) (...) Nhas avos e tios e nha mãe sempri *staba* lah pa mi kuando n *mesteba* es pa daba mi consedju, e sempri n obi kues (...) [(...) Meus avôs, tios e minha mãe sempre *estavam* lá por mim quando *precisava* que me dessem conselhos e eu sempre os ouvi (...)].

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2015/08/fredked-nha-arte-vira-mas-maduro-em.html>. Acesso em: 5 jan. 2023.

(8) (...) Na ladu di rap, sempri n *tinha* um interesi nel. Sempri n ta *obia* Eminem. (...) [(...) Sobre o rap, sempre *tive* interesse. Sempre *ouvia* Eminem.]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2015/08/fredked-nha-arte-vira-mas-maduro-em.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

(9) (...) N ta dizejaba ki nhos *binha* li dipos di meianoiti (...) [(...) desejava que *tivessem vindo* depois da meia-noite (...)]

Disponível em: Cabo Verde Magazine (15 de junho de 2022).

(10) (...) segundo un *acordo verbal era* Federação Portuguesa de Futebol (FPF) ki *devia* paga salariodi Rui Aguas (Rui Aguas *fla* ma FPF so *cumpremeti* en djobi ajuda djunta di FIFA) (...). [Segundo um *acordo verbal era* a Federação Portuguesa de Futebol (FPF) que *devia* pagar o salário do Rui Aguas (Rui Aguas *disse* que FPF só se *comprometeu* em procurar ajuda junto à FIFA).]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2016/01/ruia-aguas-xplica-razon-di-si-saida-di.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

(11) (...) informasons ki *podia* ser uzadupa abati y sequestra avions (...) [(...) informações que *podiam* ser usadas para abater e sequestrar aviões. (...)]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2016/12/cabo-verde-recebi-mais-un-militante-di.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

(12) (...) n *kria* sabi se sem sta na trabadjo si el pode bem? (...) [(...) Eu *queria* saber se sem estar trabalhando ele pode vir? (...)]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2021/06/nsta-na-portugal-nkre-casa-ku-um-alguem.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

(13) (...) ten alguns ki nu ten alguns kunhisimentu ma ten ...ten txeu ki nu ka *sabia*. [(...) temos conhecimento de alguns, mas tem...tem outros que não *conhecíamos* (...)].

Disponível em: Cabo Verde Magazine (15 de junho de 2022).

O passado anterior, segundo Veiga (1982), ocorre por meio do uso de *-ba* como em: *N kumeba/N serba* [Tinha comido/Tinha sido]. Por sua vez, Veiga (2002) descreve uma outra estrutura com *-du*: *N tinha kumidu/N tinha sidu* [Eu tinha comido/Eu tinha sido], composta como em português, uso localizado em nossa amostra, conforme ilustramos a seguir. Observamos, nesse caso, tendência à incorporação de formas analíticas (com verbo auxiliar mais partícipto), estrutura já evidenciada na literatura para o passado anterior (*Dja N tinha sidu dja* [Já tinha sido] / *Dja N tinha kumidu dja* [Já tinha comido]), porém com uma diferença: utilização do vocábulo *dja* [já].

(14) (...) paiz ki na 2010 dja *tinha recebido* un otu prezu di Guantanamo (...) [O país já *tinha recebido* um outro prisioneiro da Guantanamo em 2010.]

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2016/12/cabo-verde-recebi-mais-un-militante-di.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.

(15) (...) jiston di rizidus *ten sidu* un dizafiu na konselhu di Praia (...) [(...) gestão de resíduos *tem sido* um desafio no conselho da Praia (...)]

Disponível em: Cabo Verde Magazine (15 de junho de 2022).

Comparando-se usos conservadores (divergentes entre o cabo-verdiano e o português) e usos inovadores (convergentes à morfologia do português), os dados coletados estão assim dispostos:

Tabela 1 – Marcação aspecto-temporal de situações passadas em cabo-verdiano – dados escritos

Aspecto	Forma divergente do português	Forma convergente ao português
Passado Perfectivo	7/8	1/8
Passado Imperfectivo	9/26	17/26
Passado com forma participial	0/3	3/3

Fonte: elaborada pelos autores.

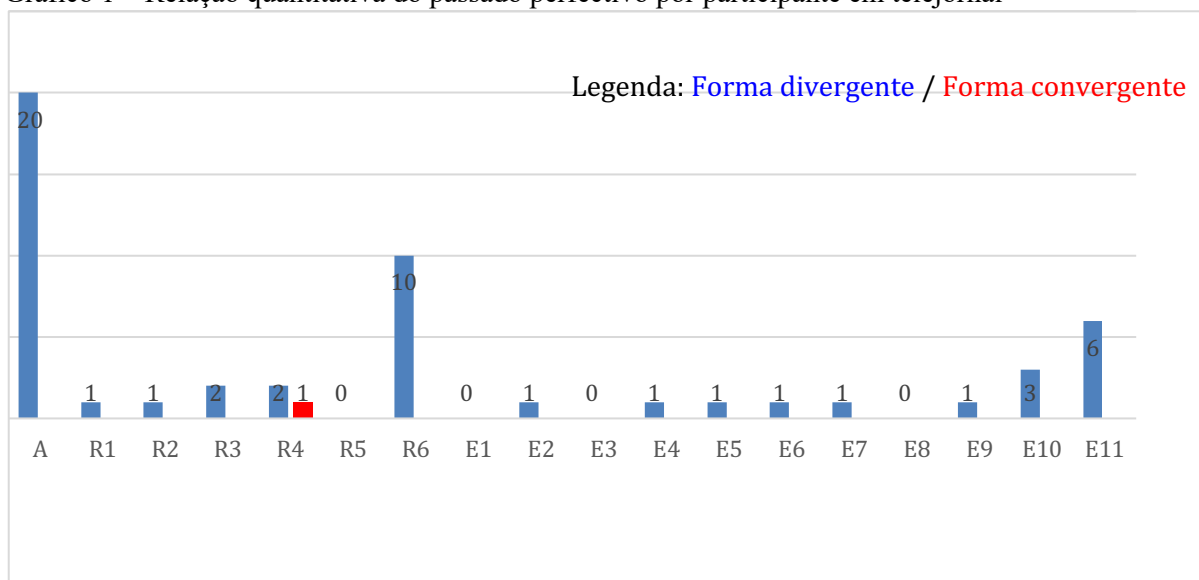
Tabela 2 – Marcação aspecto-temporal de situações passadas em cabo-verdiano – dados orais

Aspecto	Forma divergente do português	Forma convergente ao português
Passado Perfectivo	51/52	1/52
Passado Imperfectivo	05/09	04/09
Passado com forma participial	09/16	07/16

Fonte: elaborada pelos autores.

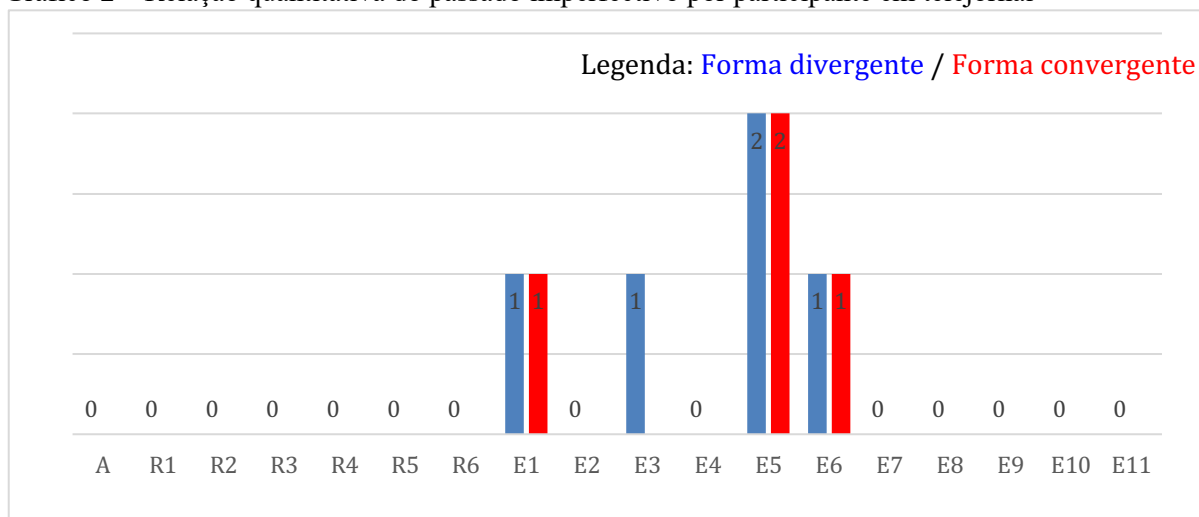
Reanalizando os dados orais, observamos que há mais formas morfológicas do português quando o passado é imperfectivo ou quando há participio em pauta. Os gráficos que seguem mostram os dados distribuídos por apresentador (A), repórter (R1, R2, R3...) e entrevistado (E1, E2, E3...), estando as formas convergentes ao português destacadas em vermelho.

Gráfico 1 – Relação quantitativa do passado perfectivo por participante em telejornal



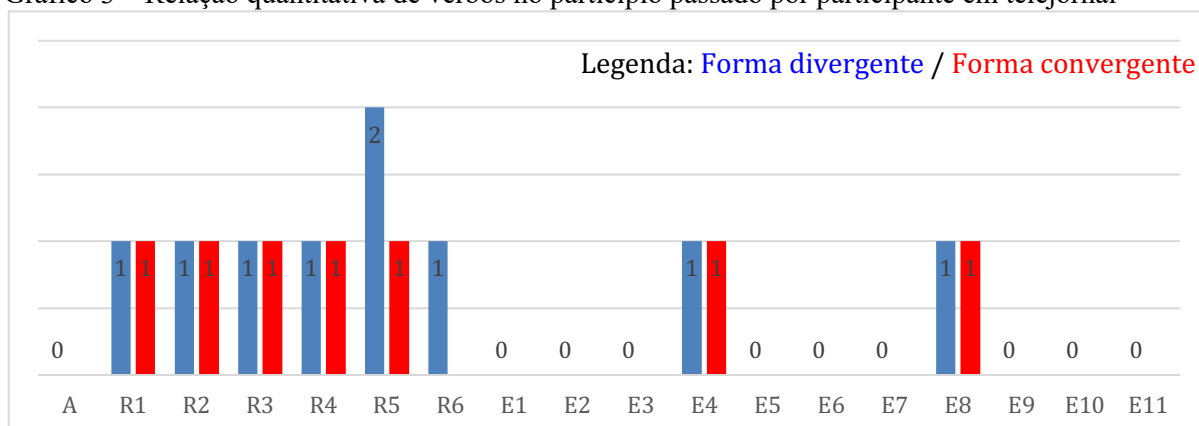
Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Relação quantitativa do passado imperfeito por participante em telejornal



Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 3 – Relação quantitativa de verbos no particípio passado por participante em telejornal



Fonte: elaborado pelos autores

Observamos que há interferência do português, pelo uso da terminação *-ia*, bem como de estruturas compostas com participípio, sendo possível atestar cruzamento linguístico. A questão que paira remonta a discussões sobre o que isso significaria ao cabo-verdiano basilectal: possivelmente, isso significa *crossing* em situação de bilinguismo, já que, para seguir uma tese sobre descrioulização, o contato linguístico teria de funcionar somente em uma direção, mas o fato é que a L2 (o português) também é influenciada pela L1 (o cabo-verdiano), logo não parece estarmos diante de um processo unidirecional, como a teoria de descrioulização sugere.

Considerando-se a perfectividade, surgiram 08 dados na escrita e 52 na oralidade, com apenas um deles em cada modalidade, aproximando-se da forma em português, como ilustramos em (16):

(16) Carla era un di kes 32 finalistas di 15 paizes africanos ki *stevi* prezenti na Nairobi (...) [Carla era uma das 32 finalistas de 15 países africanos que *estiveram* presentes em Nairobi (...)].

Disponível em: <https://www.dexamsabi.com/2015/10/jornalista-cabo-verdiana-ganha-premio.html#:~:text=Carla%20era%20un%20di%20kes,Na%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D%20na%20Julho%20di%202014>. Acesso em: 5 jan. 2023.

Há, inclusive, recorrência das formas participiais nas duas amostras: *ten stadu* em vez de *stadu*, *foi konstruidu* no lugar de *konstruidu*. A voz passiva, no cabo-verdiano basilectal, por exemplo, não apresenta estruturas compostas: é marcada pelos sufixos *-du* e *-da*, para expressar ações sofridas pelo sujeito e para designar uma ação em que o sujeito é coletivo ou indefinido (QUINT, 2000).

A análise que aqui se apresentou foi um primeiro passo de uma longa caminhada para mostrar efeitos de *crossing*. Além de chamar atenção ao fenômeno, ilustramo-lo (por meio de 114 dados) e problematizamos sua categorização. Notamos uso de elementos do português no cabo-verdiano (neste artigo, mostramos um caso em âmbito morfológico), mas poderia ocorrer o processo inverso, ou seja, interferência da L1, o cabo-verdiano, na L2. Esperamos que, dessa discussão, surjam outras, tanto em morfologia quanto em outros níveis gramaticais.

Considerações finais

Os graus de convergência entre cabo-verdiano e português podem ser vistos em outros âmbitos, porém, neste artigo, detivemo-nos em análise da marcação de situações passadas,

apresentando um processo que pode conduzir à fossilização de algumas particularidades linguísticas (nos termos de Selinker e Lakshaman, 1992), estabilizando um novo sistema.

As línguas crioulas tendem a se aproximar da sua língua de superestrato, tornando-se mais acroletal (mais próxima à língua de prestígio), fenômeno que decorre, dentre outros fatores, talvez, da ausência de políticas linguísticas que visem à valorização da língua materna. Dessa forma, surge uma variedade acroletal e, assim, ocorre a convergência linguística, um processo por meio do qual duas ou mais línguas em contato se aproximam (de acordo com Thomason, 2001).

Ao discutir cruzamento linguístico e mostrar alguns dados, não pretendíamos esgotar o tema, nem poderíamos, mas apresentar o fenômeno, legitimá-lo via dados reais, ademais de levantar polêmica sobre mudança ou estabilidade: nós o tratamos como um caso de *crossing*, aventando uma situação de mudança em emergência, mas poderiam estar as formas em variação desde longa data, o que só poderia ser confirmado via análise diacrônica.

Referências

- ALEXANDRE, N. Aquisição de Português L2 em Cabo Verde: alguns aspetos morfossintáticos do contacto. In: ARAÚJO, G.; JEFERSON, P.; OLIVEIRA, M. (Orgs.). **Português Falado na África Atlântica**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2019, p. 139-163.
- BAPTISTA, M. **The syntax of Cape Verde Creole: the Sotavento varieties**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- BESTEN, H.; MUYSKEN, P.; SMITH, N. Theories focusing on the European input. In: ARENDES, J.; MUYSKEN, P.; NORVAL, S. (Orgs.). **Pidgins and creoles: an introduction**. Amsterdam: John Benjamins, 1994, p. 87-98.
- BICKERTON, D. **Roots of language**. Ann Arbor: Karoma, 1981.
- BLOMMAERT, J. **Diglossia and Language Contact: Language Variation and Change in North Africa**. Cambridge: University Press, 2014a.
- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D.; FERREIRA, D.; ALENCAR, C. (Orgs.) **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014b, p. 67-76.
- COELHO, A. Os dialectos românicos ou neolatinos na África, Ásia e América. **Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa** 2(3), p.129-196, 1880.
- COSTA, J. V. B.; DUARTE, C. J. O crioulo de Cabo Verde. Breves estudos sobre o crioulo das ilhas de Cabo Verde oferecidos ao Dr. Hugo Schuchardt. **Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa** 6(6), p. 325-388, 1886.

DUARTE, D. A. **Cabo Verde**: Contribuição para o estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago. Lisbon: Junta de Investigação do Ultramar, 1961.

DUARTE, D. A. **Bilinguismo ou diglossia?** 2. ed. Praia: Spleen- Edições, 2003.

COMRIE, B. **Aspect**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

COMRIE, B. **Tense**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FERGUSON, C. A. Diglossia. **Word**, vol. 15, p. 325-340, 1959.

GIVÓN, T. **A functional-typological introduction**. Vol. 1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1984.

HOLM, J.; SWOLKIEN, D. Inflections in 19th c. upper guinea creole texts. **Revue Roumaine de Linguistique**, 54 (3-4), p. 231-252, 2009.

JACOBS, B. Cape Verdean TA in Its Role as a Progressive Aspect Marker. **Papia**, 21(2), p. 315-334, 2011.

LANG, J. Breve esboço da gramática do crioulo da ilha de Santiago (Cabo Verde). **Santa Barbara Portuguese Studies**, Califórnia, v. 5, p. 228-254, 2001.

LANG, J. **Gramática do Crioulo da ilha de Santiago (Cabo Verde)**. Erlangen: FAU, 2018.

LOPES, A. M. **As Línguas de Cabo Verde**: uma radiografia sociolinguística. Praia: Edições Uni-CV, 2016.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

PARSONS, E. C. Folk-Lore from the Cape Verde Islands. **The Journal of American Folklore**, vol. 34, no.131 p. 89-109, 1921.

PECK, S. **Tense, aspect and mood in Guinea-Casamance Portuguese Creole**. Ph.D. dissertation, UCLA, 1988.

PEREIRA, D. Descrioulização lexical no contacto entre o caboverdiano e o português. **Revista Galega de Filoxía**, no.1, p. 175-185, 2000.

PRATAS, F. **Tense features and argument structure in Capeverdean predicates**. 2007. 351p. Ph.D. dissertation – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2007.

QUINT, N. **Grammaire de Langue Cap-Verdienne**: Étude descriptive et compréhensive du créole afro-portugais. Paris: L'Harmattan, 2000.

QUINT, N. Les apontamentos de António de Paula Brito (1887) ou la naissance d'une tradition grammaticale capverdienne autochtone. **HEL - Histoire Épistémologie Langage**, Les Ulis, v. 1, n. 30, p. 127-153, 2008.

RAMPTON, B. **Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents**. London: Longman, 1995.

RAMPTON, B.; CHARALAMBOUS, C. Crossing. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. 1st. Edition. London: Routledge, 2012, p.1-16.

SELINKER, L.; LAKSHAMAN, U. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: SELINKER, L. (Org.). **Language Transfer in Language Learning**. Philadelphia, Revised Edition, 1992, p. 197-216.

SILVA, I. S. Tense and Aspect in Capeverdean Crioulo. In: SINGLER, J. V. (ed.). **Pidgin and Creole Tense-Mood-Aspect Systems**. Amsterdam: John Benjamins, 1990, p. 143-168.

SUZUKI, M. **The markers in Cape Verdean CP**. Unpublished manuscript, CUNY, 1994.

TAVARES, B. **The Verbal System of the Cape Verdean Creole of Tarrafal, Santiago: A Semantic Analysis of the Tense, Mood and Aspect Markers**. 2012. 125p. Dissertação de mestrado – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

THOMASON, S. G. **Language Contact: An Introduction**. Edinburgh/Washington: Edinburgh University Press and Georgetown University Press, 2001.

TROUSDALE, G. Variation and education. In: MAGUIRE, W.; MCMAHON, A. (Orgs.) **Analysing Variation in English**. Cambridge University Press, 2011, p. 261- 279.

TRUDGILL, P. **Dialects in contact**. Oxford: Blackwell, 1986.

VEIGA, M. **Diskrison strutural di lingua Kabuverdianu**. Lisboa: Institutu Kabuverdianu di Livru, 1982.

VEIGA, M. **O Caboverdiano em 45 lições: estudo sociolinguístico e gramatical**. Praia: INIC, 2002.

Sobre os autores

Diltino Ferreira (<https://orcid.org/0000-0002-4688-2227>)

Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; aluno do Curso de Doutorado em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC como bolsista da CAPES; integrante do *Projeto Línguas & Histórias* (Variação, multifuncionalidade e mudança em perspectiva sociofuncionalista e sócio-histórica). Áreas de atuação: Sociolinguística, Políticas Linguísticas e Linguística Histórica.

Márluce Coan (<https://orcid.org/0000-0001-7809-8624>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; tem pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela – USC; é professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC; é bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2 e coordena o *Projeto Línguas & Histórias*

(Variação, multifuncionalidade e mudança em perspectiva sociofuncionalista e sócio-histórica). Áreas de atuação: Sociolinguística, Funcionalismo, Sociofuncionalismo e Linguística Histórica.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

A influência da semântica de posse no processamento de *seu* e *dele*: um estudo experimental

The influence of possession semantics on *seu* and *dele* processing: an experimental study

Dailane Moreira Guedes¹
Thiago Laurentino de Oliveira²

Resumo: Apresentamos, no presente artigo, os resultados de um experimento de leitura automonitorada (*self-paced reading*), por meio do qual investigamos a influência da variável *tipo semântico de posse* em sentenças com as formas possessivas de terceira pessoa. O objetivo deste estudo foi averiguar se posses *mais prototípicas* (envolvendo um possuidor humano e um objeto possuído concreto e alienável) ou *menos prototípicas* (envolvendo um possuidor inanimado e um objeto possuído concreto e alienável) condicionariam, em termos de processamento, uma leitura mais rápida ou custosa para os falantes do português brasileiro quando conjugadas às formas possessivas *seu* e *dele*. Adotamos como aporte teórico os estudos de base funcional-cognitiva (HEINE, 1997) e utilizamos o paradigma da metodologia experimental. Os resultados obtidos foram ao encontro da hipótese de que a semântica de posse mais prototípica favorece o processamento mais rápido da forma *dele*, enquanto *seu* é processado mais rapidamente em cenários de posse menos prototípica.

Palavras-chave: possessivos; terceira pessoa; abordagem experimental.

Abstract: In this paper we present the results of a self-paced reading experiment, through which we investigated the influence of the variable type of possession in sentences with third-person possessive forms. This study aims to find out whether *more prototypical* (involving a human possessor and a concrete alienable possessed object) or *less prototypical* (involving an inanimate possessor and a concrete alienable possessed object) would condition, in terms of processing, a faster or more costly reading for Brazilian Portuguese speakers when combined with the possessive forms *seu* and *dele*. We adopted as theoretical support the functional-cognitive studies (HEINE, 1997) and resorted to the paradigm of experimental methodology. The results obtained were in line with the hypothesis that the more prototypical possession semantics favors faster processing of *dele*, while *seu* is processed faster in less prototypical possession scenarios.

Keywords: possessives; third person; experimental linguistics.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: dailaneguedes@letras.ufjf.br.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: thiagolaurentino@letras.ufjf.br.

Introdução

Os trabalhos que se dedicam a estudar a posse encaram uma série de problemáticas associadas ao fenômeno, que vão desde a complicada tarefa de defini-lo até a classificação acerca da (in)alienabilidade e as aproximações possíveis com as noções de locatividade e existência. Destacamos, neste artigo, dois tópicos que mais dialogam com nosso objeto de estudo: o primeiro, foco de nosso interesse, é a questão da delimitação do *tipo semântico de posse*, que pode mudar a depender de qual parâmetro se adota para caracterizá-lo; já o segundo, mais característico dos estudos sobre as formas de terceira pessoa (3P), diz respeito à composição do quadro pronominal, visto que as propostas de análise não são unânimes quanto às formas que integram, de fato, o paradigma possessivo. Falaremos, de maneira sucinta, de cada uma dessas questões, tendo foco, sobretudo, no que diz respeito ao *tipo semântico de posse*, variável principal na pesquisa deste artigo.

Para dar conta da discussão relacionada à variável em destaque, apresentaremos os resultados relativos a uma tarefa de leitura automonitorada (também chamada de autocadenciada), por meio da qual examinamos a atuação do *tipo semântico de posse* na variação das formas possessivas de 3P do português brasileiro: a forma possessiva simples *seu* em oposição à forma de-possessiva *dele*. Nosso recorte se restringiu a contextos como os apresentados em (01), que permitem a intercambialidade entre *seu* e *dele*:

- (01) a. O garoto caiu e quebrou o *seu* celular.
b. O garoto caiu e quebrou o celular *dele*.

Apesar da possibilidade de alternância entre as formas simples e de-possessivas na terceira pessoa, a análise variacionista acerca de *seu* e *dele* não é a única existente na literatura sobre o tema. Na realidade, os estudos sobre as formas possessivas de 3P têm se fundamentado em três hipóteses centrais: a de *exclusão de formas* (cf. PERINI, 1985), segundo a qual a forma possessiva *seu* não faria parte do quadro da terceira pessoa ao lado de *dele*; a de *especialização de formas* (cf. MÜLLER, 1997), de acordo com a qual *seu* e *dele* integram o quadro possessivo de terceira pessoa, mas se especializam em contextos de uso particulares; por último, a de *substituição de formas* (cf. CERQUEIRA, 1993), que afirma que tanto a forma simples quanto a de-possessiva ainda integram o paradigma da terceira pessoa, mas com uma progressiva diminuição do uso de *seu* na língua.

No âmbito das três hipóteses principais sobre os usos de *seu* e *dele*, destacamos os estudos que adotam uma perspectiva semântica do tema. A partir desse viés, essas pesquisas

dão ênfase à natureza semântica do possuidor e/ou do possuído, isto é, às entidades envolvidas na cena possessiva. Desse modo, adotamos uma ótica voltada para o *tipo semântico de posse*, que emerge justamente da interação entre possuído e possuidor, conforme proposto por Heine (1997), que defende uma visão da posse em termos de prototipia. No âmbito da diacronia, a variável *tipo semântico de posse* é apontada como um dos fatores que influencia na reorganização do quadro pronominal (cf. PEREIRA LUCENA, 2016). Já na sincronia, o *tipo semântico de posse* parece atuar como uma variável que inibe ou licencia a variação entre *seu* e *dele* (cf. GUEDES, 2017; LOPES; GUEDES, 2020).

Com base nas contribuições dos estudos sobre o tema, desenvolvemos um experimento com o objetivo de responder à nossa questão principal: em termos de processamento, a variável *tipo semântico de posse* condicionará leituras mais rápidas ou mais lentas por parte dos falantes quando em sentenças com *seu* ou *dele*? Tendo tal indagação como fio condutor de investigação, propomos como objetivos: i) contribuir com estudos sobre as formas possessivas de terceira pessoa a partir de uma metodologia experimental, ainda pouco explorada na variação da terceira pessoa; ii) lançar um olhar mais atento para a variável *tipo semântico de posse*, dando foco à *interação* entre possuidor e possuído na cena da posse.

A fim de tornar viável a obtenção de respostas para a questão principal, aplicamos uma tarefa de leitura automonitorada, por meio da qual buscamos avaliar, em termos de tempo de leitura e reação à resposta, se os falantes do português seriam sensíveis à atuação do *tipo semântico de posse* em sentenças possessivas com *seu* e *dele*. A hipótese geral que fundamenta esta investigação é a de que houve uma extensão de sentido nos usos de *seu*, que se manteve no paradigma de terceira pessoa com posses menos prototípicas, enquanto *dele* teria entrado no paradigma ocupando os contextos de posse mais prototípica, já que evidencia o traço *humano* do possuidor.

O artigo está estruturado em seis seções, encabeçadas pela presente introdução. Na segunda seção, realizamos uma descrição sucinta sobre as noções possessivas, na trilha proposta por Heine (1997), que fundamenta nossa análise. Na terceira seção, fazemos um panorama sobre algumas pesquisas voltadas para as formas possessivas de terceira pessoa. Já na quarta seção, apresentamos as principais diretrizes da metodologia experimental, adotada para a elaboração e aplicação da tarefa de leitura automonitorada. Na quinta seção, exibimos os resultados do experimento, acompanhados da discussão ancorada em nossos pressupostos teóricos. Na última seção, tecemos nossas considerações finais.

As noções possessivas

No âmbito dos estudos de Linguística Teórica, a definição do conceito de posse é bastante complexa. Na extensa literatura sobre o tema, vemos que os estudiosos recorrem a fatores distintos para tentar conceituá-la, devido aos modos variados da sua manifestação formal. Dentre os linguistas que têm se debruçado sobre a questão, encontramos aqueles que discutem a posse apenas em termos de (in)alienabilidade (NICHOLS, 1988; HEINE; LÉBIZAKA, 1997) e outros que a relacionam com as noções de locatividade e existência (LANGACKER, 2009). Há ainda aqueles que, reconhecendo o aspecto multifacetado do tema, analisam um conjunto de propriedades que caracterizam e influenciam a representação da posse nas línguas naturais. Seguiremos aqui essa última perspectiva, adotando a proposta delineada por Heine (1997). Tendo em vista as limitações de espaço, apresentamos panoramicamente a proposta do autor, enfatizando os aspectos mais relevantes para os objetivos deste artigo.

A partir de uma amostra tipologicamente diversificada de línguas e construções linguísticas nas quais a posse está implicada, Heine (1997) busca mapear noções possessivas – e não tipos de posse. Entendendo que as diferenças semânticas observáveis entre as construções possessivas ocorrem em decorrência do contexto comunicativo, o linguista explora como parâmetros não só traços da entidade possuidora, mas também traços da entidade possuída e aspectos da relação entre ambos, possuidor/possuído. Para tanto, Heine (1997) parte da seguinte lista de propriedades prototípicas de posse elencada por Taylor (1989):

- a. O possuidor é um ser humano específico;
- b. O possuído é uma entidade concreta específica, geralmente inanimada;
- c. O possuidor tem direito legal de fazer uso do possuído; para utilizar o possuído, outros indivíduos precisam de permissão do possuidor;
- d. Entidades possuidora e possuída estão em proximidade espacial;
- e. A relação de posse não tem limite temporal definido.

Com base na presença ou ausência dessas propriedades, Heine (1997) delimita sete noções possessivas. São elas: a posse permanente, a posse física, a posse temporária, a posse inalienável, a posse abstrata, a posse inalienável inanimada e a posse alienável inanimada. Apenas a posse permanente responde positivamente às cinco propriedades e, por essa razão, é tomada como sendo a mais prototípica das noções mapeadas. Segundo o linguista, essa noção é marcada pela ideia de propriedade legal, típica das sociedades ocidentais.

Em um segundo nível, estão as noções de posse física e posse temporária, que respondem negativamente à propriedade (e) e, portanto, representam relações com limite temporal definido. De acordo com a proposta do autor, ambas as noções enfatizam uma relação

de manipulação do possuído sem que ele precise ser, de fato, uma propriedade legal do possuidor. Além disso, destacam eventos marcados pela propriedade (d), ou seja, pela proximidade espacial entre as entidades: *a mesa dela no restaurante* representaria uma posse física; já *a sala dele na empresa* exemplifica uma posse temporária³.

Também no segundo nível, está a noção de posse inalienável, que, de acordo com Heine (1997), identifica cenários em que a entidade possuída é logicamente inseparável da entidade possuidora, tais como as partes do corpo (*o braço dele*) e as relações de parentesco (*o irmão dela*). Tendo em vista essa pressuposição de inseparabilidade (que justifica, inclusive, o rótulo *inalienável*), o autor relativiza a aplicação das propriedades listadas em (c) e (d) para a posse inalienável: analisar essa noção possessiva em termos de direito de uso legal ou proximidade espacial pode ser algo, no mínimo, complexo e discutível.

Em um terceiro nível, Heine (1997) situa as demais noções possessivas, que estariam mais distantes da noção prototípica de posse. A posse abstrata é negativamente marcada para a propriedade (b), visto que a entidade possuída corresponde a conceitos não visíveis ou intangíveis: sentimentos (*a tristeza dele*), doenças (*a febre dela*), estados psicológicos (*a memória deles*) etc. Consequentemente, a propriedade (c) também está ausente, pois não procede analisar os cenários de posse abstrata em termos de direito de uso legal do possuído.

Completando o terceiro nível de noções possessivas, Heine (1997) identifica a posse inalienável inanimada e a posse alienável inanimada. A ausência da propriedade (a) é o traço característico de ambas as noções, uma vez que, nesse cenário de posse, a entidade percebida como possuidora não é um ser humano. Para distingui-las, o autor utiliza a propriedade (e), que é positivamente marcada apenas para a posse inalienável inanimada: não há um limite temporal concebível para a relação entre uma árvore e seus galhos ou entre um imóvel e suas janelas (que exemplificam a posse inalienável inanimada na visão de Heine (1997)). Em contrapartida, a relação entre a mesma árvore e os pássaros que pousam sobre ela ou entre uma estante e os livros que ela *possui* é, segundo o linguista, alienável e delimitável temporalmente.

No experimento que apresentamos neste artigo, trabalhamos diretamente com duas noções possessivas delineadas por Heine (1997): a posse dita permanente (ou posse de propriedade) e a posse alienável inanimada. O objetivo era verificar os possíveis efeitos das noções possessivas (mais e menos prototípicas) sobre a percepção dos falantes acerca das

³ Há certa sobreposição entre a posse física e a temporária. Parece-nos, inclusive, que essas noções convergem em muitos eventos comunicativos do português. Contudo, não desenvolvemos aqui uma reflexão acerca desses aspectos, uma vez que isso extrapola os objetivos deste artigo. Limitamo-nos a descrever sucintamente a proposta original de Heine (1997).

formas possessivas. Antes de descrever a metodologia do experimento aplicado, é necessário revisar brevemente alguns estudos que já trataram das formas possessivas de terceira pessoa no Português Brasileiro (doravante PB).

As formas possessivas de terceira pessoa no português brasileiro

A temática da variação entre as formas possessivas de terceira pessoa, representadas por *seu* e *dele*, é contemplada em diferentes estudos que tentam explicar como se configura o paradigma pronominal possessivo. Resgatando alguns desses estudos, apresentamos panoramicamente a trajetória de pesquisas relacionadas ao tópico em questão, até chegarmos nas questões relacionadas ao *tipo semântico de posse*.

No viés diacrônico, trabalhos como os de Cunha (2007), Santana (2014) e Castilho (2005) mostram que, já em textos do século XIII, a forma *dele* em sentido possessivo pode ser atestada ao lado da forma *seu* para a terceira pessoa. Essa informação, longe de ser um simples detalhe, evidencia que a alternância entre as duas formas ocorre na língua há um tempo expressivo, não sendo um fenômeno recente no português brasileiro, no qual ainda se mantém em vigor atualmente.

No eixo sincrônico, a variação entre *seu* e *dele* também é explorada pelos estudos linguísticos, que buscam descrever o estatuto das duas formas no português brasileiro. Perini (1985; 2010) propõe um cenário de exclusão de formas. Nessa proposta, *seu* teria migrado para a segunda pessoa (2P), e *dele* teria se tornado o possessivo exclusivo da terceira pessoa, resultando em um quadro composto apenas por formas de-possessivas. Para explicar essa configuração, o autor aponta alguns princípios relacionados ao sistema linguístico, como o de eliminar formas potencialmente ambíguas: é o caso de *seu*, que faz referência tanto a 2P quanto a 3P.

Ainda no eixo sincrônico, Müller (1997) busca explicar a alternância entre *seu* e *dele* por um viés formalista, tendo em vista o traço semântico do possuidor (o sintagma nominal antecedente) como condicionador do fenômeno. Com base em resultados quantitativos, a autora propõe que há, no português brasileiro, uma *especialização de formas* que se configura da seguinte maneira: a forma *seu* retoma antecedentes mais genéricos (*seu*: 94%, *dele*: 6% dos dados), enquanto *dele*, os específicos (*seu*: 24%, *dele*: 76%) ou não-específicos (*seu*: 46%, *dele*: 54%). Nesse cenário, o quadro pronominal continua dispondo de duas formas possessivas para a terceira pessoa, diferentemente do que propõe Perini (1985; 2010).

Guedes (2017) e Lopes e Guedes (2020) também se debruçam sobre a questão dos traços semânticos, investigando a variação entre *seu* e *dele* a partir da natureza do referente possuidor,

mas utilizando a metodologia experimental. Com foco na animacidade (*animado* ou *inanimado*) e na natureza do referente (*genérico* ou *específico*), as autoras testaram, por meio da aplicação de uma tarefa de *Julgamento de Aceitabilidade*, se os traços em questão seriam sensíveis à percepção dos falantes do português brasileiro, condicionando a escolha entre a forma simples e a de-possessiva na modalidade falada. Os participantes avaliaram as sentenças em uma escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a uma rejeição total e 5, a uma aceitação total.

Os resultados de Guedes (2017), que dialogam com os de Müller (1996) quanto à natureza mais específica ou genérica do referente possuidor, mostram que sentenças possessivas com referentes específicos e humanos com a forma *dele* foram mais bem avaliadas (média de 4.25) do que com referentes genéricos e inanimados (média de 3.84). Já as sentenças com referentes possuidores retomados por *seu* foram bem avaliadas nos dois contextos (humanos e específicos: 4.71; inanimados e genéricos: 4.71). Guedes (2017) atribui esses resultados para a forma *seu* ao caráter *coringa* desse possessivo.

Nesse ponto, cabe salientar que a metodologia experimental, aliada ao interesse em investigar a influência da semântica de posse, mostra-se um caminho viável para a obtenção de informações que revelam e destacam a percepção dos falantes sobre um fenômeno da língua. Em outras palavras, essa abordagem fornece ferramentas para que questões voltadas para o processamento sejam observadas, colocando a cognição em foco e explorando a questão para além da estrutura, indo em direção à semântica da posse.

Com relação ao *tipo semântico de posse*, verificamos que tal variável já se mostrou um fator relevante de investigação na reconfiguração do quadro pronominal possessivo na diacronia. Pereira Lucena (2016), ao estudar os possessivos de segunda pessoa, *teu* e *seu*, sugere que a forma *seu* teria entrado na 2P em contextos de posse mais prototípica. Nesse sentido, cogitamos que *dele*, ao se implementar no paradigma da 3P, preenche a lacuna deixada por *seu* nas posses mais prototípicas. Por outro lado, *seu* se mantém como uma forma pronominal nas posses menos prototípicas da 3P. Em função do *tipo semântico de posse*, as formas *seu* e *dele* estariam distribuídas, por hipótese, conforme ilustrado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Distribuição das formas possessivas *seu* e *dele* no paradigma pronominal, a partir do *tipo semântico de posse*

FORMA POSSESSIVA	PESSOA	TIPO SEMÂNTICO DE POSSE
SEU	2P	Mais prototípica
SEU	3P	Menos prototípica
DELE	3P	Mais prototípica

Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com o Quadro 1, as formas possessivas de terceira pessoa teriam sofrido uma reorganização em função do *tipo semântico de posse*. Nessa lógica, a forma *seu* estaria ocupando dois lugares do paradigma, mas com comportamentos diferentes: na segunda pessoa (2P), com as posses *mais prototípicas*, e na terceira pessoa (3P), com as *menos prototípicas*. Esse arranjo também é proposto por Guedes (2021) com base em evidências experimentais. A autora analisou as interpretações de 2P e 3P envolvendo a forma *seu*, também em função do *tipo semântico de posse*. Já a forma *dele* teria se estabelecido na 3P em cenários de posse *mais prototípica*, dado seu caráter de salientar cognitivamente os traços do possuidor humano, ao contrário de *seu*.

A fim de verificar nossa hipótese, elaboramos uma tarefa de leitura automonitorada (*self-paced reading*). Falaremos detalhadamente, na próxima seção, acerca da metodologia experimental adotada para a estruturação do experimento, apresentando as diretrizes metodológicas que conduziram a investigação do tema em foco: a atuação da semântica de posse na variação entre as formas possessivas de terceira pessoa *seu* e *dele*.

Metodologia experimental

Nesta seção, detalhamos o passo a passo metodológico do experimento elaborado para a análise. A aplicação dessa tarefa experimental objetivou, principalmente, verificar se as noções semânticas de posse influenciam o processamento dos falantes do PB acerca das formas possessivas de 3P, *seu* e *dele*. Para tanto, recorreremos à técnica da leitura automonitorada.

Desenho do experimento

A tarefa de leitura automonitorada ou autocadenciada (em inglês, *self-paced reading*; MITCHELL, 2004; GARROD, 2006) caracteriza-se pela apresentação de enunciados fatiados em segmentos menores (palavras, sintagmas ou sentenças). Os participantes devem ler esses enunciados de acordo com um roteiro previamente definido: iniciar a tarefa acionando uma tecla que faz exibir o primeiro segmento do enunciado; depois de ler o primeiro segmento, acionar repetidamente a mesma tecla para visualizar os segmentos subsequentes, até completar a exibição do enunciado inteiro. Esse roteiro, como sugere o nome, é comandado pelo próprio participante, já que é ele quem controla a exibição dos estímulos na tela do computador, segundo seu ritmo pessoal de leitura.

Em termos de análise, os pesquisadores que adotam essa técnica buscam explorar os intervalos de tempo registrados entre a exibição de cada segmento do enunciado, a partir dos acionamentos da tecla de comando efetuados pelos participantes. A lógica por trás da tarefa de

leitura automonitorada é que maiores tempos de leitura, registrados em segmentos específicos do enunciado, correspondem a um maior custo de processamento linguístico dos elementos contidos nesses segmentos. Na mesma linha de raciocínio, tempos de leitura menores sugerem menor custo cognitivo no processamento da informação linguística do segmento.

Método

Para a aferição da possível influência das noções possessivas sobre o processamento de *seu* e *dele*, foram elaborados enunciados experimentais compostos por duas orações, sempre coordenadas pela conjunção *e*. Os sujeitos das duas orações eram sempre correferentes, sendo expressos na primeira oração e nulos na segunda oração. As formas possessivas de 3P apareciam sempre na segunda oração, modificando o objeto direto do verbo predicador. Além disso, o verbo da primeira oração aparecia apenas com o argumento sujeito, tendo leitura intransitiva. A título de exemplificação, reproduzimos em (02-03) dois enunciados experimentais utilizados:

(02) **O funcionário_i** saiu e deixou o cartão *dele_i* em casa.

(03) **O automóvel_i** bateu e perdeu o *seu_i* pneu na pista.

Com essa configuração, as formas possessivas em foco estavam em correferência anafórica com o constituinte sujeito da primeira oração. Além disso, cabe destacar também que: (i) o nome possuidor e o nome possuído dos enunciados eram sempre masculino singular, antecidos por artigo definido; (ii) todos os verbos dos enunciados estavam no pretérito perfeito do indicativo; (iii) todos os enunciados experimentais tinham como último constituinte um sintagma preposicionado.

Após a leitura integral dos enunciados, os participantes tinham de julgar, como verdadeira ou falsa, uma afirmação que aparecia na tela sobre o enunciado que acabaram de ler. O objetivo dessa etapa era assegurar que os participantes haviam lido os enunciados com atenção. As afirmações eram bastante simples e transparentes, a fim de não gerar dúvidas sobre os participantes.

Participantes

Os sujeitos que participaram do experimento foram recrutados remotamente. Embora as variáveis demográficas não tenham sido consideradas na análise, procuramos controlar minimamente algumas informações gerais sobre os voluntários, a fim de obter um perfil dos

participantes. Ao todo, contamos com a participação de 40 sujeitos, que possuíam Ensino Superior (concluído ou em andamento) nas áreas de Comunicação, Letras ou Direito. Em termos etários, todos os participantes tinham entre 20 e 30 anos. Quanto ao sexo, 31 eram mulheres e 9, homens. A maioria era do estado do Rio de Janeiro, mas também contamos com participantes de Minas Gerais e do Paraná.

Materiais

O experimento de leitura automonitorada continha, ao todo, 32 enunciados, dos quais 16 eram experimentais e 16 eram distratores. Todos os enunciados eram compostos por dez palavras, que, juntas, somavam 17 ou 18 sílabas (a depender da forma possessiva que continham, *seu* ou *dele*, respectivamente). Tal configuração visava a estabelecer equidade na extensão dos enunciados, visto que o tempo de leitura era a variável dependente mensurada. Sendo assim, não poderia haver discrepância no tamanho dos estímulos; caso contrário, os tempos de leitura dos enunciados ficariam enviesados.

Dividimos os participantes em 2 grupos. Cada grupo visualizava 8 enunciados experimentais, contendo uma das formas possessivas de 3P, mais 16 enunciados distratores. A organização dos enunciados quanto aos grupos de participantes aparece descrita em (04):

(04) *Grupo 1*: 8 enunciados com *SEU* + 16 distratores

Grupo 2: 8 enunciados com *DELE* + 16 distratores

A estrutura dos enunciados distratores era bastante semelhante à dos enunciados experimentais. Nos distratores, contudo, não havia nenhuma forma possessiva de 3P. No que se refere à distribuição dos itens experimentais, adotamos o formato conhecido como *between subjects* (*entre sujeitos*), no qual cada grupo de participantes é exposto a somente uma das condições experimentais. Cada grupo reuniu 20 participantes e os sujeitos foram distribuídos aleatoriamente entre os grupos.

A programação do experimento foi efetuada por meio do site IbexFarm, que funciona como um *host* de arquivos em *Javascript* e *html*. Nesse site, o pesquisador deve carregar scripts previamente programados, em função do experimento que pretende aplicar. Para a tarefa de leitura automonitorada, montamos o script com o auxílio da plataforma RStudio. Feito isso, é possível gerar um *link* para ser compartilhado com os participantes via internet. Contudo, o IbexFarm restringe a realização das tarefas experimentais a desktops ou notebooks, não sendo permitido que os participantes realizem o experimento através de aparelhos celulares.

Variáveis e condições

Duas variáveis independentes foram controladas no experimento: o *tipo de forma possessiva* e o *tipo semântico de posse*. Ambas as variáveis continham dois níveis:

- (05) a. TIPO DE FORMA POSSESSIVA: *seu* ou *dele*
b. TIPO SEMÂNTICO DE POSSE: *mais prototípica* ou *menos prototípica*

Ao combinar os níveis das variáveis independentes em foco, chegamos a quatro condições experimentais (*seu-mais prototípico*, *dele-mais prototípico*, *seu-menos prototípico* e *dele-menos prototípico*), o que configura um experimento do tipo 2x2. Essas condições foram distribuídas entre os dois grupos de participantes da seguinte maneira: o grupo 1 foi exposto às condições *seu-mais prototípico* e *seu-menos prototípico*; o grupo 2 foi exposto às condições *dele-mais prototípico* e *dele-menos prototípico*.

Quanto à variável dependente, medimos, a partir da tarefa de leitura automonitorada, os *tempos de reação* durante a leitura dos itens experimentais. Com o auxílio do IbxFarm e da plataforma RStudio, foi possível registrar o tempo de leitura, em milissegundos (ms), para os segmentos em que apareciam as formas *seu* ou *dele*. Além disso, mensuramos também o tempo que o participante gastou para responder a afirmação sobre o enunciado lido.

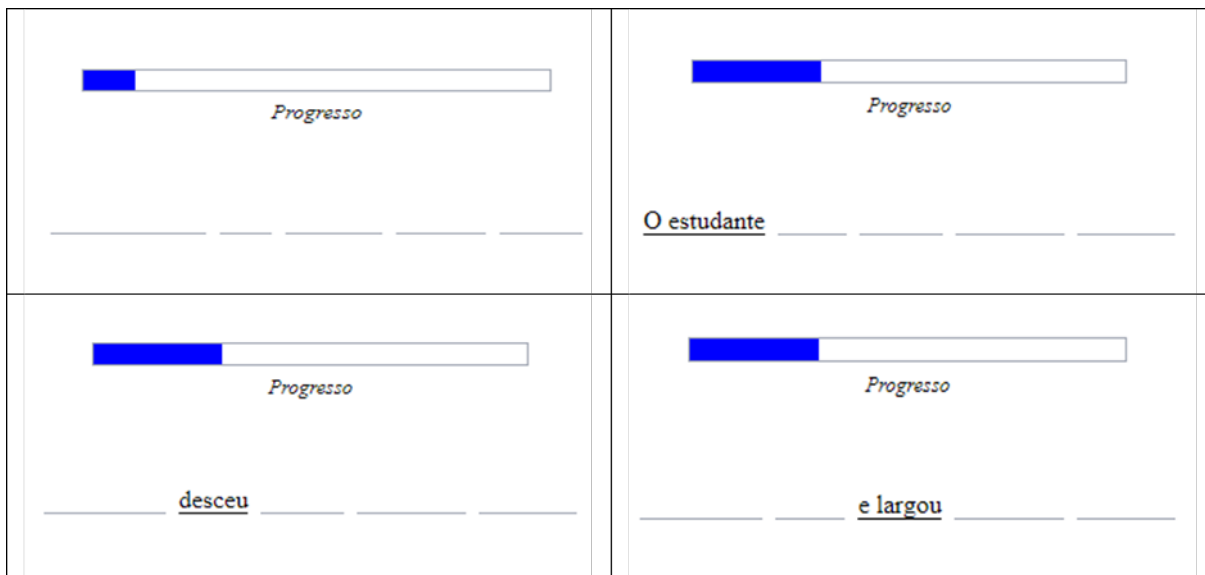
Procedimentos

Após manifestarem interesse em participar voluntariamente do experimento, os sujeitos recebiam o link que dava acesso à tarefa de leitura automonitorada. Na tela inicial do site, era exibido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que os participantes deviam ler e aceitar antes de iniciar o experimento. Em uma tela subsequente, eram solicitadas informações gerais sobre os participantes, como nome completo, idade, nível de escolaridade, gênero e e-mail de contato. Em seguida, iniciava-se uma pequena etapa de treinamento, na qual os sujeitos recebiam mais orientações sobre a realização da tarefa e podiam se habituar à dinâmica do experimento.

Depois desses procedimentos iniciais, os participantes começavam efetivamente a tarefa experimental. Em uma tela de fundo branco, eram exibidos cinco traços horizontais, que correspondiam aos segmentos ocultos do enunciado. A cada acionamento da barra de espaço pelo participante, um segmento do enunciado aparecia no lugar de um dos traços horizontais, sucessivamente. O ritmo de exibição dos segmentos era controlado pelo próprio participante, sem tempo máximo para a exibição dos segmentos em tela. É importante destacar que a exibição

dos segmentos era não-cumulativa: com o acionamento da barra de espaços, quando um novo segmento era exibido, o segmento anterior desaparecia. A figura 1 ilustra uma parte dessa dinâmica:

Figura 1 - Demonstração do processo de leitura automonitorada não-cumulativa



Fonte: elaborada pelos autores com base em Guedes (2021, p. 130-131).

Ao terminar a sequência de cliques que trazia em tela os segmentos do enunciado, aparecia uma nova tela com uma afirmação sobre o que foi lido. Cabia ao participante julgá-la como sendo verdadeira ou falsa. Esse julgamento era emitido através do acionamento das teclas 1 (verdadeiro) ou 2 (falso). Essa rotina se repetia com todos os 24 itens apresentados para cada participante (8 experimentais e 16 distratores).

Todos os enunciados utilizados no experimento eram exibidos de forma aleatorizada para cada participante. Além disso, não era possível retornar e reler um segmento anterior do enunciado caso já tivesse clicado para o próximo segmento. Esse recurso restringia o participante a uma única leitura dos enunciados com o intuito de evitar que os sujeitos reanalisassem os segmentos e, com isso, enviesassem a variável dependente *tempo de leitura*.

Previsões

O objetivo principal do experimento era verificar o efeito dos tipos semânticos de posse sobre o processamento das formas possessivas de 3P. Dessa forma, confrontamos a posse mais prototípica, que correspondia a uma situação em que havia um possuidor humano e um objeto possuído concreto e alienável, com a posse menos prototípica, que correspondia a uma situação

envolvendo um possuidor inanimado e um objeto possuído concreto e alienável. Segundo a hipótese de que a forma *dele* ocorre preferencialmente nas situações de posse mais prototípicas, por destacar o traço *humano* do possuidor, e de que *seu* com referência à 3P é preservado nas situações de posse menos prototípica, por não retomar os traços do possuidor *inanimado*, projetamos as seguintes previsões experimentais:

(i) Em situações de posse mais prototípica, os participantes processariam mais rapidamente os enunciados com a forma *dele* e mais lentamente os enunciados em que houvesse a forma *seu*;

(ii) Já nas situações de posse menos prototípica, o comportamento esperado para os participantes era o inverso: menores tempos de processamento nos enunciados com *seu* e maiores tempos de processamento nos enunciados com *dele*.

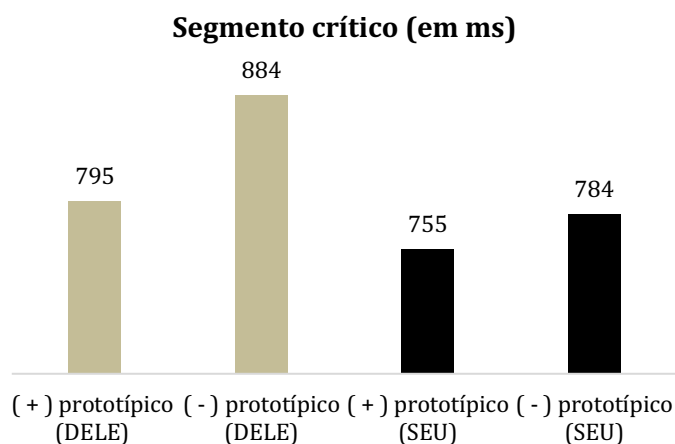
Resultados e discussão

Para uma melhor apresentação dos resultados, organizamos esta seção em duas partes. Na primeira, que está subdividida em dois tópicos, mostraremos tanto as médias de *tempo de leitura do segmento crítico*, no qual se localizavam as formas possessivas *seu* ou *dele*, quanto os resultados do controle do *tempo de resposta às perguntas*, respondidas pelos participantes ao final de cada sentença. Já na segunda, traremos a discussão relacionada à interpretação dos resultados obtidos em diálogo com nossos pressupostos teóricos.

Tempos de leitura do segmento crítico

Na figura 2, apresentamos a *média do tempo de leitura do segmento crítico*, tomando como parâmetro a condição experimental. O controle do tempo de leitura se faz necessário por informar quantos milissegundos cada participante levou para ler o quarto segmento das sentenças experimentais, pois era neste segmento que estavam presentes as formas possessivas *seu* ou *dele*. Os números percentuais ilustrados foram alcançados após tratamento dos resultados no programa *ActionStat*, software que conjuga a interface da plataforma *RStudio* à interface do programa Excel. As médias de leitura obtidas foram as seguintes:

Figura 2 - Tempo médio de leitura, em milissegundos, do segmento crítico por condição experimental



Fonte: elaborado pelos autores com base em Guedes (2021, p. 137).

É possível notar, com base nas informações que podem ser extraídas da figura 2, que as médias de tempo para a leitura do segmento crítico apresentaram diferenças. As duas primeiras barras à esquerda, referentes às medidas do segmento crítico com a forma possessiva *dele*, indicam que a posse *mais prototípica* registrou média de tempo de leitura mais baixa (795 milissegundos) se comparada à posse menos prototípica (884 milissegundos). Esse resultado, em termos de processamento, revela que nossas previsões sobre a forma *dele* condicionar uma leitura mais rápida com posses *mais prototípicas* foi confirmada.

No tocante à forma *seu*, as medidas representadas pelas duas barras à direita apontam que as posses *mais prototípicas* resultaram em uma leitura mais rápida (755 milissegundos) do que as posses *menos prototípicas* (784 milissegundos). Diferente do que ocorreu com a forma *dele*, os resultados para *seu* destoaram das previsões experimentais. As expectativas eram de que a posse *menos prototípica* estimulasse uma leitura mais rápida, o que não aconteceu, já que os participantes leram o segmento crítico com mais rapidez quando a posse era *mais prototípica*, como nossas previsões sugeriam.

Para além dessa análise inicial, pautada na observação dos milissegundos, submetemos os resultados ao teste de Análise de Variância (ANOVA)⁴, no qual são confrontados os valores registrados para cada condição controlada. A ANOVA indicou que os p-valores, para cada condição, foram superiores a 0.05, o que, em termos estatísticos, revela que as diferenças entre as médias de tempo não são significativas. Não foi constatado efeito principal de nenhuma das variáveis controladas ou efeito de interação entre elas: *tipo semântico de posse* ($F = 1,20$, $p =$

⁴ A análise de variância (ANOVA) é um teste paramétrico que compara médias de três ou mais grupos de condições. A ANOVA avalia a probabilidade de que qualquer diferença entre duas condições se deva a um erro amostral. O intuito da realização desse teste é assegurar que as diferenças observáveis se devam ao fator (ou fatores) controlados, que exercem efeitos estatisticamente significativos sobre os resultados.

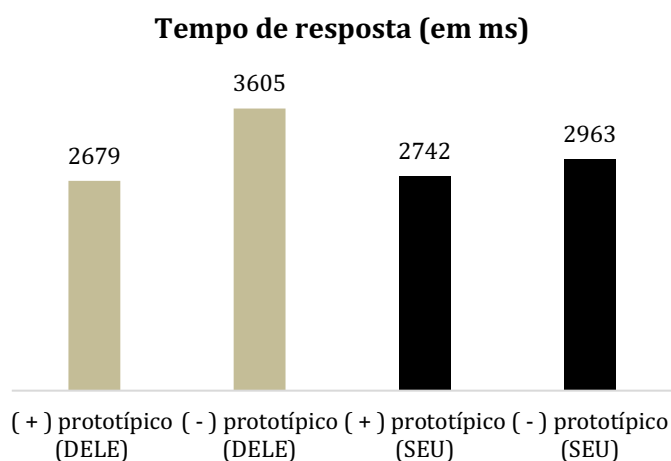
0,27), *tipo de forma possessiva* ($F = 1,70$, $p = 0,19$) e *tipo semântico de posse-tipo de forma possessiva* ($F = 0,31$, $p = 0,57$). Essa análise da variância revela que, embora as médias favoreçam parcialmente as nossas previsões experimentais, não há significância estatística que nos permita refutar ou confirmar a hipótese geral em investigação.

A fim de refinar a análise e explorar os demais fatores, examinamos também de que maneira os participantes se comportaram no que diz respeito ao *tempo de leitura das perguntas interpretativas*. Ao fim da leitura das sentenças experimentais, os sujeitos deveriam assinalar como verdadeira ou falsa uma afirmação que era realizada acerca do enunciado recentemente lido. Apresentamos nossas considerações sobre essa análise na seção logo a seguir.

Tempo de resposta às perguntas interpretativas

Para examinar as médias relativas ao tempo de resposta às perguntas interpretativas, nossos dados passaram por outra análise de variância, com o propósito de verificar se haveria efeito principal das variáveis sobre o tempo de resposta. Na figura 3, é exibido o conjunto de médias de tempo de resposta de acordo com cada condição controlada no experimento realizado:

Figura 3 - Médias de tempo de resposta (em milissegundos) à pergunta interpretativa por condição experimental controlada



Fonte: elaborado pelos autores com base em Guedes (2021, p. 139).

As duas barras à esquerda se referem às médias de tempo para a forma *dele* nas condições controladas. Verificamos que, quanto à forma de-possessiva, o tempo médio de resposta dos participantes foi mais rápido quando a sentença experimental apresentava uma posse *mais prototípica* (2679 milissegundos) do que *menos prototípica* (3605 milissegundos). Esse resultado, que vai ao encontro das nossas hipóteses, confirma que a forma possessiva *dele*,

para as posses mais prototípicas, parece estimular uma leitura menos custosa, em termos de processamento, do que quando a posse é menos prototípica.

Quanto aos resultados com a forma simples *seu*, observados nas duas barras à direita, visualizamos que as posses *mais prototípicas* estimularam um tempo médio de leitura mais rápido (2742 milissegundos) do que as posses *menos prototípicas* (2963 milissegundos). Esse cenário para a forma possessiva *seu* destoa das nossas previsões experimentais, motivo que nos fará retomá-lo no tópico reservado para a discussão dos resultados, no qual abordaremos nossas hipóteses sobre esse comportamento de *seu*, que parece, se comparado a *dele*, uma forma possessiva com maior extensão de usos. Entraremos em detalhes posteriormente.

O *tempo médio de resposta à pergunta interpretativa* foi, assim como o tempo médio de leitura do segmento crítico, submetido a um teste de Análise de Variância (ANOVA), que apontou existir efeito principal da variável *tipo semântico de posse (mais prototípica/menos prototípica)* ($F = 12,23$, $p < 0,001$). O efeito também foi confirmado na interação entre as variáveis *tipo semântico de posse-forma possessiva* ($F = 4,62$, $p < 0,05$). A variável *forma possessiva (seu ou dele)*, de forma isolada, não teve efeito principal apontado pela análise inferencial ($F = 3,10$, $p = 0,08$). Esses resultados estatísticos sinalizam que a variável *forma possessiva*, por si só, não influencia significativamente a percepção dos falantes durante a resposta às perguntas interpretativas. É na interação entre *forma possessiva* e *tipo semântico de posse* que podemos observar o efeito significativo dessas variáveis sobre o processamento dos participantes.

Discussão

A partir dos dados descritos anteriormente, discutimos, nesta seção, os resultados do experimento de leitura automonitorada. Conjugamos nossa hipótese principal às previsões experimentais levantadas para a investigação das formas possessivas e às premissas teóricas que embasam a nossa argumentação.

Tomaremos como ponto de partida a condição que associa a forma possessiva *dele* às posses mais prototípicas. Conforme vimos, nessa condição, o *tempo médio de leitura do segmento crítico* e de *tempo de resposta à pergunta interpretativa* foi menor, refletindo um processamento mais rápido. O oposto ocorreu quando o de-possessivo estava em um cenário de posse *menos prototípica*, em que as médias de tempo foram maiores. Esses resultados, como salientamos, foram favoráveis às nossas previsões experimentais.

Para a forma possessiva *seu*, no entanto, as previsões levantadas foram parcialmente confirmadas. Tanto o *tempo médio de leitura do segmento crítico* quanto o *tempo de resposta*

à pergunta interpretativa foram menores com as posses *mais prototípicas* e maiores com as posses *menos prototípicas*, contrariando as expectativas. A análise estatística, contudo, não apontou significância na diferença entre as médias observadas, razão pela qual não seria possível refutar integralmente a hipótese levantada.

Os resultados relativos à forma possessiva simples, na verdade, são mais informativos a partir da comparação múltipla das variáveis, já que houve significância estatística no confronto SEU (-) PROTOTÍPICO X DELE (-) PROTOTÍPICO ($p = < 0,05$) em relação às médias de *tempo de resposta à pergunta interpretativa*. O valor inferior a 0,05 indica que, em confronto com a forma *dele*, situações envolvendo posses menos prototípicas com a forma *seu* foram mais rapidamente processadas pelos participantes.

Fazendo diálogo com nossos pressupostos teóricos, ressaltamos como esse resultado se relaciona à visão de que normalmente associamos uma entidade humana para o papel de possuidor, já que nós, como seres humanos, pertencemos à categoria. Langacker (1997) explica que tomamos o mundo como um espaço povoado por pessoas, não por objetos. Nessa linha de raciocínio, ao pensarmos em possuidores, elencamos pessoas, não objetos, para cumprir esse papel. A nossa concepção primária da posse seria aquela em que um ser humano possui um objeto, o que denominamos de posse mais prototípica. O fato de sermos humanos é nosso ponto de referência para descrever e lidar com os eventos do mundo, manifestando-se também linguisticamente. Nessa perspectiva, podemos inferir o motivo pelo qual a forma *dele* apresentou processamento mais rápido com posses mais prototípicas: o de-possessivo coloca em foco os traços morfológicos do referente possuidor, salientando, nos cenários de posse mais prototípica, o traço de *humanidade*. Em contrapartida, quando a forma *seu* é utilizada, não há destaque para o possuidor, mas sim para o possuído.

Sobre a forma possessiva *seu*, nossa hipótese é a de que houve, na diacronia, uma extensão de uso referencial: de um lado, teríamos o *seu* da 2P para posses mais prototípicas, algo já observado mesmo em textos de sincronias passadas (PEREIRA LUCENA, 2016); do outro, o *seu* da 3P, que subsiste nas posses menos prototípicas. Os resultados do nosso artigo indicam que *seu* parece ser uma estratégia *coringa* para a terceira pessoa, nos termos de Guedes (2017). Sendo assim, argumentamos que a forma simples, no português brasileiro, pode atuar nos diferentes tipos semânticos de posse, ainda que, conforme vimos, a forma *dele* prevaleça nos ambientes de posse mais prototípica.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos apresentar, a partir da abordagem experimental, mais uma ótica para abordar o estatuto da variação entre *seu* e *dele*, formas possessivas de terceira pessoa no português brasileiro. Direcionamos nossa atenção para a atuação da variável *tipo semântico de posse*, que foi analisada em função das variáveis dependentes *tempo de leitura* e *tempo de resposta à pergunta interpretativa* dos participantes por meio de uma tarefa de leitura automonitorada.

Com base nos resultados alcançados, conseguimos observar que a variação das formas possessivas *seu* e *dele* parece ser sensível aos diferentes cenários de posse. Na trilha da proposta de Heine (1997), vimos que a prototipicidade é um fator determinante para compreender em que situações *seu* e *dele* seriam utilizados, relacionando essa tendência a questões de cognição: posses mais prototípicas, com possuidor humano, elencam *dele*, o possessivo que salienta cognitivamente essa entidade. Já as posses menos prototípicas, construídas com possuidores inanimados, favorecem a forma *seu*, que não destaca cognitivamente o possuidor.

Os resultados obtidos com a aplicação da tarefa experimental contribuem também com outras questões mais amplas sobre o tema. Quanto à composição do quadro pronominal, a exclusão da forma *seu* do paradigma da terceira pessoa é uma hipótese que não se sustenta de acordo com o experimento, uma vez que os participantes foram capazes de processar as sentenças com essa forma, sem que isso gerasse um alto custo cognitivo que indicasse grandes dificuldades de interpretação. Além disso, os resultados dialogam e reforçam as evidências diacrônicas (PEREIRA LUCENA, 2016) de que a variável *tipo semântico de posse* parece ser um fator que atuou (e ainda atua) na (re)organização do quadro pronominal do PB.

Referências

CASTILHO, C. M. M. de. **O processo de redobrimento sintático no português medieval: a formação das perífrases com estar**. 2005. 262f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/341030>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CUNHA, P. F. A. da. **Possessivos de terceira pessoa na língua portuguesa nos séculos XIII e XIV**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/797D.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GARROD, S. **Psycholinguistic Research Methods**. Encyclopedia of Language & Linguistics, 2006.

GUEDES, D. M. **As formas possessivas de terceira pessoa no português brasileiro: uma análise experimental de seu versus dele**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15D-n2rOK63dNSMyf77OOoK1I-APhM3VL/view>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GUEDES, D. M. **A atuação do tipo de posse na percepção das formas possessivas seu e dele: uma abordagem experimental**. 2021. 160 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16jLAvP8nMByHDJDom6RNdlOW0mUhscNz/view>. Acesso em: 27 fev. 2023.

HEINE, B. On Attributive Possession. In: **Possession: Cognitive Sources, Forces, and Grammaticalization**. Cambridge Studies in Linguistics, Cambridge University Press: Cambridge, 1997. p.143-186.

HEINE, B. LÉBIKAZA, K. On Attributive possession in Kabiye. In: BYBEE, Joan. HAIMAN, John. THOMPSON, Sandra A. **Essays on language function and language type - dedicated to T. Givón**. Philadelphia: John Benjamins North America, 1997. p. 217-231.

LANGACKER, R. W. **Possession, location, and existence**. In: **Investigations in Cognitive Grammar**. Berlin-New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2009, p. 81-108.

MITCHELL, D. C. **On-Line Methods in Language Processing: Introduction and Historical Review**. In: CARREIRAS, M.; CLIFTON Jr., C. (Eds). **The on-line study of sentence comprehension: Eyetracking, ERPs and beyond**. New York: Psychology Press, 2004, p. 15-32.

MÜLLER, A. L. A lógica subjacente à variação entre as formas possessivas de terceira pessoa: seu versus dele. **Revista da Anpoll**, v.1, n.3, p. 11-38. 1997. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/254/267>. Acesso em: 27 fev. 2023.

NICHOLS, J. On alienable and inalienable possession. In: **Honor of Mary Haas: From the Haas Festival Conference on Native American Linguistics**. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, p. 557-610, 1988.

LOPES, C. R. dos S.; GUEDES, D. M. Formas possessivas de terceira pessoa: confrontando seu e dele a partir da abordagem experimental. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 58, p. 82-105. 2020. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/353/221>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PEREIRA LUCENA, R. de O. **Pronomes possessivos de segunda pessoa: a variação teu/seu em uma perspectiva histórica**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Kqs0xkjY0lcAU1r481gAkvxgxBao0wp4_/view. Acesso em: 27 fev. 2023.

PERINI, M. A. O surgimento do sistema de possessivo do português coloquial: uma interpretação funcional. **DELTA**, São Paulo, n. 1-2. p. 1-15. 1985. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31141/21588>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

R CORE TEAM. “R: A language and environment for statistical computing”. **R Foundation for Statistical Computing**, Vienna, Austria, 2013. Último acesso em 15/08/2021. URL <http://www.R-project.org/>

SANTANA, N. P. de. **Seu e dele em correspondências de professores na Bahia do século XIX**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29261>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Sobre os autores

Dailane Moreira Guedes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7655-602X>)

Graduada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela mesma universidade (2017). Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ (2021). Graduanda em Letras com habilitação em francês. Tem experiência em Sociolinguística, História da Língua Portuguesa e estudos da Língua Francesa.

Thiago Laurentino de Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9537-5264>)

Graduado em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). Mestre e doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da UFRJ, Faculdade de Letras da UFRJ. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

Estudo de metodologias para estruturação de fichas terminológicas em Libras: análise das etapas de coleta, organização e registro de sinais-termo

Study of methodologies for structuring terminological records in Libras: analysis of the stages of collection, organization and registration of term signs

Gildete da S. Amorim Mendes Francisco¹
Gláucio de Castro Júnior²

Resumo: A crescente expansão em pesquisas linguísticas, especialmente no desenvolvimento de materiais em Libras, contribui para a integração do Surdo nas mais diversas áreas do conhecimento. O presente estudo tem como objetivo realizar um levantamento de metodologias para estruturação de fichas terminológicas em Libras, a fim de analisar as etapas de coleta, organização e registro de sinais-termo elaborados. Foram selecionados e analisados 17 estudos terminológicos da base de dados da plataforma do Google Acadêmico, em diferentes campos do saber. Ao final, é apresentado o modelo de Ficha Terminológica proposto na tese de doutoramento de Francisco (2022). Conclui-se que esta pesquisa tem grande relevância ao possibilitar conhecer diferentes fichas terminológicas e demonstrar a importância de optar, sempre que possível, por materiais em formatos mais visuais de entendimento linguístico, uma vez que o canal de informação do Surdo é visual.

Palavras-chave: glossários; Libras; fichas terminológicas.

Abstract: The growing expansion in linguistic research, especially in the development of materials in Libras, contributes to the integration of the Deaf in the most diverse areas of knowledge. The present study aims to carry out a survey of methodologies for structuring terminological records in Libras, in order to analyze the stages of collection, organization and registration of elaborated term-signs. Seventeen terminological studies from the database of the Google Scholar platform were selected and analyzed, in different fields of knowledge. At the end, the Terminological File model proposed in Francisco's doctoral thesis (2022) is presented. It is concluded that this research has great relevance in making it possible to know different terminological files and demonstrating the importance of opting, whenever possible, for materials in more visual formats for linguistic understanding, since the Deaf information channel is visual.

Keywords: glossaries; Libras; terminological cards.

¹ Universidade Federal Fluminense, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Instituto de Letras e do Instituto de Saúde Coletiva, Niterói, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: gildeteamorim@id.uff.br.

² Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília, DF, Brasil. E-mail: librasunb@gmail.com.

Apresentação

A partir da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), cada vez mais se observam pesquisas linguísticas de tradução e produção de materiais na Língua Brasileira de Sinais (Libras). A crescente expansão em pesquisas linguísticas, especialmente no desenvolvimento de materiais em Libras, contribui para a integração do Surdo nas mais diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de encontrar em Libras o vocabulário especializado que corresponda ao léxico científico registrado nos livros didáticos de ciências, matemática, geografia, estimulando-se o desenvolvimento de repertórios terminológicos em língua de sinais (SOUSA; SILVEIRA, 2011; COSTA, 2012; NASCIMENTO, 2016).

Segundo Faulstich (2010, p. 168), a origem de dicionários e glossários em Libras é necessária para a composição da língua de sinais no que se refere ao léxico e à terminologia, pois “as línguas são, por natureza, sistemas de representação, regidas por palavras e regras. Neste caso, o melhor lugar de representar o que pensam os povos que falam uma língua é um dicionário”. Ainda de acordo com a autora:

Um elaborador de glossário ou de dicionário bilíngue português-língua de sinais brasileira e vice-versa precisa conhecer as duas línguas para, necessariamente, representar os léxicos de acordo com os conceitos em harmonia. Harmonizar as línguas é combinar seus sistemas, de tal forma que, no léxico, o resultado apareça no bilinguismo explícito em conformidade conceitual entre os itens lexicais. Nesse caso, não basta traduzir a língua de sinais para o português ou o português para a língua de sinais, porque poderá prevalecer, na língua de sinais, palavras soletradas manualmente (FAULSTICH, 2013, p. 5).

As aplicações da Terminologia abrangem não somente o ato de conhecer, como também estão ligadas ao ato comunicativo e à concepção da linguagem corporal nas várias áreas de conhecimento. De acordo com Cabré (1993), parte da ordenação em denominar seus sistemas de conceitos, com o objetivo de alcançar uma melhor viabilidade comunicativa e um acessível diálogo nas mais variadas áreas do conhecimento.

Segundo Nascimento (2016), existe a necessidade de políticas linguísticas capazes de sistematizar os sinais para termos técnicos, uma vez que aumenta a cada dia a inserção dos Surdos na vida profissional, científica e no sistema educacional. Nesse sentido, Andrade (2019) destaca a participação dos Surdos em três níveis: ensino, tradução e sociolinguístico.

No nível do ensino, o acesso dos Surdos aos termos técnicos, por meio de dicionários, vocabulários e materiais de ensino, é um passo fundamental para

que eles acessem também o conteúdo conceitual associado a eles. No nível da tradução, ainda, é fundamental também que os termos (incluindo todas as suas variações) sejam sistematizados e apresentados em dicionários bilíngues, para que os tradutores e intérpretes tenham também acesso ao conhecimento especializado e possam permitir que mais e mais materiais das diversas áreas cheguem ao mundo dos Surdos. Por fim, no nível sociolinguístico, o trabalho terminológico em Libras tem o potencial de transformar radicalmente a autoimagem dos Surdos e qualificar suas interações comunicativas, permitindo que eles acessem todos os mundos conceituais que, em larga medida, têm ficado restritos apenas aos poucos Surdos que conseguem se comunicar em Português com fluência (ANDRADE, 2019, p. 75-76).

Ainda, o estudo de Andrade (2019) evidencia a relevância das pesquisas pioneiras em Terminologia, Terminografia, Lexicologia e Lexicografia em Libras. Dentre elas, a autora menciona o grupo de pesquisas de Faulstich, no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos da Universidade de Brasília (UnB), assim como Nascimento (2016), Tuxi (2017) e Martins *et al.* (2018).

No que diz respeito à Terminologia e Tradução, Andrade (2019, p. 79) explica que “enquanto a Terminologia possui como foco principal o termo específico, a Tradução busca o complexo processo tradutório do texto”. Portanto, é fundamental apresentar tal relação, a partir do entendimento científico dos termos específicos no processo de tradução nas mais diversas áreas do conhecimento.

Como reflexo da segregação sofrida pela comunidade surda – relacionada aos aspectos socioeconômicos, políticos e, mais especificamente neste caso, sob o ponto de vista linguístico – é preciso destacar a carência de termos e sinais técnicos em Libras. Nesse sentido, considera-se relevante compreender os conceitos e as definições de autores basilares sobre a terminologia e seus desdobramentos, a fim de fomentar a criação/adaptação de sinais-termo para as mais diversas áreas/atividades. Para isso, esta pesquisa se inicia a partir de um levantamento de literatura especializada com base no contexto proposto, apresentando alguns exemplos de coleta e organização de materiais em Libras, assim como suas respectivas fichas terminológicas.

Aspectos terminológicos para elaboração e organização de materiais em Libras

Costa (2012) explica que, assim como qualquer língua, a Libras possui um léxico próprio e não adaptado do Português, ou seja, tem fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, tornando a língua de sinais autônoma. Com relação à criação de sinais em Libras, o autor explica que “em vista da expansão terminológica que a área do conhecimento exige, utilizamos as palavras comuns da LSB como base para criar novos sinais-termo” (COSTA, 2012, p. 47).

Outro ponto importante é destacado por Faulstich (1995, p. 284) com relação às definições de vocabulário e léxico, que possuem significados distintos que muitas vezes são confundidos entre si.

Vocabulário – Repertório que inventaria os termos de um domínio e que descreve os conceitos designados por estes termos por meio de definições ou de ilustrações. [...] Léxico – Repertório que inventaria termos acompanhados de seus equivalentes de uma ou várias línguas e que não comporta definições.

Ainda é importante mencionar que os materiais desenvolvidos se organizam conforme sua estrutura. A macroestrutura contempla, de um modo geral, todas as partes necessárias da obra terminográfica e/ou lexicográfica. Já a microestrutura corresponde à parte interna da obra e está relacionada diretamente ao verbete.

Para Faulstich (1995, p. 23), a microestrutura é o local “onde ocorre a organização dos dados”. Segundo Barros (2004), devem ser considerados três importantes aspectos na microestrutura: a quantidade de informações transmitidas no enunciado, a constância de informações dos verbetes numa mesma obra, e a ordem sequencial de tais informações.

De acordo com Martins *et al.* (2018, p. 77), “obras lexicográficas e terminológicas podem ser classificadas como monolíngues, semibílingues, bílingues ou até trílingues”. Sobre a estrutura das obras lexicográficas e terminológicas, os autores destacam que

a estrutura das obras lexicográficas e terminológicas diz respeito à macroestrutura e à microestrutura, e as suas bases teóricas extensivas tanto à Lexicografia quanto à Terminologia. A macroestrutura apresenta a organização das entradas, o número de entradas e as partes complementares, a parte introdutória e os anexos. Já a microestrutura corresponde à organização interna dos termos e aos conjuntos de informações e detalhes nos termos (MARTINS *et al.* 2018, p. 78).

De um modo geral, a organização dos sinais em obras como estas segue o alfabeto na Língua Portuguesa. Mais especificamente com relação ao Glossário Bilingue, Tuxi e Felten (2018, p. 94) explicam que é utilizado para descrever dois termos “normalmente grafados em línguas distintas, sendo uma língua-fonte ou língua de partida e a outra língua-alvo ou língua de chegada”.

A combinação dos sistemas linguísticos, que se constituem de termo e sinal-termo específicos, revela a formação do léxico (FAULSTICH, 2013). Por fim, Moreira (2020, p. 16) destaca uma importante questão sobre o assunto quando diz que “a criação de sinais-termo [...]

deve ocorrer de forma cada vez mais desvinculada dos empréstimos linguísticos e utilizando os aspectos próprios de uma língua visual”.

Para Krieger e Santiago (2014, p. 44),

[...] os estudos terminológicos atuais superaram objetivos normativos, passando a desenvolver descrições sobre os termos, baseados em postulados da ciência da linguagem [...] O antagonismo entre princípios normativos, adotados pela Teoria Geral da Terminologia – TGT e os de natureza descritiva da Terminologia de fundamento linguístico-comunicacional, é também revelador de propósitos pragmáticos distintos: estabelecer bases metodológicas com propósitos de aplicação e de controle dos léxicos temáticos contrapõe-se aos fins investigativos que caracterizam os procedimentos da ciência da linguagem.

Com base no exposto, pode-se afirmar que a terminologia se comporta de forma interdisciplinar, apresentando uma interação com os conhecimentos técnicos e específicos dentro de um sistema de comunicação.

Análise de metodologias de coleta e registro de sinais-termo

O presente estudo tem como objetivo analisar comparativamente metodologias empregadas nos processos de coleta e registro de sinais-termo em determinadas áreas do conhecimento. Foram selecionados 17 (dezesete) estudos terminológicos na base de dados da plataforma do Google Acadêmico nas seguintes áreas: Nutrição, Administração, Turismo, Traumatologia e Ortopedia, Educação a Distância, Psicologia, Ortodontia, Química, Música, Termodinâmica Química, Termos técnicos e administrativos do meio acadêmico, Direito/Termos jurídicos, Biologia e Botânica.

A seleção dos estudos também levou em conta os critérios de Pereira (2006) sobre testes de relevância. Em sua perspectiva, devem ser considerados os seguintes critérios: recorte temporal dos mais recentes trabalhos publicados, língua de compreensão dos textos para análise metodológica e dos resultados obtidos pelos autores/pesquisadores, e, por fim, uma relativa caracterização por área de conhecimento e frequência de aparecimento. A partir da compilação de tais estudos (Quadro 1), procedeu-se a uma breve análise de cada título. Ao final, foi apresentado o modelo de Ficha Terminológica proposto na tese de doutoramento de Francisco (2022).

Quadro 1 – Estudos terminológicos selecionados para análise

AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO
ANDRADE	2019	ESTUDO TERMINOLÓGICO EM LÍNGUA DE SINAIS: GLOSSÁRIO MULTILÍNGUE DE SINAIS-TERMO NA ÁREA DE NUTRIÇÃO E ALIMENTAÇÃO

CÁ E PAVÃO	2022	REGISTRO DE SINAIS-TERMO NA ÁREA DA BOTÂNICA
CARDOSO	2017	TERMINOGRAFIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – GLOSSÁRIO DE NUTRIÇÃO
COSTA	2012	PROPOSTA DE MODELO DE ENCICLOPÉDIA VISUAL BILÍNGUE JUVENIL: ENCICLOLIBRAS
FERREIRA	2021	CRIAÇÃO DE FICHAS TERMINOLÓGICAS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): ATRAÇÕES TURÍSTICAS DA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS
FLEURI	2019	INVENTÁRIO DE SINAIS-TERMO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO, CULTURAL E HISTÓRICO DE BRASÍLIA/DF EM LIBRAS
FRIEDRICH E LEBEDEFF	2022	GLOSSÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO EM LIBRAS: DISCUSSÃO SOBRE COLETA, REGISTRO E PUBLICIZAÇÃO DE SINAIS-TERMO
GARCIA	2021	SINAIS-TERMO DA ÁREA DE TRAUMATOLOGIA E ORTOPEDIA: UMA PROPOSTA DE GLOSSÁRIO BILÍNGUE EM LÍNGUA PORTUGUESA-LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA
MACHADO	2019	GLOSSÁRIO SEMIBILÍNGUE DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DA TERMINOLOGIA DOS AMBIENTES VIRTUAIS
MARTINS <i>et al.</i>	2018	TERMINOLOGIA DA LIBRAS: COLETA E REGISTRO DE SINAIS-TERMO DA ÁREA DE PSICOLOGIA
PEREIRA	2021	PARA UM GLOSSÁRIO BILÍNGUE (PORTUGUÊS-LIBRAS) DE ORTODONTIA
PIZANO <i>et al.</i>	2021	SINAIS-TERMO EM LIBRAS: UMA PROPOSTA TERMINOLÓGICA PARA FAVORECER A APROPRIAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS DA TERMODINÂMICA QUÍMICA
RODRIGUES <i>et al.</i>	2019	PRODUÇÃO DE GLOSSÁRIO EM LIBRAS PARA EQUIPAMENTOS DE LABORATÓRIO: OPÇÃO PARA EXPERIMENTAÇÃO QUÍMICA E INCLUSÃO
ROMEIRO	2019	INVENTÁRIO DE SINAIS-TERMO DO PATRIMÔNIO TURÍSTICO DE SÃO PAULO – CAPITAL
PROMETI	2013	GLOSSÁRIO BILÍNGUE DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: CRIAÇÃO DE SINAIS DOS TERMOS DA MÚSICA
TUXI	2017	A TERMINOLOGIA NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO E DE REGISTRO DE TERMOS TÉCNICOS E ADMINISTRATIVOS DO MEIO ACADÊMICO EM GLOSSÁRIO BILÍNGUE
VALE	2018	A IMPORTÂNCIA DA TERMINOLOGIA PARA ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: PROPOSTA DE GLOSSÁRIO DE SINAIS-TERMO DO PROCESSO JUDICIAL ELETRÔNICO

Fonte: Francisco (2022).

O item a seguir descreve brevemente os trabalhos mencionados e busca trazer componentes que possam interligar cada um deles, especialmente quanto à presença de determinados aspectos que envolvem a formação dos sinais, como, por exemplo, a Configuração

de Mãos (CM) – um dos principais parâmetros na formação de um sinal ou, em outras palavras, a maneira como as mãos se expressam para produzir determinados sinais e que pressupõe estar relacionada a outros parâmetros como: localização, movimento, orientação e expressões não manuais. Além disso, é preciso destacar que a lexicografia impressa limita a representação das línguas de sinais – que são tridimensionais – uma vez que as obras escritas/imagéticas são desenvolvidas em apenas duas dimensões.

Estudo terminológico em língua de sinais: glossário multilíngue de sinais-termo na área de Nutrição e Alimentação (ANDRADE, 2019)

A tese de doutorado de Andrade (2019) utilizou a seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica em dicionários e glossários, com posterior organização das fichas terminográficas contendo informações paramétricas, conceituais e de contexto. O trabalho analisado foi baseado no modelo adotado por Tuxi (2017), organizado e dividido em quatro etapas: objetivo e público-alvo; coleta dos termos; elaboração e organização das fichas terminográficas; e registro dos sinais-termo.

A pesquisa teve como referencial teórico os estudos terminológicos de Faulstich (1997, 2001, 2010, 2013) e os estudos lexicais de Castro Júnior (2014), seguindo a metodologia proposta por Tuxi (2017). Para a elaboração das fichas, optou-se por utilizar o modelo proposto por Douettes (2015). Foram elaborados 235 sinais-termo no total.

A microestrutura é composta por imagem representando cada sinal-termo – em Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Francesa (LSF) e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, conta com exemplo de frase em Língua Portuguesa (LP) e *QR Code* nas imagens das três línguas de sinais utilizadas para compor as fichas terminológicas.

Registro de sinais-termo na área da Botânica (CÁ; PAVÃO, 2022)

No artigo de Cá e Pavão (2022), foi utilizado o método qualitativo, sendo coletados vocábulos em Português nas referências bibliográficas básicas do componente curricular *evolução* do curso de Ciências da Natureza – a partir do livro base *Biologia Vegetal* (2001, 6ª edição). O modelo se baseou em Faulstich (2010), onde foram desenvolvidos 43 sinais-termo da área.

A macroestrutura é constituída por texto de apresentação do glossário, enquanto a microestrutura é composta por 16 elementos organizativos: 1) entrada; 2) categoria gramatical; 3) gênero; 4) variante(s); 5) sinônimo(s); 6) área; 7) definição; 8) fonte da definição; 9) contexto; 10) fonte do contexto; 13) equivalente; 14) autor; 15) redator; 16) data. Além disso, o verbete

seguiu a seguinte estrutura: entrada (próprio sinal-termo); variante (se houver); conceito; contexto; imagem; e o registro em vídeo do sinal.

A validação foi realizada por docentes Surdos. Como resultado, as autoras produziram um glossário com os sinais-termo da área da Botânica, disponibilizados para livre acesso em meio digital.

Terminografia da Língua Brasileira de Sinais – glossário de Nutrição (CARDOSO, 2017)

A dissertação de mestrado de Cardoso (2017) optou pela seguinte metodologia: 1) Seleção de termos na área da nutrição obtidos pela equipe; 2) Extração de corpus: busca por sinais para os termos; 3) Compilação dos sinais-termo; 4) Busca de definição em LP para os sinais-termo em dicionários de especialidade; 5) Escolha de um exemplo de uso para os sinais-termo em LP; 6) Escrita dos sinais-termo em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS); 7) Organização dos sinais-termo em fichas terminológicas na LP; 8) Filmagem da apresentação inicial dos sinais-termo e exemplos de uso.

Sua obra se baseia nos estudos de Faulstich (2010) e Lima (2014), onde foram pesquisados glossários temáticos de áreas afins. No entanto, o principal material foi o Dicionário de Libras – Biologia. Assim, foram desenvolvidos seis sinais-termo que integram o modelo do Glossnutri. Sua macroestrutura é composta por: nomenclatura e sinais-termo. Já a microestrutura possui três abas informativas: sinal, exemplo de uso e a descrição fonológica dos sinais-termo.

O processo de validação ocorreu com a equipe de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e Surdos envolvidos. A busca pelos termos é possível a partir do uso de qualquer navegador com acesso à internet, e as opções de acesso são: início, tutorial, sobre e contato.

Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: Enciclolibras (COSTA, 2012)

Na dissertação de mestrado de Costa (2012), o estudo teve como metodologia uma pesquisa qualitativa, composta por coleta de dados que ocorreu em quatro etapas: criação de sinais em Libras, que representem o corpo humano; validação dos sinais criados; elaboração de proposta de material didático, com foco no aprendizado da Língua de Sinais Brasileira e do Português; e a criação de material didático ilustrado. Foram desenvolvidos 126 sinais-termo, que compõem a Enciclolibras. Na fase de validação, participaram 23 alunos surdos que cursam o Ensino Médio.

Sua estrutura se apresenta em formato de DVD, com título, menu, apresentação, índice da temática, vocabulário e legenda. Por ser um material bilíngue acessível, são apresentadas legendas em Português escrito (L2) abaixo dos vídeos em Libras (L1). De acordo com o texto, esse formato promove o aprendizado pela ênfase nos recursos visuais.

Criação de fichas terminológicas em Língua Brasileira de Sinais (Libras): atrações turísticas da cidade de Caxias do Sul/RS (FERREIRA, 2021)

Na dissertação de mestrado de Ferreira (2021), o estudo utilizou entrevistas em profundidade como metodologia para organização e sistematização dos sinais. Os principais referenciais teóricos foram embasados em Geertz (1978), Albano (2009), Faulstich (1995) e Lima (2014). Tal metodologia é descrita por Geertz (1978) como a coleta de dados, observação participante e estruturada a partir de um roteiro.

Ao todo, foram desenvolvidos 12 sinais-termo na área de Turismo. Não foram encontradas informações sobre o processo de validação dos termos gerados. Sobre o campo semântico e a escolha das atrações turísticas da cidade para a formação de sinais-termo, o autor justifica a falta de registros na área acadêmica, na Comunidade de Surdos locais e na Secretaria de Turismo da cidade em questão.

A estrutura foi dividida em três: Nomenclatura das atrações escolhidas apresentadas em ordem alfabética; Equivalência; e Definições. A esse respeito, o autor informa que foi aplicado o modelo de fichamento proposto por Lima (2014), e os sinais são elaborados como sinais-termo e suas necessidades específicas dentro da terminologia, incluindo as possíveis variantes de cada sinal-termo, endereços físicos e virtuais, *link* que dá acesso para vídeo com os sinais-termo, entre outros.

Inventário de sinais-termo do patrimônio artístico, cultural e histórico de Brasília/DF em Libras (FLEURI, 2019)

O trabalho de conclusão de curso desenvolvido por Fleuri (2019) seguiu as etapas: seleção dos sinais-termo a serem pesquisados; definição dos sinais-termo; elaboração de vídeos com a datilologia e seus sinais-termo; e organização dos vídeos e publicação na internet e em mídia digital. O levantamento dos sinais-termo ocorreu a partir de uma pesquisa bibliográfica das obras tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan. Assim, foram desenvolvidos 89 sinais-termo.

A estrutura final se apresenta inicialmente com uma descrição do termo, suas principais características e definições, seguida da ficha terminográfica – com os seguintes itens: Configuração das Mãos; Pontos de Articulação; Espaço neutro; Movimento; Orientação; e Expressão Não Manual – elaborada pelo autor. Por fim, para cada termo é apresentada sua sinalização correspondente.

Glossário de Administração em Libras: discussão sobre coleta, registro e publicização de sinais-termo (FRIEDRICH; LEBEDEFF, 2022)

O estudo desenvolvido no artigo de Friedrich e Lebedeff (2022) seguiu as etapas metodológicas: 1) entrevista com estudante surdo para a coleta de termos em Português para os quais não havia sinais-termo; 2) coleta dos sinais-termo com dez colaboradores surdos já formados ou ainda estudantes de Administração; 3) organização de um questionário no qual foram apresentados os sinais-termo coletados, e suas variações, para votação dos próprios colaboradores; 4) produção de fichas terminológicas; 5) publicização dos sinais-termo.

O referencial teórico adotado pelos autores se baseia na pesquisa lexicográfica de Martins (2012) e Martins (2018), e o pressuposto de Kilian (2012) de necessidades dos usuários para a seleção dos termos. Foram selecionados os 25 termos mais utilizados em palestras e atividades acadêmicas na área em questão. Sua estrutura conta com os seguintes itens: 1. Número e termo; 2. Categoria; 3. Classe gramatical; 4. Definição em Português; 5. Utilização do termo em uma frase; 6. Vídeo do sinal no *YouTube*; 7. *QR Code*; 8. Fotos do Sinal; 9. Escrita de Sinais (*SignWriting*); 10. Quantidade de mãos; 11. Parâmetros do Sinal.

A validação ocorreu após a seleção dos termos. Segundo Friedrich e Lebedeff (2022), foi necessário encontrar profissionais Surdos da área da Administração que pudessem colaborar com o estudo, informando os sinais-termo que eles utilizavam para representação das palavras selecionadas. As escolhas foram classificadas em ordem de preferência dos sinais-termo. Como resultado, obteve-se um glossário (material compilado de forma gráfica) e em formato de vídeos na plataforma *YouTube*.

Sinais-termo da área de Traumatologia e Ortopedia: uma proposta de glossário bilíngue em Língua Portuguesa-Língua de Sinais Brasileira (GARCIA, 2021)

A tese de doutorado de Garcia (2021) teve como metodologia uma abordagem qualitativa, que envolve a descrição do método aplicado na coleta e na organização dos termos em LP e a criação dos sinais-termo e a organização do glossário bilíngue. Para a etapa de levantamento, foram consultados dicionários, glossários e vocabulários impressos e digitais em Libras.

Ao todo, a autora desenvolveu 47 sinais-termo nas áreas de Traumatologia e Ortopedia, que compõem as fichas terminológicas. Sua macroestrutura se divide em: 1) Capa da obra; 2) Equipe de produção do trabalho; 3) Sumário; 4) Apresentação do material da obra; 5) Objetivo da obra; 6) Público-alvo; e 7) Dúvidas e sugestões. A microestrutura, que pode ser acessada via *QR Code*, se apresenta da seguinte maneira: os termos em LP e os sinais-termo; as definições em LP e Libras; e os contextos criados em LP e Libras.

A validação dos sinais-termo ocorreu a partir do emprego dos seguintes procedimentos: acadêmica, especializada e técnica. Segundo informado pela autora, isso possibilita a divulgação de conceitos precisos na primeira língua dos Surdos. Como resultado, obteve-se o Glossário Bilingue dos sinais-termo da OrtoTrauma, que está disponibilizado via *YouTube* e/ou *QR Code*.

Glossário semi-bílingue de Língua Portuguesa e Língua de Sinais Brasileira da educação a distância: estudo da terminologia dos ambientes virtuais (MACHADO, 2019)

A dissertação de mestrado de Machado (2019) adotou a metodologia proposta por L'Homme (2004, p. 45-47), cuja pesquisa terminológica é constituída de sete etapas: organização do corpus; extração de candidatos a termo; coleta de dados; análise dos dados; registro dos dados em fichas terminológicas; organização dos dados; e gestão dos dados.

Como referencial teórico, a autora optou pelos estudos de L'Homme (2004), Stumpf, Oliveira e Miranda (2014) e Tuxi (2017). A organização seguiu critérios específicos voltados para a seleção de textos e critérios relativos ao corpus conforme L'Homme (2004, p. 125-129) e Gilbert (2015, p. 8-15). A principal fonte de pesquisa considerou a Educação a Distância como área e como subárea, e foram considerados os ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, foram escolhidos textos em *sites* de ambientes virtuais de aprendizagem de universidades brasileiras.

De acordo com a autora, o glossário foi concebido pelo programa *PowerPoint*, com texto multimodal, vídeos e figuras, além de botões com ações que ligam a outras lâminas. A estrutura é apresentada com Entrada, Categoria gramatical e gênero, Contexto, Relações lexicais, Variante(s). Além disso, são disponibilizadas fotos do sinal-termo sendo executado, a CM utilizada na execução do sinal-termo, a localização onde o sinal-termo é realizado, e o sinal-termo em Escrita de Sinais. Como resultado, a autora obteve uma ficha completamente textual, com códigos que encaminham ao vídeo correspondente em Libras. Esses vídeos foram inseridos na plataforma *YouTube*, onde foi criado um canal para o material desenvolvido.

Terminologia da Libras: coleta e registro de sinais-termo da área de Psicologia (MARTINS, 2018)

A tese de doutorado da pesquisadora Martins (2018) teve como abordagem a Terminologia, contando com os seguintes procedimentos: seleção dos termos em Português; seleção dos informantes; seleção dos juízes; organização de questionários; avaliação e validação de sinais-termo dos juízes; preenchimento da ficha terminológica; registro dos sinais-termo validados e publicação no *site* do Glossário de Libras.

Como base metodológica foram seguidos os estudos de Faulstich (1995). Já para as fichas terminológicas (Figura 10), a autora seguiu o modelo desenvolvido por Vera Lúcia Souza e Lima (2014), estruturada da seguinte maneira: 1) Título e Número; 2) Termo; 3) Categoria; 4) Classe gramatical; 5) Definição em Português; 6) Utilização do termo em uma frase; 7) Formação da palavra ou sinal na Libras (Morfologia); 8) Fotos do sinal; 9) Escrita de sinais; 10) Quantidade de mãos; 11) Parâmetros do sinal; 12) Variação linguística.

A autora justifica sua pesquisa pela carência de registro e documentação dos sinais-termo da área de Psicologia em Libras, que interfere na negociação de sentido e dos conceitos utilizados por docentes, discentes, tradutores/intérpretes e profissionais. O trabalho coletou e registrou 83 termos que possuem 145 sinais. O processo de validação dos sinais-termo ocorreu por meio de juízes, etapa de gravação em Libras com a equipe da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que posteriormente publicou no sistema do Glossário de Libras.

Para um glossário bilíngue (Português-Libras) de Ortodontia (PEREIRA, 2021)

A dissertação de mestrado de Pereira (2021) integrou os conceitos da terminologia e tradução para compreensão dos processos tradutórios envolvidos nas linguagens especializadas. Teve como principais referenciais teóricos os estudos de Cabré (1996) e Martins (2018). Como metodologia, foi desenvolvido um mapa conceitual na área de Ortodontia utilizando o livro *Ortodontia em adultos e tratamento interdisciplinar*, a partir do sumário da obra, e posteriormente apresentada a tradução para a Libras.

A estrutura das fichas conta com: Termo, Entrada, Categoria Gramatical, Definição, Fonte, Contexto, Remissivas, Sinal-termo, *Link* no vídeo e *QR Code*. Conforme explicado no texto, os sinais existentes e os criados seriam catalogados e validados provisoriamente e passariam por uma verificação de questões semânticas e articulatórias no uso do sinal. Ao final, foi desenvolvido um glossário em registro literário e digital, com um total de 30 sinais-termo registrados em fichas.

Sinais-termo em Libras: uma proposta terminológica para favorecer a apropriação de alguns conceitos da termodinâmica química (PIZANO *et al.*, 2021)

O artigo de Pizano *et al.* (2021) teve como objetivo propor três sinais-termo para *Termodinâmica*, *Calor* e *Trabalho* – conceitos da termodinâmica química. Como metodologia, os autores optaram por adaptar o procedimento de Nascimento (2016), composto de 12 etapas. O estudo se baseou nos trabalhos de Ribeiro (2013), Pimenta (2011) e outros pesquisadores. A fonte de busca foi realizada a partir da seleção dos termos na área das Ciências da Natureza, por meio

de materiais didáticos como o livro *Química: a ciência central* (BROWN *et al.*, 2005), selecionado para obtenção da base conceitual utilizada para sustentar os sinais-termo propostos.

A estrutura das fichas terminológicas é composta por explicação geral para o conceito em Português, representação em Libras e as respectivas configurações de mãos (CM), explicação para o sinal-termo em Libras, e explicação das opções morfológicas empregadas. Na parte que ilustra a representação em Libras, os autores ainda preencheram as fichas com imagens/fotos dos sinais para facilitar a compreensão pelo leitor/usuário do material desenvolvido. Ao final, os autores concluem dizendo que a proposta surgiu a partir de uma lacuna terminológica em Libras, observada especificamente na área das Ciências da Natureza/Química, e que esse fato pode comprometer o processo educacional dos estudantes Surdos.

Produção de glossário em Libras para equipamentos de laboratório: opção para experimentação química e inclusão (RODRIGUES *et al.*, 2019)

O artigo de Rodrigues *et al.* (2019) teve como metodologia a pesquisa qualitativa participante, conforme Brandão *et al.* (1984). Dentre os referenciais teóricos utilizados para compor o estudo estão: Souza e Silveira (2008); Saldanha (2011); Sousa e Silveira (2011); Reis (2015); Vargas e Gobara (2015); Nogueira, Barroso e Sampaio (2018); Silva *et al.* (2018); e Faria-Nascimento (2009). Com relação aos pontos de articulação, os autores se fundamentam no trabalho de Ferreira (2010), assim como os conceitos de expressões, movimentos e orientação, baseados na pesquisa de Ferreira-Brito (1990) e Quadros e Karnopp (2004).

A estrutura das fichas é composta por: Termo (equipamento do laboratório de química); Configuração de Mão; Ponto de Articulação; Orientação; Movimento; Expressão facial/corporal; Descrição da realização do sinal; e Finalidade. Ao todo, foram elaborados 12 sinais-termo nas áreas de química e ciências, e que ainda se encontram em desenvolvimento de acordo com informações relatadas no texto. Como resultado, os autores produziram um glossário utilizado como elucidário de termos técnicos pouco conhecidos pela Comunidade Surda.

Inventário de sinais-termo do patrimônio turístico de São Paulo – capital (ROMEIRO, 2019)

O trabalho de conclusão de curso da autora Romeiro (2019) teve como objetivo contribuir para a acessibilidade dos Surdos e não surdos, difundindo sinais-termo utilizados em São Paulo. A metodologia utilizada seguiu quatro etapas: descrição do objetivo e do público-alvo; escolha dos sinais-termo (em duas fases: I- seleção dos sinais-termo; II- pesquisa bibliográfica de um breve histórico do patrimônio); preenchimento da ficha terminológica (com imagens da obra,

fotografias e filmagem dos sinais-termo em Libras, e edições dos vídeos); envio dos vídeos da sinalização para o *YouTube*, e a geração dos *QR Codes* e suas respectivas URL's com organização e diagramação dos conteúdos.

Na etapa de seleção dos sinais-termo, a autora utilizou o campo histórico e cultural de São Paulo, apresentando uma breve pesquisa bibliográfica dos patrimônios turísticos selecionados. Para isso, foram consultadas fontes bibliográficas das obras, *sites* do Governo Federal, do Governo de São Paulo e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

As fichas terminológicas produzidas são compostas por: Identificação e/ou descrição de cada um dos cinco parâmetros para cada sinal-termo; Configuração das Mãos; Pontos de Articulação; Movimento; Orientação; Expressão Corporal e/ou Facial. Como informação adicional, é válido mencionar que o Surdo Paulo Vieira, nascido em São Paulo, apresentou os sinais-termo que conhecia dos patrimônios da cidade contribuindo para o enriquecimento do inventário. No total foram produzidas 21 fichas terminográficas que compõem o inventário em Libras, com vídeos da sinalização no *YouTube* e os respectivos *QR Codes*.

Glossário bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: criação de sinais dos termos da música (PROMETI, 2013)

A dissertação de mestrado de Prometi (2013) envolve uma pesquisa de campo cujo objetivo é a notação musical sob a fundamentação teórica da lexicologia e da terminologia, que tem como premissa atender as necessidades comunicacionais entre os professores de música e os alunos Surdos. Os procedimentos metodológicos seguidos foram: Seleção dos vocabulários em Português; Organização e registro dos sinais-termo; Validação dos sinais-termo por alunos Surdos; Organização do glossário bilíngue; e Organização da ficha terminológica para registro de sinais-termo da música.

Para a seleção dos sinais-termo, a autora coletou os termos em Português nos materiais didáticos, partituras e livros, e também busca em pesquisas bibliográficas como material usado em aulas práticas e teóricas de música. A pesquisa se baseou no modelo de ficha terminológica desenvolvido por Faulstich (1995), que precisou ser adaptado ao estudo em questão. Ao todo, foram elaboradas 52 fichas terminológicas compostas pelos seguintes campos: Número da Ficha, Termo Entrada, Variantes, Categoria, Gênero, Definição, Fonte definição, e Contexto.

A terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue (TUXI, 2017)

A tese de doutorado de Tuxi (2017) utilizou como metodologia o mapeamento de termos e definições, no caso da Língua Portuguesa, e de criação, registro e edição dos sinais-termo na Língua de Sinais Brasileira. Segundo informações do texto, o processo de criação dos sinais-termo seguiu a base teórica de Peirce (1975), ou seja, o signo-linguístico que compõe o sinal-termo na Língua de Sinais se constitui pela abstração mental do conceito e significado que o objeto representa para o Surdo.

A etapa denominada *Recolha dos Termos* foi dividida em três fases, a saber: 1) reunião do colegiado; 2) leitura dos formulários internos da área administrativa da UnB; e 3) análise do guia do calouro. Ao todo foram desenvolvidos 38 sinais-termo, em que a autora propõe a ficha terminológica com os campos em Língua Portuguesa e uma equivalência em Libras.

A microestrutura das fichas terminológicas é composta por: número, entrada, categoria gramatical, gênero, variante(s), sinônimo(s), área, definição, fonte de constituição da definição, contexto, fonte do contexto, remissivas, nota, equivalente, autor, redator, data. Estrutura baseada em Faulstich (2010). Já a macroestrutura traz informações gerais da obra. Como resultado, a autora desenvolveu o Glossário bilíngue de sinais-termo técnicos e administrativos do meio acadêmico da Universidade de Brasília. O processo de validação teve a colaboração da equipe de produção, a partir de reuniões com o grupo de pesquisa do LabLibras.

No glossário, a busca pode ser feita de três formas: ordem alfabética, configuração de mãos e tópicos temáticos do Guia do Calouro da UnB – 2016. Foram utilizados recursos inovadores como *QR Code* e Videoguias, como instrumentos de acessibilidade e interação para o Surdo inserido no espaço acadêmico.

A importância da terminologia para atuação do tradutor e intérprete de Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário de sinais-termo do processo judicial eletrônico (VALE, 2018)

A dissertação de mestrado de Vale (2018) teve como fundamentação o estudo de Tuxi (2017), citado anteriormente. Nela, a autora optou por uma pesquisa de abordagem qualitativa com as seguintes etapas: 1) definição do objetivo e do público-alvo; 2) coleta dos dados; e 3) organização e elaboração das fichas terminológicas em Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa.

Na fase de busca pelos termos para compor as fichas, foram divididas em três fases, a saber: Fase 1 – Audiência jurídica; Fase 2 – Coleta de informações; e Fase 3 – Análise para seleção dos termos. Ao todo, foram elaborados 20 sinais-termo a partir de termos jurídicos. A estrutura geral do glossário apresenta informações como título, objetivo, público-alvo, como usar,







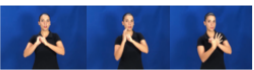


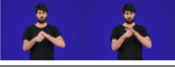


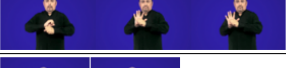





equipe de produção e dúvidas e sugestões. A microestrutura é composta por 16 itens, que compõem o modelo de ficha terminológica seguido pela autora.

A respeito do processo de validação, este ocorreu após uma revisão por pesquisadores para verificar a aplicabilidade, usabilidade, capacidade de memorização, conforto linguístico e se o sinal-termo é capaz de carregar conteúdo semântico. Por fim, é válido mencionar que o Glossário Jurídico possui um sistema de busca por fluxograma e ordem alfabética.

Ficha terminológica com sinais-termo em Libras nas áreas de saúde e biossegurança (FRANCISCO, 2022)

A pesquisa de Francisco (2022) organiza as fichas terminológicas que fazem parte da metodologia de produção de dicionários e glossários. A metodologia seguida pela autora contemplou as seguintes etapas: organização dos sinais-termo, busca de definições dos termos em obras lexicográficas de referência, organização de questionário e de sinais-termo, validação dos sinais-termo; registro provisório arquivado em meio digital, análise e preenchimento das fichas terminológicas, elaboração das ilustrações e da escrita dos sinais-termo, e a elaboração dos links para *YouTube* e *QR Code*. Utilizou-se como base os estudos de Andrade (2019) para a adaptação de um modelo de ficha terminológica (Figura 1).

Figura 1 – Modelo de ficha terminológica de saúde e biossegurança

FICHA TERMINOLÓGICA			
Termo: <i>Coronavirus; Coronavirus; Coronavirus</i>			
SW 	Realidade aumentada 		
Configuração de Mãos 		Localização 	
Libras 			
ASL 			
LSch 			
LSA 			
Categoria	Biossegurança, Saúde	Classe gramatical	Substantivo
Definição em português	É uma família com quatro subgrupos de vírus - os Coronavirus podem causar desde um resfriado comum até outras doenças mais graves, como a MERS e a SARS (Síndrome Respiratória Aguda Grave). O novo Coronavirus é chamado de SARS-CoV-2 e causa a doença COVID-19.		
Link QR: Conceito 		QR: Exemplo 	

Fonte: Francisco (2022).

De acordo com Fromm (2005, p. 2): “a criação de uma ficha terminológica é essencial para o desenvolvimento de um vocabulário técnico”. Existem vários modelos de ficha terminológica, algumas mais simples e outras mais complexas. Após a coleta dos termos, foram elaboradas e organizadas as fichas terminológicas em Libras, Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Chilena (LSCh) e Língua de Sinais Argentina (LSA).

Considerações finais

Nota-se, cada vez mais, que pesquisadores de diversas áreas do conhecimento buscam aprovar seus materiais elaborados com a contribuição da Comunidade Surda, lexicólogos, linguistas e demais profissionais. Nesse sentido, esta pesquisa teve grande relevância, pois possibilitou visualizar diferentes tipos de fichas terminológicas que são a base para compor materiais como glossários e dicionários, que atualmente estão sendo amplamente difundidos em instituições acadêmicas e áreas afins.

Do mesmo modo, a presente pesquisa apresenta diferentes metodologias utilizadas nos trabalhos selecionados. A esse respeito, foram demonstradas as estruturas que compõem as fichas e como elas se associam aos conceitos apresentados inicialmente. Sendo assim, verificou-se certa variedade entre as metodologias propostas e os modelos de fichas terminológicas, que podem ter relação com as especificidades da área de conhecimento e seus respectivos termos, e as necessidades de aplicabilidade de cada material.

Mediante esta reflexão, observou-se ainda que algumas das fichas terminológicas analisadas seguem um padrão linguístico, proporcionando a compreensão dos conteúdos das línguas de sinais como uma regra consolidada à estrutura da Língua Portuguesa e de outras línguas de sinais. Portanto, entende-se como um desafio optar por materiais em formatos mais visuais de entendimento linguístico, uma vez que o canal de informação do Surdo é visual.

Referências

- ALBANO, N. M. A macro e a microestrutura do Glossário Terminológico da Aromaterapia (Glotear). *Unopar Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 17-22, out. 2009.
- ANDRADE B. L. L. A. **Estudo terminológico em língua de sinais: Glossário multilíngue de sinais-termo na área de nutrição e alimentação**. 2019. 373 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BRANDÃO, C. H. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Ministério da Educação. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2005.

BROWN, T. L. *et al.* **Química: a ciência central**. 9. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CÁ, T. G. dos S.; PAVÃO, S. M. de O. Registro de sinais-termo na área da botânica. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 7, p. 1-15, jan./mar. 2022.

CABRÉ, M. T. **La terminología: teoría, metodología, aplicaciones**. Barcelona: Editorial Antárdida, 1993.

CABRÉ, M. T. **Terminología y Fraseología**. Actas del V Simposio de Terminología Iberoamericana, 1996.

CARDOSO, V. R. **Terminografia da Língua Brasileira de Sinais: glossário de Nutrição**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CASTRO JÚNIOR, G. **Projeto Varlibras**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, M. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: Enciclolibras**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DOUETTES, B. B. **A tradução na criação de sinais-terminos religiosos em libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilíngue**. 2015. 440 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 3, 1995.

FAULSTICH, E. Da linguística histórica à terminologia. **Investigações**, Recife, v. 7, p. 71-101, 1997.

FAULSTICH, E. Aspectos da terminologia variacionista. **Trad. Term.: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia**, São Paulo, v. 7, p. 11-40, 2001.

FAULSTICH, E. Para gostar de ler um dicionário. In: RAMOS, C. de M. de A. *et al.* (Org.). **Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística: entrelaçando saberes e vida** (homenagem a Socorro Aragão). São Luís/MA: Edufma, 2010, p. 166- 185.

FAULSTICH, E. A terminologia entre as políticas de língua e as políticas linguísticas na educação linguística brasileira. Inédito, 2013.

FERREIRA, C. D. C. **Criação de fichas terminológicas em Língua Brasileira de Sinais (Libras): Atrações turísticas da cidade de Caxias do Sul/RS**. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. São Paulo: Cultrix, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1990.

FLEURI, A. C. L. **Inventário de sinais-termo do patrimônio artístico, cultural e histórico de Brasília/DF em Libras**. 2019. 153 f. Monografia (Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FRANCISCO, G. S. A. M. **Glossário multilíngue de sinais-termo: materiais e recursos na área de biossegurança**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

FRIEDRICH, M. A.; LEBEDEFF, T. B. Glossário de Administração em Libras: discussão sobre coleta, registro e publicização de sinais-termo. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 11 esp, p. 397-414, 2022.

FROMM, G. Ficha terminológica informatizada: etapas e descrição de um banco de dados terminológico bilíngue. São Paulo: FFLCH/USP – Uniban, 2005.

GARCIA, R. R. de O. Sinais-termo da área de traumatologia e ortopedia: uma proposta de glossário bilíngue em Língua Portuguesa-Língua de Sinais Brasileira. 2021. 277 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GILBERT, É. **Conception de fiches terminologiques bilingues anglais-français sur la déforestation**. Dissertação (Mestrado) – Université de Montréal, Montréal, 2015.

KILIAN, C. K. et al. Critérios de seleção de termos utilizados na construção de um glossário pedagógico online baseado em corpus especializado. **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 277-292, jul./dez. 2012.

KRIEGER, M. G.; SANTIAGO, M. S. Estudos de terminologia para tradução técnica. **Revista das Letras**, v. 2, n. 33, p. 42-52, jul.-dez. 2014.

L'HOMME, M.-C. **La terminologie**: principes et techniques. Montréal: LesPresses de l'Université de Montréal, 2004.

LIMA, V. L. S. **Língua de sinais**: proposta terminológica para a área de Desenho Arquitetônico. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MACHADO, T. I. A. Glossário semibílingue de Língua Portuguesa e Língua de Sinais Brasileira da educação a distância: estudo da terminologia dos ambientes virtuais. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARTINS, A. C. **Lexicografia da língua de sinais brasileira do Rio Grande do Sul**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, F. C. **Terminologia da Libras**: coleta e registro de sinais da área de Psicologia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MARTINS, F. C. *et al.* Reflexões sobre componentes e organização de entradas de obras lexicográficas e terminológicas da Libras. **Revista Espaço**, n. 49, Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, F. S. R. O uso de sinais-termo como ferramenta conceitual na descrição das estruturas sintáticas para o ensino de bilinguismo para surdos. **The Specialist**, v. 41, n. 1, 2020.

NASCIMENTO, C. B. do. **Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibílingue do meio ambiente, em mídia digital**. 2016. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NOGUEIRA, E. P.; BARROSO, M. C. S.; SAMPAIO, C. G. A importância da libras: um olhar sobre o ensino de química a surdos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 49-64, 2018.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1975.

PEREIRA, A. L. **Revisão sistemática da literatura sobre produtos usados no tratamento de feridas**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Cuidado em Enfermagem) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

PEREIRA, S. C. **Para um glossário bilíngue (Português-Libras) de Ortodontia**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, 2021.

PIMENTA, N. **Configurações de mãos em Libras**. Rio de Janeiro: Editora LSB Vídeo, 2011.

PIZANO, G. *et al.* Sinais-termo em Libras: uma proposta terminológica para favorecer a apropriação de alguns conceitos da termodinâmica química. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v.

3, n. 4, p. 1.649-1.661, 2021.

PROMETI, D. **Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: criação de sinais dos termos da música**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, E. S. **O ensino de química para alunos surdos: desafios e práticas dos professores e intérpretes no processo de ensino e aprendizagem de conceitos químicos traduzidos para libras**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

RIBEIRO, D. P. **Glossário bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: criação de sinais dos termos da música**, 2013, 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RODRIGUES, R. P. *et al.* Produção de glossário em Libras para equipamentos de laboratório: Opção para experimentação química e inclusão. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, 2019.

ROMEIRO, E. M. **Inventário de sinais-termo do patrimônio turístico de São Paulo – capital**. 2019. 50 f. Monografia (Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SALDANHA, J. C. **O ensino de química em língua brasileira de sinais**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande, Duque de Caxias, 2011.

SILVA, G. R. *et al.* Experimentação na educação química: elaboração de sinais em libras para práticas de laboratório. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2018.

SILVA, M. C. *et al.* Glossário em Libras para vidrarias de laboratório de química. *In: SEMANA DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (SECITEC)*, Itumbiara (GO), **Anais [...]**, 2018.

SOUSA, S. F.; SILVEIRA, H. E. O ensino de química para surdos como possibilidades de aprendizagens mútuas. *In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ)*. Universidade Federal de Uberlândia. **Anais [...]**, 2008.

SOUSA, S. F. de; SILVEIRA, H. E. da. Terminologias químicas em Libras: A utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Revista Química Nova Escola**, v. 33, n. 1, fev. 2011.

STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S.; MIRANDA, R. D. Glossário Letras Libras. A trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir? *In: QUADROS, R. M. (Org.). Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, p.169-190.

TUXI, P. S. **A terminologia na língua de sinais brasileira**: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TUXI, P. S.; FELTEN, E. F. Análise da macro e microestrutura de dicionários e glossários bilíngues: uma proposta terminológica. Periódico Acadêmico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, 2018.

VALE, L. M. **A importância da terminologia para atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**: Proposta de glossário de sinais-termo do processo judicial eletrônico. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Sinais de libras elaborados para os conceitos de massa, força e aceleração. **Polyphonia**, v. 26, n. 2, p. 543-558, 2015.

Sobre os autores

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5185-2092>)
Doutora em Ciências e Biotecnologia - na Universidade Federal Fluminense –Mestrado em Ciências da Saúde e Meio Ambiente. Professora Adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC) do Instituto de Letras e do Instituto de Saúde Coletiva HUAP – Universidade Federal Fluminense – Possui Pesquisa com Glossário Multilíngue de Saúde e Biossegurança em 2D. Fonoaudióloga, atua como coordenadora da Extensão Libras em Saúde com produção de materiais bilíngues, possui projeto de pesquisa em Glossário Bilíngue Saúde da Mulher. Coordena o Núcleo de Estudos em Diversidade e Inclusão- NUEDIS . Atualmente coordena o Curso de Libras em Saúde e coordena a Liga Acadêmica Libras em Saúde –LALS e é integrante do Laboratório - Health, Science & Education – Fab Lab. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa da Linguística da Libras – GEPLIBRAS cadastrado no diretório do CNPq.

Gláucio de Castro Júnior (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3002-5308>)
Mestre e Doutor em Linguística – na Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Desenvolvimento, Educação e Inclusão Escolar – na Universidade de Brasília – UnB. Professor Adjunto do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Professor vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília – UnB e ao Programa de Pós-graduação em Estudos da tradução – POSTRAD da Universidade de Brasília – UnB. Bolsista da Fundação de Apoio e Pesquisa do Distrito Federal – FAP-DF na realização do pós-doutorado na Universidade Católica Portuguesa – UCP de Lisboa – Portugal. Possui Pesquisa com Glossário, Léxico Alfabético Bilíngue e outras obras lexicográficas na pesquisa da Linguística da Língua de Sinais, Saúde da pessoa Surda e no registro da variação linguística da Libras. Tem Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras-Português e respectivas literaturas. Coordenador do Laboratório Núcleo Varlibras e é líder do Grupo de Estudo e Pesquisa da Linguística da Libras – GEPLIBRAS cadastrado no diretório do CNPq.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

Responsabilidade enunciativa e ponto de vista: análise de um pronunciamento de Jair Bolsonaro sobre a pandemia da Covid-19 no Brasil

Enunciative responsibility and point of view: analysis of a statement by Jair Bolsonaro about the Covid-19 pandemic in Brazil

Hugo Henrique Trajano de Sousa¹
Aurea Zavam²

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar como se processa a responsabilidade enunciativa e o ponto de vista de Jair Bolsonaro (L1/E1) em um pronunciamento sobre a pandemia da COVID-19, feito em 24 de março de 2020. Situado no campo da Linguística Textual, este estudo ancora-se na abordagem teórico-metodológica da Análise Textual dos Discursos (ATD), desenvolvida por Adam (2008), e nas reflexões de Rabatel (2016), no que se refere à problemática do ponto de vista (PDV) e da responsabilidade enunciativa (RE), tomados como categorias analíticas. A partir das análises, foi possível apontar uma predominância do PDV assertado e do PDV narrado, indicando que o locutor-enunciador principal ora manifesta explicitamente sua posição, opinião e teses, assumindo a RE pelas proposições-enunciado, ora discute sobre os PDV imputados aos enunciadores segundos. Nesse sentido, ao explicitar suas opiniões e juízos de valor, L1/E1 quer construir ante seu interlocutor a imagem de um líder político preocupado com a saúde física, mas também com a economia e com a renda das famílias brasileiras, atitude distinta daquela imputada aos enunciadores segundos (governadores, prefeitos e mídia). Portanto, a gestão dos diferentes PDV constrói um efeito interpretante mais global, com a explicitação do posicionamento de L1/E1 revelando a ação visada.

Palavras-chave: responsabilidade enunciativa; ponto de vista; argumentatividade; pronunciamento presidencial.

Abstract: This article aims to investigate how enunciative responsibility and Jair Bolsonaro's (L1/E1) point of view are processed in a statement on the COVID-19 pandemic, made on March 24, 2020. Situated in the field of Textual Linguistics, this study is anchored in the theoretical-methodological approach of Textual Analysis of Discourses (TAD), developed by Adam (2008), and in the thoughts of Rabatel (2016), regarding the problematic of point of view (POV) and enunciative responsibility (ER), taken as analytical categories. From the analyses, it was possible to point out a predominance of asserted POV and narrated POV, indicating that the main speaker-enunciator sometimes explicitly manifests his position, opinion, and thesis, assuming the SR by the propositions-enunciated, and sometimes discusses the POV imputed to the second enunciators. In this sense, by making explicit his opinions and value judgments,

¹ Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: hugohenrique54@gmail.com.

² Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: aurea@ufc.br.

L1/E1 wants to build before his interlocutor the image of a political leader concerned with physical health, but also with the economy and the income of Brazilian families, an attitude different from that imputed to the second enunciators (governors, mayors and media). Therefore, the management of the different POV builds a more global interpretant effect, with the explicitness of L1/E1's positioning revealing the targeted action.

Keywords: enunciative responsibility; point of view; argumentativeness; presidential pronouncement.

Introdução

No final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre a existência de inúmeros casos de *pneumonia* na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na China. Em 7 de janeiro de 2020, pesquisadores chineses apontaram um novo tipo de coronavírus, não identificado antes em seres humanos, como a causa dessa *pneumonia*. Temporariamente nomeado de *2019-nCoV*, o vírus recebeu, posteriormente, em 11 de fevereiro de 2020, o nome de SARS-CoV-2, sendo, então, o agente etiológico da doença COVID-19. Rapidamente o vírus se espalhou por outros países, e, em 11 de março de 2020, a OMS alterou o status da contaminação de epidemia para pandemia³. Diante do número cada vez maior de vítimas, a população voltou sua atenção para os pronunciamentos de autoridades sanitárias e políticas, tendo em vista a obtenção de informações sobre medidas preventivas, formas de contágio e de tratamento.

Cavalcante *et al.* (2020) lembram que 26 de fevereiro de 2020 é a data de confirmação do primeiro caso de COVID-19 no Brasil. Nesse cenário, o Poder Executivo, na figura de seu representante, o então presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal – PL), atuou de diferentes maneiras no trato sobre a doença. Contrário a medidas de prevenção contra a COVID-19, como o uso de máscara e distanciamento social mais restritivo (*lockdown*), Bolsonaro construiu junto ao seu interlocutor, por intermédio de mídias sociais particulares (*Facebook, Twitter, YouTube*), mas também das mídias estatais de informação, um posicionamento notoriamente negacionista sobre a COVID-19, por meio da minimização de sua gravidade e até da negação de sua existência. Atacando autoridades políticas e a mídia, os pronunciamentos de Bolsonaro sobre a COVID-19 são elaborados, sobretudo, apoiando-se na desinformação, em *fake news*, no sarcasmo e na ironia (LOPES; BRITO; SANTOS, 2022).

Como exemplo dessa postura, destacamos, aqui, seu pronunciamento de 24 de março de 2020, que foi transmitido em cadeia de rádio e televisão. Dada a importância desses fatos para

³ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 11 dez. 2022.

a compreensão da história política e sanitária brasileira, nosso objetivo, neste trabalho, é investigar como se processa a responsabilidade enunciativa e o ponto de vista no referido pronunciamento, focalizando, para isso, as instâncias enunciativas e estados do ponto de vista presentes e predominantes nesse texto.

Em sua proposta teórico-metodológica de Análise Textual dos Discursos (ATD), Adam (2008) define oito níveis ou planos de análise a partir dos quais texto e discurso passam a ser investigados de forma articulada. Considerando nossos objetivos, destacamos, neste artigo, o plano enunciativo, categoria de análise pensada por Adam (2008) para cobrir aspectos textual-discursivos ligados às noções de responsabilidade enunciativa (RE) e coesão polifônica. Nesse cenário, grande importância tem a discussão em torno do conceito de ponto de vista (PDV). Ancorando-nos nos postulados de Rabatel (2016) sobre essa questão, interessa-nos, primeiramente, sua distinção das diferentes instâncias enunciativas e sua classificação do ponto de vista.

Apresentadas essas questões, quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que nosso objetivo é interpretar e explicar, por meio de categorias previamente definidas, a RE e o PDV no pronunciamento feito por Jair Bolsonaro. Nesse sentido, assumimos que o pronunciamento é um gênero produzido para ser realizado oralmente, contudo, neste artigo, vamos nos deter na análise do texto escrito, conforme disponibilizado no site do Planalto Federal.

No tocante à organização deste artigo, além desta seção de introdução, apresentamos, a seguir, duas seções destinadas à discussão teórica e, na sequência, trazemos os resultados e discussões de nossas análises, seguidos de nossas considerações finais e referências.

Proposição-enunciado e responsabilidade enunciativa para Adam

Ao questionar o conceito de frase como unidade de análise textual, argumentando que ela, ainda que seja uma unidade de segmentação tipográfica pertinente, não apresenta uma estrutura sintática com suficiente estabilidade, Adam (2008) defende, em seu lugar, que a proposição-enunciado seja adotada como a unidade textual mínima de análise. Produto do ato de enunciação de um enunciador inseparável de um coenunciador, a proposição-enunciado é, de acordo com Adam (2008, p. 109), ao mesmo tempo, uma microunidade sintática e uma microunidade de sentido, e, tal como uma proposição clássica, liga um objeto de discurso e o que é dito a seu respeito por intermédio de um predicado verbal ou nominal, ou ainda de um monorrema, como em *Cuidado!*, *Vamos!*, *Sim* e *Não* (partículas frasais proferidas como resposta) etc.

Além disso, o autor delimita a proposição-enunciado em três dimensões: a enunciativa (A), que diz respeito à responsabilidade enunciativa de uma proposição – apresentada como inseparável da noção de ponto de vista (PDV); a referencial (B), que trata da referência como construção de um conteúdo proposicional –, e, por último, a argumentativa (C), que se refere às potencialidades argumentativas dos atos de discurso. Cabe destacar que essas três dimensões não têm caráter hierárquico, e, complementando-se, podem ainda ocorrer simultaneamente no discurso. A essa discussão, Adam (2008) acrescenta que não existe enunciado isolado, pois, mesmo que apareça sozinho, sempre estará ligado a outros para manter a continuidade semântica. Essa condição de ligação é determinada, em grande parte, de acordo com o autor, pela orientação argumentativa.

Na dimensão da responsabilidade enunciativa, a que nos interessa estritamente neste estudo, considera-se o desdobramento polifônico, ou jogo de vozes, na construção dos sentidos de um enunciado. Conforme expõe Adam (2008), é possível observar a responsabilidade enunciativa de uma proposição, isto é, da assunção, ou não, do conteúdo enunciado pelo locutor-narrador, em um grande número de categorias e marcas linguísticas. Descritas minimamente pelo autor, algumas dessas categorias são as seguintes: os índices de pessoas; os dêiticos espaciais e temporais; os tempos verbais; as modalidades; os diferentes tipos de representação da fala; as indicações de quadros mediadores; os fenômenos de modalização autonímica e as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados. A problemática da responsabilidade enunciativa, ou ponto de vista, é trabalhada igualmente por outros pesquisadores, a exemplo de Rabatel (2016), cuja proposta teórica, cara aos objetivos do presente artigo, será apresentada mais adiante.

Na dimensão referencial, ou semântica, trabalham-se os processos de representação discursiva (Rd), realizados no e pelo discurso, a partir dos quais os sujeitos constroem, em interação e em co(n)texto, diferentes versões do mundo. Ancorando-nos em Mondada e Dubois (2022), é possível afirmar, então, que as múltiplas representações discursivas (Rd) da realidade revelam, em sua essência, o caráter constitutivamente instável das categorias e objetos de discurso. Por isso, a defesa de que os sentidos dos enunciados não estão prontos e acabados, mas, sim, são coconstruídos *ad hoc* pelos interlocutores na atividade discursiva. Nesse sentido, solicita-se dos parceiros da enunciação, para a construção das representações discursivas, além dos saberes sobre o código linguístico, a ativação, intersubjetivamente, de seus conhecimentos de mundo e de suas competências cognitivas.

Por último, na dimensão argumentativa, estudam-se as operações argumentativas realizadas pelo locutor na tentativa de persuasão sobre seu interlocutor ou auditório. Para Adam

(2008), todo enunciado, mesmo uma simples descrição sem o uso de conectores, possui uma orientação argumentativa [ORarg], conferindo-lhe, assim, um valor ou uma força ilocucionária [F] – uma afirmação, um juramento, uma recomendação, um convite, etc. – mais ou menos identificável. Expressando-se linearmente ou não na estrutura do texto, assim como a dimensão enunciativa, o processo argumentativo abre espaço para a contra-argumentação dos interlocutores, fato esse que possibilita, também, a observação de seus posicionamentos e pontos de vista.

Importante destacar que na ATD a dimensão contextual desempenha importante papel no processo de construção dos sentidos dos enunciados. De acordo com Adam (2008, p. 53), “a interpretação de enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda e/ou à direita (co-texto) como na operação de contextualização, que consiste em imaginar uma situação de enunciação que torne possível o enunciado considerado”. Nesse sentido, para o linguista francês, a análise da materialidade textual deve se fundamentar numa investigação co(n)textual do sentido, isto é, que considere os dados linguísticos mais ou menos visíveis na tessitura do texto, como também o contexto mais amplo (social, histórico, cognitivo) em que esses enunciados são realizados.

Compreendida a proposta de Adam (2008), apresentamos, a seguir, as discussões de Rabatel (2016) sobre a problemática do ponto de vista.

Responsabilidade enunciativa e ponto de vista por Rabatel

Ao propor sua discussão sobre a problemática do ponto de vista (PDV)⁴, Rabatel (2016) apresenta sua definição de locutor e enunciador, concebidos como as duas instâncias enunciativas do ponto de vista.

Sobre o primeiro, o autor compreende ser o locutor a instância de produção fônica ou gráfica de um enunciado, isto é, o responsável por produzir o enunciado e trazer para seu texto pontos de vista de enunciadores segundos, “conforme um posicionamento dêitico ou um posicionamento independente do *ego*, *hic et nunc*” (RABATEL, 2016, p. 82). Quanto ao segundo, o autor define enunciador como a instância fonte na origem de um ponto de vista, responsável, portanto, pela assunção da responsabilidade enunciativa pelos conteúdos proposicionais. Diante disso, pode-se afirmar que todo locutor pode ser um enunciador, pois pode ecoar, em seu discurso, em várias fontes, porém, nem todo enunciador é locutor, porque

⁴ Em suas teorizações, Adam (2008) e Rabatel (2016) empregam, respectivamente, as siglas PdV e PDV para se referir à abordagem do ponto de vista. Em nosso trabalho, por seguirmos Rabatel (2016), temos adotado a forma PDV.

ele não é, necessariamente, a instância de produção fônica e escritural de um enunciado (RABATEL, 2016).

Compreendidas essas noções, ao sincretismo entre locutor/enunciador primário, Rabatel (2016) nomeará como L1/E1, distinguindo-o dos locutores/enunciadores encaixados, internos ao discurso, L2/E2 etc., e do enunciador sem locutor, e2. Em síntese, para o autor, “todo PDV é assumido, seja diretamente, por um locutor/enunciador primeiro, seja indiretamente, por um locutor/enunciador segundo (intratextual), seja, ainda, por um enunciador segundo não locutor” (RABATEL, 2016, p. 82). À vista do que defende o investigador, é possível afirmar que não há discurso neutro, imparcial, uma vez que a atividade enunciativa pode ser compreendida como um evento que mobiliza variadas estratégias discursivas – percebidas, por exemplo, seja na escolha dos referentes, seja na seleção das diferentes vozes, consoantes ou dissonantes, trazidas para o diálogo intratextual – em defesa de um PDV geral.

Nesse sentido, pode-se definir PDV como:

[...] os meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto, em todos os sentidos do termo considerar, quer o sujeito seja singular ou coletivo. Quanto ao objeto, ele pode corresponder a um objeto concreto, certamente, mas também a um personagem, a uma situação, uma noção ou um acontecimento [...]. O sujeito, responsável pela referenciação do objeto, exprime seu PDV, tanto indiretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação, isto é, pelas escolhas de seleção, combinação, de atualização do material linguístico (RABATEL, 2016, p. 30).

Assumindo o pressuposto de que toda proposição-enunciado denota uma instância que assume a responsabilidade pelo dito, o autor distingue, então, diferentes variedades de responsabilidade enunciativa (RE). De um lado, Rabatel (2016) distingue a RE, em que L1/E1 assume, por sua própria conta, os conteúdos proposicionais que ele julga como verdadeiros e, de outro lado, a imputação, referindo-se aos casos em que L1/E1 atribui os conteúdos proposicionais a um enunciador segundo (e2). Além disso, o autor também defende a hipótese de uma *quase-RE*, referindo-se à imputação do PDV a um e2, com posicionamento de L1/E1. Rabatel (2016, p. 88) afirma que as aspas indicam que essa RE não é propriamente uma responsabilidade enunciativa, “mas que ela é, no entanto, necessária para que L1/E1 possa, em seguida, ser determinado, relativamente a esse PDV”.

Rabatel (2016, p. 90) reconhece ainda a complexidade da RE por imputação ao mencionar que nem todas as línguas, a exemplo do francês, possuem marcas morfológicas para a identificação desse tipo de RE. Contudo, o autor elenca três situações que podem ser consideradas na análise do PDV imputado por L1/E1 a um e2, mesmo quando esse último não diz nada:

- a) Relatos de e2: quando L1/E1 apoia-se em algo que e2 teria lhe dito/afirmado, anteriormente à enunciação – “Essas questões de responsabilidade enunciativa são o pesadelo de Pierre, *ele me disse / ele reconheceu isso*”.
- b) Relatos de terceiros: quando L1/E1 apoia-se em algo que terceiros lhe disseram/afirmaram a respeito de e2, anteriormente à enunciação – “Essas questões de responsabilidade enunciativa são o pesadelo de Pierre, *disseram-me / asseguraram-me*”.
- c) Inferências: quando L1/E1 apoia-se em inferências levantadas a partir de comportamentos de e2 anteriores à enunciação – “Essas questões de responsabilidade enunciativa são o pesadelo de Pierre, *eu verifiquei isso frequentemente*” (RABATEL, 2016, p. 91, grifos nossos).

Por último, destacamos que essa quase-RE, imputada a e2, mostra-se necessária, pois é a partir dela que L1/E1 poderá, em seguida, posicionar-se com relação ao PDV de e2 (RABATEL, 2016, p. 88), mostrando, assim, uma atitude de *acordo*, *desacordo* ou *neutralidade* com o PDV imputado. Nesse sentido, se L1/E1 se mostra favorável ao PDV atribuído por ele a e2, ambos compartilham o mesmo PDV, e, portanto, estamos diante de uma situação de concordância. Por sua vez, o desacordo marca a não assunção de responsabilidade por L1/E1, isto é, sua discordância ante o PDV atribuído a e2. Já a neutralidade manifesta um afastamento de L1/E1, que, por algum motivo, não deseja revelar se é favorável ou não ao PDV imputado a e2. Todavia, como lembra Rabatel (2016), essa neutralidade é teoricamente possível, mas não durável, posto que, em algum momento, será cobrado que L1/E1 assuma partido quanto ao conteúdo proposicional.

Mais adiante em suas reflexões, Rabatel (2016) propõe distinguir o PDV em três modalidades distintas: i) PDV representado; ii) PDV narrado; e iii) PDV assertado. O primeiro desses estados, o PDV representado, diz respeito às percepções, aos pensamentos e às reflexões aparentemente objetivas de um e2 (o focalizador ou enunciador) – nem sempre nomeado, embora seja possível determinar sua presença no texto – sobre um objeto percebido (o focalizado). De acordo com Rabatel (2016, p. 125), para ser representada, a percepção deve se fazer objeto “[...] de uma expansão, na qual o focalizador detalhe diferentes aspectos de sua percepção inicial, entregue-se, em pensamentos não verbalizados, a inferências sobre o que ele percebe e, eventualmente, comente algumas características delas”.

Além disso, o autor assinala que, nesse primeiro estado distintivo do PDV, não é necessário que essa percepção seja predicada, podendo um PDV ser identificado, então, como um PDV representado, mesmo com a ausência de mecanismos linguísticos que sinalizem que

se trata de uma focalização representada a partir de um e2. Conforme propõe Rabatel (2016), três são os mecanismos linguísticos necessários para identificar a existência do PDV representado: i) a quebra entre primeiro e segundo plano do texto (distinção ação/percepção); ii) o uso dos tempos verbais *pretérito imperfeito* e *mais-que-perfeito* do indicativo (especialmente o primeiro); e iii) a relação dependente da anáfora associativa entre as percepções representadas nos segundos planos e a percepção predicada nos primeiros planos.

Na segunda modalidade de PDV, o PDV narrado, Rabatel (2016) debruça-se sobre o conceito de empatia. Compreendida, nessa abordagem, como as atitudes de um enunciador primário em relação aos enunciadores segundos do evento comunicativo, a empatia trata, mais precisamente, da apresentação de informações a partir de um dos atores do enunciado acerca do outro. Ainda segundo o autor, pode-se reconhecer o PDV narrativo a partir da identificação de algumas marcas linguísticas de empatia. Entre essas marcas, Rabatel (2016) aponta, por exemplo, o *foco de empatia*, noção relativa à escolha de uma forma passiva ou ativa do enunciado. Além disso, o PDV narrado pode ser indicado também pela citação de um nome próprio – sujeito de um verbo de movimento (como realizar) –, por pronomes possessivos (seu, sua, dele, dela etc.) e pelas atribuições do processo mental, relativas ao sujeito nomeado no texto.

Por fim, quanto à terceira dimensão do PDV, o PDV assertado, Rabatel (2016) diz que ela é similar à noção de opinião manifestada ou de tese, podendo aparecer tanto em textos narrativos, como em atividades languageiras informativas, explicativas e argumentativas, monologais ou dialogais, a partir das falas relatadas de personagens ou dos julgamentos do narrador. Nesse tipo de PDV, observa-se que as falas, pensamentos e juízos de valor são expressos de forma explícita no texto, diferentemente do que ocorre no PDV representado, em que o pensamento do focalizador é expresso implicitamente, não aparecendo, assim, nas falas relatadas do narrador e de personagens. O PDV assertado frequentemente aparece, no discurso narrado, precedido por verbos de processo mental (ver, ouvir, sentir etc.) e enunciado por um verbo de comunicação (dizer, contar, chamar, etc.).

Apresentadas essas três formas dos PDV, Rabatel (2016) nos lembra que, em sua proposição-enunciado, o enunciador pode ocultar estrategicamente sua subjetividade, mascarando a origem enunciativa de seu discurso. Nesse processo, cabe ao leitor avisado buscar a “origem enunciativa dessas frases ou desses discursos ‘sem fala’, dessas asserções ‘sem enunciador’, [...]” (RABATEL, 2016, p. 164). Assim, enquanto no PDV representado as percepções pessoais são objetivadas a partir das descrições de um enunciador implícito – “literalmente, eu não disse nada, portanto, não há nada contra a minha maneira de ver” –, no

PDV narrado, essas falas pessoais são ocultadas por meio de uma narração tão objetiva quanto possível – “isto se passou assim, não sou a favor de nada disso”. Aparentemente, o PDV assertado escaparia a esse processo de ocultação, porque se apoia, explicitamente, em atos de fala. Todavia, Rabatel (2016) mostra que, nessa dimensão, é possível ativar alguns mecanismos que buscam definir os limites da interpretação ou que dão aos traços pessoais um caráter *objetivo, científico etc.*

Apresentada nossa base teórica, trazemos na seção seguinte nossas discussões a partir da análise de um pronunciamento de Jair Bolsonaro sobre o tópico discursivo *pandemia da COVID-19 no Brasil*.

Resultados e discussões

Realizado de forma oralizada e transmitido, oficialmente, em cadeia de rádio e televisão – embora também possa circular na modalidade escrita, principalmente no contexto digital –, o pronunciamento presidencial se configura como um gênero textual cujo propósito comunicativo mais imediatamente atribuído é o de apresentar à população o posicionamento do chefe do Poder Executivo e do Governo Federal quanto a algum evento ou fato de interesse da nação – por exemplo, tragédias e datas importantes e festivas. Sabendo do papel das lideranças políticas no trato das problemáticas da nação, ao longo da pandemia da COVID-19, diante do número cada vez maior de vítimas e infectados pelo coronavírus, supõe-se que os cidadãos brasileiros buscaram nos pronunciamentos dessas autoridades, principalmente na figura do Presidente da República, orientações sobre medidas preventivas, formas de contágio e de tratamento, assim como uma palavra de conforto que os pudesse tranquilizar naquele momento de incerteza e medo.

Durante importantes momentos da pandemia da COVID-19, o então chefe do Poder Executivo brasileiro, Jair Messias Bolsonaro (PL), deu uma série de declarações – transmitidas em canais de informações particulares, mas também em mídias estatais de informação – que, pelo seu teor agressivo, minimizador e negacionista das formas de transmissão e consequências do coronavírus, provocaram indignação e preocupação em diferentes segmentos da comunidade nacional e internacional. Em sua primeira manifestação pública sobre a pandemia mundial de coronavírus, realizada em 09 de março de 2020, em Miami/Flórida, quando o Brasil registrava 25 casos confirmados e 930 casos suspeitos de COVID-19⁵, Bolsonaro declarou que, no seu

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos/2020/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-encontro-comunitario-miami-florida>. Acesso em: 12 dez. 2022.

entender, “o poder destruidor desse vírus” “está sendo superdimensionado”, “talvez [...] até por questões econômicas”⁶.

Posteriormente, ainda no mesmo ano, em seu pronunciamento de 24 de março⁷, nosso objeto de análise, Bolsonaro voltou a reafirmar sua desconfiança quanto à gravidade da pandemia, acusando a mídia de ser a responsável por espalhar a sensação de pavor, o caos e a histeria. Além disso, em referência a uma fala do médico oncologista Drauzio Varella, Bolsonaro chega a apelidar a COVID-19, ironicamente, de “gripezinha” e “resfriadinho”, fala amplamente questionada e discutida. Ainda nesse pronunciamento, Bolsonaro afirmará sua posição contrária à adoção de medidas preventivas contra o vírus causador da COVID-19 – como o uso de máscaras e distanciamento social, sobretudo no que diz respeito ao chamado *lockdown* –, e mencionará, também, a cloroquina – um remédio utilizado no tratamento da malária, mas que, de acordo com o então presidente, seria um possível medicamento a ser utilizado para tratar da COVID-19.

Para nossa análise da RE e PDV no pronunciamento de Jair Bolsonaro, apresentamos no quadro a seguir os principais subtópicos discursivos identificados por nós na enunciação de L1/E1 (Jair Bolsonaro/Governo Federal), bem como destacamos as instâncias enunciativas, as proposições-enunciado e as marcas linguísticas de RE que mostram a presença das diferentes vozes no texto. Posteriormente, vamos investigar como L1/E1 se posiciona ante essas outras instâncias enunciativas, responsabilizando-se ou não pelos conteúdos proposicionais ditos. Para facilitar nossa descrição e interpretação, ressaltamos que os trechos retirados do pronunciamento receberão uma marcação numérica e/ou alfanumérica, colocada antes de cada proposição-enunciado, entretanto essa marcação pode não indicar a ordem em que os excertos aparecem no texto original, que pode ser consultado, lembramos, a partir do link já disponibilizado na nota de rodapé 5.

Quadro1 – Subtópico discursivo, instância enunciativa e marcas de RE e *quase-RE* no pronunciamento de 24 de março de 2020 feito por Jair Bolsonaro

Pronunciamento de 24 de março de 2020			
Subtópico discursivo	Instância enunciativa	Proposição-enunciado	Marcas linguísticas
Enfrentamento ao coronavírus	L1/E1 – Jair Bolsonaro/Governo Federal	(1a) “Começamos a nos preparar para enfrentar o Coronavírus, pois <u>sabíamos</u> que mais cedo ou mais tarde ele chegaria ao Brasil”.	“Começamos” “Sabíamos”

⁶Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/09/bolsonaro-diz-que-poder-destruidor-do-coronavirus-esta-sendo-superdimensionado.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2022.

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/24/bolsonaro-pede-na-tv-volta-a-normalidade-e-fim-do-confinamento-em-massa.ghtml>. Acesso em: 04 abr. 2023.

		<p>(1b) “<i>Nosso ministro da Saúde</i> reuniu-se com quase todos os secretários de Saúde dos estados para que o planejamento estratégico de enfrentamento ao vírus fosse construído. E, desde então, o Dr. Henrique Mandetta vem desempenhando um excelente trabalho de esclarecimento e preparação do SUS para atendimento de possíveis vítimas”.</p> <p>(1c) “Mas, o que <i>tínhamos</i> que conter naquele momento era o pânico, a histeria e, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para salvar vidas e evitar o desemprego em massa. Assim <i>fizemos</i>, quase contra tudo e contra todos”.</p> <p>(1d) “Sem pânico ou histeria, <i>como venho falando</i> desde o princípio, <i>venceremos</i> o vírus e <i>nos orgulharemos</i> de estar vivendo nesse novo Brasil, que tem tudo, sim, tudo para ser uma grande nação”.</p> <p>(1e) “O vírus chegou, <i>está sendo enfrentado por nós</i> e brevemente passará.</p>	<p>“Nosso ministro da Saúde”</p> <p>“Tínhamos” “Fizemos”</p> <p>“Como venho falando” “Venceremos” “Nos orgulharemos”</p> <p>“Está sendo enfrentado por nós”</p>
	e2 – Mídia	<p>(1f) “Grande parte dos <i>meios de comunicação foram</i> na contramão. <i>Espalharam</i> exatamente a sensação de pavor, tendo como carro-chefe o anúncio do grande número de vítimas na Itália. Um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. O cenário perfeito, potencializado pela <i>mídia</i>, para que uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso País”.</p>	<p>“Meios de comunicação” “Foram” “Espalharam” “Mídia”</p>
Defesa da economia/Manutenção dos Empregos	L1/E1 – Jair Bolsonaro/Governo Federal	<p>(2) <i>Nossa vida</i> tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. <i>Devemos</i>, sim, voltar à normalidade”.</p>	<p>“Nossa” “Devemos”</p>
Contrariedade às medidas restritivas	e3 – Alguns poucos governadores e prefeitos	<p>(3) “<i>Algumas poucas autoridades estaduais e municipais</i> devem abandonar o conceito de terra arrasada, a proibição de transportes, o fechamento de comércio e o confinamento em massa”.</p>	<p>“Algumas poucas autoridades estaduais e municipais”</p>

<p>Minimização dos efeitos da COVID-19</p>	<p>L1/E1 – Jair Bolsonaro/Governo Federal e4 – Drauzio Varella</p>	<p>(4) “O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não <i>teremos</i> qualquer manifestação, caso se contamine. <i>Devemos</i> sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos <i>nossos</i> queridos pais e avós, respeitando as orientações do Ministério da Saúde. <i>No meu caso</i> particular, pelo <i>meu histórico de atleta</i>, caso fosse contaminado pelo vírus não precisaria <i>me preocupar</i>, nada sentiria ou seria, quando muito, <i>acometido</i> de uma gripezinha ou resfriadinho, <i>como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão</i>”.</p>	<p>“Teremos” “Devemos” “Nossos” “No meu caso” “Meu histórico de atleta” “Fosse contaminado” “Me preocupar” “Acometido” “Como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão”</p>
<p>Possibilidade do uso da cloroquina para o tratamento da COVID-19</p>	<p>L1/E1 – Jair Bolsonaro/Governo Federal</p>	<p>(5) “Enquanto <i>estou falando</i>, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a comprovação da eficácia da Cloroquina no tratamento do Covid-19. <i>Nosso governo</i> tem recebido notícias positivas sobre esse remédio fabricado no Brasil, largamente utilizado no combate à malária, ao lupus e à artrite”.</p>	<p>“Estou falando” “Nosso governo”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da leitura do Quadro 1, é possível identificar quatro principais instâncias enunciativas do PDV no pronunciamento em questão, sendo uma a instância que profere a proposição-enunciado e que assume para si a RE pelos conteúdos proposicionais, isto é, L1/E1 (Jair Bolsonaro/Governo Federal), e três que são introduzidas por esse locutor-enunciador primário em sua enunciação – e2 (mídia), e3 (modalizado como “alguns poucos” governadores e prefeitos) e e4 (Drauzio Varella, que inferimos por meio de marcas linguístico-discursivas presentes na tessitura do texto). Sobre L1/E1, assumimos que essa instância surge do sincretismo de dois locutores, o Governo Federal e o à época presidente Jair Bolsonaro. Nesse texto, L1/E1 ora aparece como um “nós” – “Começamos”, “Sabíamos”, “Está sendo enfrentado por nós”, por exemplo –, ora como um “eu” – “Como venho falando”, “No meu caso”, “Meu histórico de atleta”, entre outros exemplos. Assim, Bolsonaro, como ser do mundo e sujeito que

fala, assume a posição de proferir o enunciado. Fala em seu nome, mas também representa o Governo Federal.

Quanto aos enunciadores segundos, observamos, primeiramente, a presença de e2 (a mídia) na enunciação de L1/E1. Essa segunda instância enunciativa se revela por meio dos itens lexicais “meios de comunicação”, “imprensa brasileira” e “mídia”. Em seguida, temos e3 (“alguns poucos” governadores e prefeitos), introduzido no texto por meio da expressão referencial “poucas autoridades estaduais e municipais”, e e4 (Drauzio Varella), que surge na enunciação de L1/E1 por meio de um dêitico de memória, assinalado no uso do sintagma “aquele conhecido médico daquela conhecida televisão”. De acordo com Santos e Cavalcante (2014, p. 237), “chamar sintagmas [...] de dêixis memorial implica considerar que os interlocutores partilham de informações que estão em sua memória discursiva, mas não estão explícitas textual nem contextualmente”. Assim, L1/E1 invoca implícita e intertextualmente a figura do médico Drauzio Varella, pressupondo que seus interlocutores possuam o conhecimento prévio sobre uma fala antiga em que e4 chegou a minimizar a preocupação em torno da pandemia de COVID-19 no Brasil⁸. Logo, é na interação intersubjetiva, como defendem Mondada e Dubois (2022) e Adam (2008), que os sentidos do texto são construídos.

Sabendo que um texto pode ecoar diferentes vozes, e que cada uma delas, como fonte de conteúdos proposicionais, assumirá determinada posição enunciativa, Rabatel (2016) nos diz que, com relação à RE, o L1/E1 pode, por sua própria conta, ou assumir a RE pelos conteúdos proposicionais, pois os julga verdadeiros, ou, ainda, imputar os conteúdos proposicionais a um enunciador segundo (e2). Nesse último caso, o autor mostra que é possível a L1/E1 demonstrar seja uma atitude de acordo, desacordo ou neutralidade ante o PDV imputado a e2. Nos exemplos (1a), (1b), (1c), (1d), (1e), (2), parte de (4) e (5) é possível observar, por meio das marcas linguísticas destacadas, que L1/E1 assume a responsabilidade pelo seu dizer, posicionando-se assertivamente quanto aos subtópicos denominados por nós de *enfrentamento ao coronavírus, defesa/manutenção dos empregos, minimização dos efeitos da COVID-19 e indicação da cloroquina para o tratamento da COVID-19*. Nesse sentido, uma

⁸ Em vídeo de 30 de janeiro de 2020, divulgado em seu canal do *YouTube*, o médico oncologista chegou a afirmar não haver motivo para a população brasileira ter pânico ante a até então chamada “epidemia de COVID-19” que se espalhava pelo mundo, e que ele próprio estava levando uma vida normal. Alertando sobre a dinamicidade da pandemia, Drauzio Varella irá se retratar posteriormente em relação a suas falas antigas, destacando que “quem minimiza essa situação [a gravidade da pandemia de COVID-19] [...] é irresponsável” (VARELLA, 2020). Contudo, mesmo diante desse novo posicionamento, Varella teve suas falas antigas reproduzidas, de forma descontextualizada, por autoridades políticas, como o então Presidente Jair Bolsonaro e seu Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/22/drauzio-varella-faz-alerta-de-que-video-antigo-tem-sido-compartilhado-e-reforca-que-isolamento-e-o-recomendado-no-momento.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2022.

vez que L1/E1 assume explicitamente a RE pelo seu dizer, haverá nos exemplos anteriormente apresentados a ocorrência do PDV assertado, conforme podemos encontrar em Rabatel (2016).

Dito isso, inicialmente L1/E1 procura demonstrar que está tomando atitudes para combater o coronavírus, como podemos observar nestes trechos: (1a) “Começamos a nos preparar para enfrentar o Coronavírus [...]” e (1b) “[...] desde então, o Dr. Henrique Mandetta vem desempenhando um excelente trabalho de esclarecimento e preparação do SUS para atendimento de possíveis vítimas”. Em seguida, em (1c) e (1e), L1/E1 continua a mostrar um posicionamento ativo e assertivo no combate ao vírus. Contudo, a partir de (1c), L1/E1 introduz em seu discurso duas questões que serão constantes ao longo de todo o texto: i) a ideia de “nós” (L1/E1) contra “eles” (enunciadores segundos) e ii) a minimização da gravidade da pandemia e dos efeitos da COVID-19.

Nas proposições-enunciado destacadas (1c), (1e) e (2), L1/E1 irá construir a imagem de um sujeito sensato, preocupado com o outro, em salvar vidas, mas também os empregos e a economia – (1c) “Mas, o que tínhamos que *conter naquele momento era o pânico, a histeria e*, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para *salvar vidas e evitar o desemprego* em massa. Assim fizemos, quase *contra tudo e contra todos*” (grifos nossos); (1e) “O vírus chegou, *está sendo enfrentado por nós* e brevemente passará” (grifos nossos) e (2) “Nossa vida tem que continuar. *Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado*. Devemos, sim, voltar à normalidade” (grifos nossos). Os itens lexicais “pânico” e “histeria”, encontrados em (1c), mas retomados em outros excertos, (1d) e (1f), indicam o posicionamento de minimização da pandemia adotado por L1/E1 e sua atitude ante outros sujeitos – mais adiante identificados como a mídia, os governadores e prefeitos, mas que nesse momento do texto aparecem como “todos”, indeterminado. Assim, para L1/E1, enquanto ele adota uma atitude sensata, preocupado com a vida, os empregos e o sustento das famílias, outros, por sua vez, espalham o pânico, a sensação de pavor e a histeria.

Em (1f), ainda sobre o subtópico *enfrentamento ao coronavírus*, L1/E1 traz para cena a voz de e2 (a mídia) – identificada por meio das marcas linguísticas “meios de comunicação”, “foram”, “espalharam” e “mídia” –, imputando-lhe a RE por ir na contramão do que defendia o Governo e espalhar a “sensação de pavor” e “histeria”. Portanto, no contexto da imputação de RE, L1/E1 apresenta uma posição de discordância em relação ao PDV atribuído a e2, reiterando, assim, seu distanciamento ante os conteúdos proposicionais imputados a esse enunciador segundo. Como argumento em defesa de seu posicionamento, L1/E1 diz que e2 teria espalhado “a sensação de pavor, tendo como carro-chefe o anúncio do grande número de vítimas na Itália. Um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente

do nosso”. Feitas essas considerações, não haveria, de acordo com o PDV assumido por L1/E1, motivos para que “uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso País”. Ainda nessa proposição-enunciado, pudemos identificar a ocorrência de PDV narrado, pois o locutor primário mostra uma atitude de empatia a respeito de e2, sobre o seu dizer e agir, ao destacar que “parte da imprensa mudou seu editorial” e ao dar “parabéns, imprensa brasileira”, que pediu calma e tranquilidade à população.

Na proposição-enunciado (3), L1/E1 imputa a “alguns poucos” governadores e prefeitos (e3) – identificados no texto pelas marcas linguísticas “autoridades estaduais e municipais” – a RE pela “proibição de transportes, o fechamento de comércio e o confinamento em massa” como forma de evitar a propagação do vírus causador da COVID-19. Em (3), podemos perceber a não assunção de responsabilidade por L1/E1, ou seja, sua discordância ante o PDV atribuído a e3, no uso do modalizador deôntico “devem abandonar”, indicando, assim, seu PDV de contrariedade às medidas restritivas. Como destacado por Santos e Kallarrari (2022, p. 136), naquele momento da pandemia, março de 2020, o posicionamento da maioria das autoridades municipais e estaduais estava mais alinhado às diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS), que propunha, como meio de evitar a propagação do vírus (SARS-CoV-2), o isolamento social e a baixa circulação de pessoas nas ruas. Todavia, mesmo ante a recomendação de órgãos científicos como a OMS, Jair Bolsonaro será um crítico a propostas de quarentena e *lockdown*, porquanto, para ele, levando em conta seu PDV de minimização da pandemia, essas medidas podem ser encaradas como prejudiciais à economia, à manutenção dos empregos e à liberdade individual do cidadão brasileiro (SANTOS; KALLARRARI, 2022). Por fim, também é possível apontar a ocorrência de PDV narrado em (3), principalmente por meio dos termos “conceito”, “proibição”, “fechamento” e “confinamento”, que revelam, assim, os processos atribuídos a e3 e sobre os quais L1/E1 toma uma atitude.

No exemplo (4), ainda como meio de argumentar em favor de seu PDV contrário às medidas restritivas propostas e adotadas por e3, L1/E1 volta a minimizar a gravidade da pandemia de COVID-19. Para isso, traz dados que mostram que o grupo de risco da doença é o das pessoas acima dos 60 anos, e que “raros são os casos fatais de pessoas sãs com menos de 40 anos de idade”. Portanto, diante desse fato, L1/E1 defende que a maioria das pessoas não teria qualquer manifestação caso se contaminasse, mas mostra empatia pelo outro ao afirmar: “Devemos sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós [...]”. De um modo geral, nessa primeira-parte da proposição-enunciado (4), L1/E1 adota um estilo mais neutro, impessoal e objetivo, sua voz sendo percebida somente por meio das marcas linguísticas “90% de nós não teremos”, “devemos” e

“nossos queridos pais e avós”, denotando, nesses momentos, uma maior aproximação entre L1/E1 e seu interlocutor. Contudo, identificamos no seguinte trecho: “No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho [...]”, a explicitação do PDV de L1/E1 quanto à minimização dos efeitos da COVID-19, sua presença sendo identificada nos pronomes “meus” e “me” e nas marcas morfológicas de primeira pessoa do singular. Assim, por se mostrar explicitamente no texto como a fonte enunciativa do seu dizer, L1/E1 quer deixar claro seu posicionamento quanto ao que ele considera a real situação da pandemia. Logo, encontramos nesse trecho a realização de PDV assertado.

Ainda nessa proposição-enunciado (4), numa fala que gerou bastante repercussão nos campos político, sanitário e social, L1/E1 chamará, ironicamente, a COVID-19 de “gripezinha” e “resfriadinho”, imputando, porém, à figura do médico Drauzio Varella (e4) – identificado no texto pela marca linguística “como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão” – a RE por esse dizer. Por meio de insinuações, L1/E1 apela à memória e aos pré-discursos de seus interlocutores para a construção dos sentidos do texto, encobertando, assim, os nomes daqueles a quem se refere (SANTOS; KALLARRARI, 2022), no caso, Drauzio Varella e Rede Globo – “daquela conhecida televisão”. Nesse cenário, ao imputar a e4, um médico respeitado e conhecido, a RE por chamar a COVID-19 de “gripezinha” e “resfriadinho”, L1/E1 o faz a partir de uma posição de concordância e como estratégia argumentativa, pois quer mostrar que seu PDV está respaldado pelo dito de um especialista, uma voz de autoridade na área da saúde, que também havia minimizado, assim como L1/E1, a preocupação em torno da pandemia de COVID-19 no Brasil. Todavia, ainda que e4 possa ser responsabilizado por essa enunciação, o locutor-enunciador primário desconsidera o fato de que essa fala se apresenta descontextualizada, posto que Drauzio Varella irá apresentar, posteriormente, como já salientamos, um movimento de desacordo com seu próprio dizer, como se pode verificar em um vídeo de 23 de março de 2020⁹ – um dia antes do pronunciamento de Jair Bolsonaro que aqui analisamos –, no qual o médico chama de irresponsável “quem minimiza essa situação [a gravidade da pandemia de COVID-19]”. Considerando que L1/E1 apresenta, nessa segunda parte de e4, uma atitude a respeito do dizer de e4, podemos afirmar que há nessa proposição-enunciado a ocorrência de PDV narrado.

Na última proposição-enunciado destacada por nós, (5), L1/E1 assume explicitamente a RE pelo conteúdo proposicional referente à defesa da possibilidade de a cloroquina ser

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R20MG63Ju3M&t=148s>. Acesso em: 20 dez. 2022.

utilizada para o tratamento da COVID-19 – como podemos perceber por meio das marcas linguísticas “estou falando” e “nosso governo”. Pacheco *et al.* (2020) dizem que, desde o primeiro surto de COVI-19, em 2019, na China, estudos foram realizados com o objetivo de desenvolver vacinas e testar opções terapêuticas para a profilaxia e o tratamento dessa doença, por isso a afirmação de L1/E1 – “Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença”. Nesse cenário, março de 2020, a hidroxicloroquina e a cloroquina aparecem como possíveis fármacos que poderiam ser utilizados seja na prevenção, seja no tratamento da COVID-19, como exemplificado neste outro trecho de (5): “O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a comprovação da eficácia da cloroquina no tratamento do Covid-19. Nosso governo tem recebido *notícias positivas* sobre esse remédio fabricado no Brasil, largamente utilizado no combate à malária, ao lupus e à artrite” (grifos nossos).

Como os estudos realizados não eram conclusivos sobre a eficácia desses medicamentos, bem como não havia recomendação para seu uso¹⁰, essa proposição-enunciado de L1/E1, em que ele menciona ter recebido “notícias positivas” sobre os resultados dessas pesquisas, será vista negativamente pela comunidade científica, repercutindo também largamente nos meios de comunicação e nos campos político, científico, e entre a população brasileira. Mesmo que o uso de cloroquina e de hidroxicloroquina não seja recomendado, “nem na profilaxia da infecção por SARSCoV-2 nem no tratamento de pacientes com COVID-19 leve” (TANNI *et. al.*, 2021, p. 11), esse locutor-enunciador primário assume explicitamente a RE pelo PDV contrário, pois a possibilidade de uso desses medicamentos se apresenta como argumento em defesa de sua tese de que a economia e os empregos não podem parar, e o sustento das famílias não ser prejudicado. Tendo em vista a explícita assunção de responsabilidade por L1/E1 pelo conteúdo proposicional de (5), identificamos, nessa proposição-enunciado, a ocorrência de PDV assertado.

Considerações finais

Neste artigo, delineamos como objetivo principal investigar como se processa a responsabilidade enunciativa e o ponto de vista em um pronunciamento feito por Jair Bolsonaro sobre a pandemia da COVID-19 no Brasil. Para tal, mobilizamos como aporte teórico-metodológico a proposta de Análise Textual dos Discursos (ATD), conforme Adam (2008), em articulação com Rabatel (2016), com sua abordagem enunciativa do ponto de vista.

¹⁰ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2020/03/21/bolsonaro-anuncia-aumento-de-producao-de-cloroquina-uso-contrario-coronavirus-nao-e-comprovado.htm>. Acesso em: 24 dez. 2022.

Em nossa análise, foi possível mostrar a existência de diferentes instâncias enunciativas no pronunciamento analisado. Na posição de locutor-enunciador primeiro (L1/E1), identificamos as figuras discursivas de Jair Bolsonaro e do Governo Federal. Nesse caso, defendemos que L1/E1 surge do sincretismo desses dois locutores, pois, ainda que o primeiro – locutor individual – seja a instância fônica imediata de produção do enunciado, ao falar, o faz também em nome do segundo – locutor coletivo. Como prova em defesa de nosso posicionamento, identificamos no texto as vozes desses dois locutores por meio de algumas marcas linguísticas verbais e pronominais de primeira pessoa do singular e do plural, como em “Começamos”, “Sabíamos”, “No meu caso”, “Meu histórico de atleta”, “Nosso governo”, entre outras. Como fonte principal, além de assumir para si a RE pelos conteúdos proposicionais, L1/E1 estabelece em sua enunciação um jogo dialógico ao imputar a RE a outros enunciadores. Assim, encontramos no texto, por meio de marcas linguísticas verbais, nominais e pronominais que revelam a quase-RE, um dito imputado a e2 (a mídia), a e3 (alguns governadores e prefeitos) e a e4 (que se presume ser o médico Drauzio Varella).

No contexto da assunção de RE, verificamos que L1/E1 assume por conta própria, e de forma explícita, a responsabilidade pelos subtópicos *enfrentamento ao coronavírus, defesa/manutenção dos empregos, minimização dos efeitos da COVID-19 e indicação da cloroquina para o tratamento da COVID-19*. Ao apresentar uma atitude assertiva em relação a esses conteúdos proposicionais, L1/E1 quer construir ante seu interlocutor a imagem de um líder político preocupado com a saúde física, mas também com a economia e com a preservação dos empregos e renda das famílias brasileiras. No tocante à imputação de RE, foi possível identificar que L1/E1 atribui, por sua vez, à mídia (e2), a responsabilidade por espalhar a “sensação de pavor” e de “histeria”; a alguns governadores e prefeitos (e3) a responsabilidade pela proibição de transportes, o fechamento de comércio e o confinamento em massa; e a Drauzio Varella (e4) a responsabilidade por minimizar os efeitos da COVID-19, chamando-a de “gripezinha” e “resfriadinho”. Quanto aos dois primeiros PDV, L1/E1 adota uma posição de discordância – visto que esses PDV atribuídos a e2 e a e3 vão de encontro ao seu próprio PDV de minimização da pandemia da COVID-19 e de defesa da economia, dos empregos e da liberdade individual do cidadão brasileiro –, e, no que diz respeito ao terceiro, mostra uma posição de concordância. Nessa última situação, L1/E1 toma partido da RE imputada a e4, mas o faz com ironia e como argumento de autoridade para defesa do seu próprio PDV.

Compreendidas quais são as instâncias enunciativas do PDV, por meio das marcas linguísticas encontradas no texto, pudemos observar em nosso *corpus* a predominância dos PDV assertado e narrado. Enquanto no primeiro caso L1/E1 assume explicitamente ser a fonte

enunciativa do que ele diz, no segundo, esse locutor-enunciador primário imputa a RE a outros enunciadores e, sobre os dizeres imputados, mostra seja uma atitude de acordo – no caso do PDV imputado a e4 –, seja de desacordo – quanto aos PDV imputados a e2 e e3. Logo, a gestão das diferentes vozes assume um importante papel argumentativo no pronunciamento. Aqui, cada uma dessas vozes desempenha uma função estratégica no jogo discursivo de L1/E1 – em sua tentativa de persuasão sobre seu interlocutor ou auditório –, construindo, então, um efeito interpretante mais global na enunciação do locutor-enunciador principal.

Por último, acreditamos que com este trabalho oferecemos aos pesquisadores do texto e do discurso, bem como a outros interessados, uma contribuição teórica e analítica significativa, pois, a partir dela, podemos compreender cientificamente o posicionamento enunciativo do Presidente da República e do Governo Federal a respeito da crise sanitária de COVID-19 no Brasil. Dito isso, neste artigo nos detemos no exame de um único texto, cujos resultados se revelaram positivos quanto à aplicabilidade da proposta teórico-metodológica de Adam (2008) para o estudo da RE e do PDV no gênero Pronunciamento Presidencial. Todavia, para que possamos delinear globalmente o posicionamento enunciativo de L1/E1, consideramos necessária a ampliação de nosso *corpus* para outras enunciações oficiais do à época presidente brasileiro.

Referências

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, J. R. *et al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/zNVktw4hcW4kpQPM5RrsqXz/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.

LOPES, F. C.; BRITO, T. R. de; SANTOS, B. A. Discursos de Jair Bolsonaro durante a pandemia de COVID-19 e sua relação com a desinformação: um olhar pela análise de discurso. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, p. 01-22, 2022. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1800>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 17-52.

PACHECO, R. L. *et al.* Hidroxicloroquina e cloroquina para Covid-19. Revisão sistemática rápida. **Sírio Libanês**, São Paulo, s/p, 2020. Disponível em: <https://oxfordbrazilebm.com/index.php/2020/04/19/rapid-review-hidroxicloroquina-covid19/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

RABATEL, A. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues; Luis Passeggi; João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, J. C.; KALLARRARI, C. Estratégias de polidez em um pronunciamento de Jair Bolsonaro sobre a pandemia da COVID-19. **Revista Philologus**, Ano 28, n. 83, Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 124-141, 2022.

SANTOS, L. W. dos; CAVALCANTE, M. M. Referenciação: *continuum* anáfora-dêixis. **Intersecções**, n. 1, p. 224-249, 2014.

TANNI, S. A. *et al.* Uso de hidroxiquina para prevenir a infecção por SARS-CoV-2 e tratar COVID-19 leve: revisão sistemática e meta-análise. **J Bras Pneumol**, v. 47, n. 5, p. 1-11, 2021. Disponível em: <http://www.jornaldepneumologia.com.br/details/3576/pt-BR/uso-de-hidroxiquina-para-prevenir-a-infeccao-por-sars-cov-2-e-tratar-covid-19-leve--revisao-sistemica-e-meta-analise#>. Acesso em: 24 dez. 2022.

Sobre os autores

Hugo Henrique Trajano de Sousa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7951-1596>)
Graduado em Tecnologia em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) e em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará.

Aurea Zavam (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1645-3330>)
Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Foi professora de língua portuguesa no ensino fundamental e médio na rede particular de ensino. É Professora da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFC.

Recebido em janeiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

Cartas de Carlota: traços da subjetividade na escrita de si

Carlota's letters: traits of subjectivity in the self writing

Thatiane Prochner¹
Edson Santos Silva²

Resumo: Carlota Joaquina é uma personagem histórica, alvo de consideráveis especulações. Tanto historiadores quanto ficcionistas interessaram-se pela sua vida e teceram impressões a seu respeito. Contudo, das narrativas que versam sobre ela, principalmente aquelas escritas por homens, grande parte apresenta uma imagem caricata, dotada das mais diversas características pejorativas. Nesse sentido, o intuito desta pesquisa é um exercício de contradiscursivização, ao analisar a escrita da própria infanta, em suas cartas, publicadas pela historiadora Francisca Azevedo (2007). Parte-se da premissa de que a escrita de si, conforme postulado por Foucault (1992), revela traços da subjetividade e, em se tratando do contexto e do papel da protagonista, cabe destacar a importância de seu posicionamento político, como forma de instituir uma nova ordem no discurso, a partir do conceito de parresia ou de coragem da verdade.

Palavras-chave: Carlota Joaquina; cartas; escrita de si; parresia; ordem do discurso.

Abstract: Carlota Joaquina is a historical character, a subject of considerable speculation. Both historians and fiction writers were interested in her life and made impressions about it. However, most of the narratives that deal with her, especially those written by men, present a caricatured image, endowed with the most diverse pejorative characteristics. In this sense, the purpose of this research is an exercise in counter-discursivization, when analyzing the writing of the infanta herself, in her letters, published by the historian Francisca Azevedo (2007). It starts from the premise that the self writing, as postulated by Foucault (1992), reveals traits of subjectivity and, when it comes to the context and the role of the protagonist, it is worth highlighting the importance of her political positioning, as a way of instituting a new order in discourse, based on the concept of parrhesia or the courage of truth.

Keywords: Carlota Joaquina; letters; self writing; parrhesia; order of discourse.

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Santa Cruz, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Guarapuava, PR, Brasil. Endereço eletrônico: thatianegauche@gmail.com.

² Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Santa Cruz, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Guarapuava, PR, Brasil. Endereço eletrônico: jeremoabo21@gmail.com.

Introdução

Carlota Joaquina de Bourbon nasceu em 25 de abril de 1775 e faleceu em 7 de janeiro de 1830. Uma mulher que viveu entre a passagem do século XVIII e XIX, período extremamente marcado pelo poder patriarcal.

A princesa Carlota, nascida em berço espanhol e absolutista, foi educada e preparada para a aliança entre Espanha e Portugal, um acordo entre as famílias, que caracterizava a chamada União Ibérica.

Aos 10 anos de idade, é enviada a Portugal, primeiro grande deslocamento de sua vida³, para consolidar o casamento com D. João VI, sendo a união consumada ao completar 14 anos. É imprescindível mencionar que, apesar de, naquela época, ser bastante comum o enlace matrimonial para mulheres muito jovens, elas eram *preparadas* para esse exercício de modo impositivo, com explicações simplistas ou rasas acerca da rotina de uma vida conjugal, sem abertura para o diálogo, especialmente em se tratando das primeiras relações sexuais. Carlota Joaquina, nesse quesito, a princípio rebelou-se contra o marido, conforme ficou conhecido o episódio da primeira noite de núpcias, quando ela fere o esposo com uma mordida na orelha. Para ela, ainda em tenra idade, essa visão prática da vida de casada era então desconhecida.

Mas não somente o casamento, como também a própria mudança cultural, a convivência em uma corte tão distinta da sua, as obrigações às quais a menina foi destinada, foram fatores de considerável influência para moldar a mulher que ela se tornou.

A despeito dos primeiros desentendimentos, a união entre ela e D. João VI, ao que indicam cartas de ambos, parecia razoável, no entanto, com o passar do tempo e dos crescentes interesses políticos da princesa, começa a haver um desequilíbrio e disputas entre eles, principalmente no encaminhamento das resoluções da coroa por parte da camarilha de D. João.

Passagens da entrevista concedida pela professora e historiadora Francisca Azevedo à *Revista Tema Livre* (2014) revelam detalhes importantes quanto a esses aspectos:

Olha, toda a correspondência que eu peguei entre os dois, algumas inclusive muito difíceis, e por mais que você tente considerar que há uma relação protocolar, são correspondências muito, vamos dizer assim, muitas vezes até muito carinhosas. Por outro lado, a gente vê que havia um muro entre os dois, que o próprio gabinete e a própria camarilha de D. João impunha entre o casal. E ela tentava o tempo inteiro burlar isso, ela diz, chegar até ele. Porque ela dizia que se chegasse até ele ela conseguiria o que ela queria. Então, de todo modo, através de intrigas e de uma série de coisas, de afastamento espacial mesmo, impediam o contato do regente com ela. Porque ela dizia, ele é bondoso, mas ele é influenciado, tem, inclusive, uma carta dela para o pai, em que ela diz, ele é bondoso, ele é honrado ele não vai se sujeitar a determinadas

³ O segundo foi a viagem da família real ao Brasil em 1808, fato que a contrariou profundamente.

coisas. Isso são declarações que ela faz ao pai, que ela faz aos amigos, ela culpa muito mais a camarilha de D. João, as pessoas, os lobatos, o próprio D. Rodrigo, o Lord Strangford, que foi o grande opositor, junto com D. Rodrigo, da ascensão política dela, mas com relação a D. João, não. E a mesma coisa é ele. Tem uma carta, por exemplo, ainda no Brasil, de 1816, que ela estava na capela assistindo uma missa, ela passa muito mal, ela sofria de asma, que naquela época era uma doença grave, ainda é, mas naquela época mais ainda, ela é levada para onde ela ficava, para a chácara de Botafogo, por causa da questão do clima. E lá ela recebe uma carta dele, dizendo que soube do ocorrido, que estava extremamente preocupado com ela, que ele queria saber como ela estava de saúde. E essas cartas, por exemplo, ele escreve diariamente, durante três dias para ela. Eu acredito que alguma dessas cartas tenham ido inclusive de forma secreta, porque também interceptavam a correspondência dos dois. (AZEVEDO, 2014, n.p.).

Diante dessa afirmação, é possível compreender o contexto e as condições em que o casal estava inserido, pois, para além de questões políticas, havia uma união entre duas pessoas, ainda que as dificuldades entrassem uma intimidade maior. Dessa forma, ao passo que os interesses de Carlota pela política são crescentes e ela começa a se destacar, encontrando apoiadores, também o são as falácias em torno de possíveis traições dela, em grande parte por conta de sua expansividade e posição de autoridade que acaba construindo, especialmente pela *audácia* em tratar de assuntos *masculinos*, de igual para igual. Cabe mencionar que, entre as cartas que Francisca Azevedo (2007) compilou em volume, encontram-se cartas particulares (que envolvem missivas entre Carlota e seus familiares, estritamente), cartas políticas e cartas de gabinete, portanto, nenhuma delas comprometendo sua relação conjugal em termos de adultério. Logo, casos conjecturados, mas nunca comprovados.

Entre falatórios e especulações, muitos dos escritos acerca da personagem destacam uma visão parcial dos fatos, afirmações enfáticas e ofensivas, inclusive por parte de historiadores famosos da cultura brasileira.

Não há memória, em toda História portuguesa, de um rei que fosse, como d. João, tão ignosamente enganado pela esposa... Chega a causar espanto. Carlota Joaquina, ao procurar os seus amantes, além disso, nem o senso da escolha tinha. Tudo lhe servia, tudo, desde que tivesse a forma aproximada de um homem. Até os subalternos da Quinta do Ramalhão não escaparam à sua depravação messalínica... Na Corte de Lisboa, a mulher de d. João lembrava uma gata, eternamente no cio, a latejar de luxúria. (EDMUNDO *apud* AZEVEDO, 2007, p. 22).

Esse trecho da obra de Luiz Edmundo, publicada em 1939, além da forma irônica com que apresenta a personagem, descreve-a como subalterna, “a esposa”, “a mulher de d. João”, ao mesmo tempo em que estabelece uma forma de conduta, à qual supõe-se que ela deveria

assumir. Em não havendo formas de criticar a capacidade política e de liderança de Carlota Joaquina, ela era ferinamente atacada em sua índole.

Seguindo a mesma linha que enquadra D. João como bondoso, bonachão e vítima, Manuel de Oliveira Lima, em obra de 1908, destaca:

A simples menção deste nome traz à imaginação um cortejo de caprichosos dissolutos e de intrigas políticas. Um dos maiores, senão o maior estorvo da vida de Dom João foi certamente a rainha que os interesses dinásticos, então mais identificados com os políticos, lhe tinham dado por esposa e que não só lhe enodoou o nome, como pela sua irrequieta ambição aumentou quanto pôde as complicações da monarquia portuguesa, fazendo de tempo a tempo andar numa roda-viva a diplomacia daquela época. A razão está em que Dona Carlota nunca se resignou a ser aquilo para que nascera – uma princesa consorte. Sentia em si sobeja virilidade para ser ela o Rei. (LIMA, 2006, p. 177).

As próprias expressões usadas pelo historiador acabam exprimindo um juízo de valor, pela escolha vocabular evidentemente não despropositada; por conseguinte, uma consideração marcadamente depreciativa. Ademais, reafirmam a concepção sexista do suposto lugar que a mulher deveria ocupar, lugar e posto para o qual nascera, visto que sua conduta era interpretada como um *excesso de virilidade*, oposto ao protótipo ideal para uma princesa ou rainha.

O autor ainda enfatiza: “A natureza de fato enganou-se fazendo com tal alma desta filha dos Bourbons uma mulher [...]. Os traços varonis e grosseiros de seu rosto, o seu gênero de preocupações, o seu próprio impudor, denotam que em Dona Carlota havia apenas de feminino o invólucro.” (LIMA, 2006, p. 177). Tal a maneira como a imagem da mulher era propagada pelo crivo da crítica masculina, a qual evidenciava a inferiorização do feminino.

Na literatura, isso também não passa despercebido. Obras como *Os escândalos de Carlota Joaquina* (1934), de Assis Cintra; *Carlota Joaquina (A rainha intrigante)* (1949), de Marcus Cheke; *Nunca uma santa (A incrível Carlota Joaquina)* (1964), de Frank Wilson Kenyon; *Carlota Joaquina – a rainha devassa* (1967), de João Felício dos Santos, são alguns dos exemplos que podem ser citados, cujos títulos, de antemão, conferem o seu teor.

Nesse sentido, o breve preâmbulo aqui apresentado, da infância ao posterior enlace entre as coroas e suas divergências políticas, demonstra os encaminhamentos e desdobramentos da história. Tudo tem seu início com a aliança matrimonial, em suas configurações, seu contexto e suas circunstâncias, as quais desembocam nas ações empreendidas por seus pares. Aliança essa que, já em sua própria constituição, carrega consigo uma bagagem de sucessivas contradições. Assim, dada uma rivalidade antiga, predominantemente de caráter político, é

natural que, no mínimo, dois lados se contestem; muito embora, surpreendentemente aos olhos da época, o pivô esteja representado na figura de uma mulher.

À vista disso, é no viés da oposição que a presente pesquisa se coloca, em um processo de contradiscursivização, com o intuito de ler, por meio da escrita de Carlota Joaquina, aspectos de sua subjetividade que revelam uma personagem além dos estereótipos marcados pela sociedade e deveras enraizados em muitos discursos controversos.

A obra *Carlota Joaquina: cartas inéditas*, da mencionada autora Francisca Azevedo, apresenta uma série de 145 cartas, dentre as quais há aquelas escritas pela própria Carlota Joaquina e outras tantas a ela endereçadas. Uma das cartas selecionadas para esta análise data de 20 de julho de 1798, período que marca “o estabelecimento do estado de guerra entre as duas monarquias ibéricas, em virtude das desavenças causadas pelo alinhamento às políticas da França e Inglaterra.” (AZEVEDO, 2007, p. 59). Dentre as demais cartas, essa, particularmente, é a primeira delas transcrita no conjunto epistolar coletado por Azevedo. Trata-se de um dos primeiros registros das investidas de Carlota Joaquina no universo político. Nesse documento, Carlota escreve ao seu pai, o Rei Carlos IV de Espanha, a fim de emitir sua opinião a respeito do embate entre sua nação de nascimento e sua nova nação após o casamento.

Observa-se que, a partir da escrita de si, como destaca Foucault (1992) em ensaio homônimo, o emissor se abre ao interlocutor, ao outro, especialmente por meio da correspondência. Ao passo que ela se posiciona em sua carta, busca elucidar o próprio rei em relação às suas atitudes. A força discursiva apresentada nessa escrita gera um movimento de inversão; é a filha que se dirige ao pai, nada menos do que o rei, para lhe dar conselhos. Logo, em potencial, percebe-se o que Foucault (1996), n’*A ordem do discurso*, ressalta como os perigos de se adentrar em tal ordem, pois, se “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes de perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 8 – 9), dentro do jogo entre poder e desejo, Carlota Joaquina é uma mulher com apenas 23 anos de idade que, em pleno século XVIII, enfrenta o discurso vigente do pai e da sociedade patriarcal da época, representando uma ameaça aos interesses políticos daquele grupo determinado, na tentativa de estabelecimento de uma nova ordem discursiva.

O que se pretende, aqui, é um exercício similar ao que Margareth Rago (2013) realiza em *A aventura de contar-se*, tomando a verdade no sentido em que Foucault a concebe, ancorando-se no conceito grego de *parrhesia*, ou seja, de defender a própria opinião com

palavras claras e diretas, tal qual o fizeram grandes personagens míticas como Antígona ou Medéia.

No entanto, diante de uma personagem histórica, de carne e osso, essa coragem da verdade ganha peso e promove uma desconstrução diante das biografias mais tradicionais.

De acordo com Azevedo (2003):

No Brasil, os historiadores do século XIX na busca de heróis nacionais, de fundadores da nossa nacionalidade, encontram em Carlota Joaquina o contraponto do modelo ideal de mulher que identifique nosso passado, e, no afã de simbolizar a negação do modelo, recuperam as imagens de Carlota Joaquina, forjadas pelas memórias de seus contemporâneos. (AZEVEDO, 2003, p. 20).

E, mais adiante, ela conclui:

Carlota Joaquina, rainha portuguesa, mas que jamais abdicou sua nacionalidade espanhola, que foi contra a vinda para o Brasil, que, por temperamento e atitudes, transgrediu o espaço permitido às mulheres de sua época, naturalmente não serviu para ocupar a plêiade dos personagens dignos da memória nacional. (AZEVEDO, 2003, p. 22).

Nota-se, assim, a pertinência da revisitação e de uma análise crítica dos documentos epistolares de Carlota Joaquina, a fim de resgatar discursos, desmitificá-los e, em certa medida, desconstruí-los, para então vislumbrarem-se novos horizontes e novas perspectivas, principalmente nos quesitos gênero e representatividade.

Cartas de Carlota

Por definição, a carta designa uma “comunicação manuscrita ou impressa devidamente acondicionada e endereçada a uma ou várias pessoas.” (MUNIZ; CASTRO, 2005, p. 185). E justamente por ser endereçada a outrem, ela dá lugar ao exercício pessoal, pois, segundo Foucault (1992, p. 145), lembrando Sêneca, “quando escrevemos, lemos o que vamos escrevendo exatamente do mesmo modo como ao dizermos qualquer coisa ouvimos o que estamos a dizer”; assim como a carta atua sobre aquele que a recebe, ela atua sobre aquele que a escreve. Portanto, é nesse ponto que se percebem as características da subjetividade, naquilo que a escrita / fala do remetente exprime.

No conjunto de cartas de Carlota, Azevedo (2007) inicia suas apresentações e seus comentários, pautada na assertiva de Habermas a respeito do assunto, o que acaba dialogando com a perspectiva foucaultiana: “O século XVIII tornou-se o século das cartas, exatamente pelo desejo das pessoas em estabelecer relações ‘puramente humanas’: escrevendo cartas, a pessoa

falava de si mesma, desenvolvia sua subjetividade e estabelecia uma intimidade até então desconhecida.” (HABERMAS *apud* AZEVEDO, 2007, p. 21).

O trabalho que se faz aqui busca adentrar nessa intimidade, como forma de buscar, nos interstícios de uma história cerceada pelo poder masculino, traços de uma personalidade outra, de uma dada subjetividade distinta daquilo que aponta a maioria de seus propagadores.

Nas palavras de Azevedo (2007):

Penetrar na intimidade das cartas alheias, procurar desvendar sua subjetividade é entrar num mundo desconhecido sempre surpreendente e inesperado. Esse é o sentimento que se tem ao ler as cartas de Carlota Joaquina, isso porque, ao tratar da princesa, é impossível desvencilhar-se do imaginário coletivo que a identifica e traça seu perfil como protagonista da rainha má, da feiticeira, da mulher feia, vulgar, perversa, desprovida de qualquer qualidade ou virtude. (AZEVEDO, 2007, p. 21).

Ao transpor as barreiras dos espaços impostos às mulheres, principalmente à época em que a personagem viveu, Carlota Joaquina provocou a reação do patriarcado, causando receios na corte e inflamando egos.

Apesar de todas as descrições negativas, inclusive acusação de assassinato, consta que Carlota era dotada de inteligência admirável. Quando apresentada à corte, em 1785, “respondeu a perguntas sobre religião, geografia, história, gramática, línguas portuguesa, espanhola e francesa. Demonstrou sua destreza em boas maneiras, etiqueta, dança, canto, pintura e equitação” (AZEVEDO, 2007, p. 28-30), e “tudo satisfez tão completamente que não se pode expressar a admiração que deve causar uma instrução tão vasta em uma idade tão tenra” (PEREIRA *apud* AZEVEDO, 2007, p. 30). O catálogo da biblioteca de Carlota, documento escrito em 1831 na Biblioteca da Ajuda, “revela a existência de um acervo incomum para a época, contabilizando 2.366 volumes, número bastante diferente das cifras encontradas em livrarias coetâneas, cuja média girava em torno de 25 unidades”, afirma Sousa (2019, p. 1). Todo esse conhecimento (e talento), porém, era elencado como última de suas características e era o que, de fato, parecia espantar seus rivais políticos.

De acordo com menção anterior, aos 23 anos (nessa época, mãe de 4 dos 9 filhos que teve), começam a aparecer os indícios de uma postura singular para o universo político. Devido ao seu interesse pelos assuntos na política, a então princesa encontrava meios de tomar partido nas discussões e resoluções. Portanto, a carta selecionada para a presente análise contempla a resposta que Carlota envia ao seu pai, como um apelo à não concretização de uma aliança com os revolucionários comandados por Napoleão Bonaparte que, mais tarde, viriam a invadir o território português, impulsionando a mudança da família real e da corte portuguesa ao Brasil,

no ano de 1808. Carlota, portanto, não via com bons olhos as relações entre Espanha e França, muito menos para o lado lusitano. De certo modo, sua visão apresentava fundamentos, dado o modo como ela interpretava a realidade a partir da criação em regime absolutista, cujo poder defendeu até o fim de seus dias. Mas essa é uma história longa que se construiu por meio de um processo de transformações e, mais ainda, de frustrações. Os desejos de realização pessoal da futura Rainha do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, por fim, não chegaram à plena concretização. Não para uma rainha como ela desejava; sempre a esposa do rei.

Assim, os primórdios de toda essa sequência de fatos podem ser vislumbrados a partir da escrita de si; por sua vez, episódios transcritos pelas mãos da própria protagonista dessa história.

A seguir, leia-se a transcrição, na íntegra, da primeira carta particular de Carlota Joaquina, elencada por Azevedo (2007)⁴:

Senhor

Papai do meu coração, da minha vida e da minha alma, recebi a carta de V.M. de 12 do corrente, e agradeço infinitamente a V.M. as expressões sobre o importante assunto que me informa; não posso entretanto ocultar a V.M. a sensação que me causaram as expressões de que V.M. se serviu para persuadir Meu marido do partido que era preciso tomar nas atuais circunstâncias. Depois, muito prontamente, lhe comuniquei tudo, e, encontrando como sempre a maior amizade para com S.M., achei-o com todas as disposições e desejos de concluir este grande negócio da paz, e posso assegurar a V.M., porque o sei, que isto lhe merece o maior cuidado, pela razão mesma de que seu ânimo é naturalmente pacífico, mas igualmente honrado, e sei que nada não é senão pela honra que fez e está fazendo tantos sacrifícios; igualmente posso assegurar a V.M. que ninguém pode influir nesses princípios e estou bem persuadida de que, assim que seja [...] as dificuldades da honra, as do interesse se hão de aplanar com menos custos. Sendo assim, sinto vivamente as ameaças de V.M. contra seus próprios descendentes, e não posso concordar com que não haja meios de compor tudo de maneira que o mundo não seja testemunha de um proceder da parte de V.M. contrário à natureza. Ah, querido Papai, e que Glória dará à memória de V.M. ser um pai tão sanguinolento com a destruição de sua Casa, dos bens e da vida de seus próprios filhos? E isso para que seria? Para agradar a um governo coberto do sangue de nossa Família. Seu sistema é bem constante por seus papéis e exemplos que todos os dias estão oferecendo ao universo inteiro; e quero assegurar a V.M. Senhor, que o dito Governo, estando pois aparentando felicidades com uma mão, com a outra não está armando há anos esse que seja forçado cair? Senhor, esta linguagem da verdade é própria de uma filha que tanto respeita e ama V.M. Não é inesperado pelo interesse da própria conservação, se é o que me espera pelo amor que tenho a V.M., pois me parece que está vendo com os mesmos olhos o que o Governo Francês [...], em seu plano de revolução universal, e já se me afigura, juntamente com nossa destruição, a de V.M., uma vez que consintas que entrem armados em seus estados aqueles malditos instigadores

⁴ Eventualmente, além dessa carta analisada mais profundamente, outras serão citadas como complemento.

e pregadores da rebelião. Uma filha como eu me glorio [...], tem todo o direito ao amor e à atenção de V.M., e não será possível crer que V.M. desse de [...] a súplica que humildemente lhe faço cheia de amargura, pedindo incessantemente a V.M. que nas deliberações que há de tomar [...] a V.M. muito seriamente primeiro para si e para seus povos, e depois para nós, que aqui vivemos e não procuramos nada mais, buscar [...] manifestar a V.M. que [...] constante amor que lhe temos. Peço a V.M. que queira desculpar a franqueza com que exponho eu a V.M. meus sentimentos, mas eles são tão puros como verdadeiros são os motivos que os ditaram, e por isso que no coração de V.M. hão de merecer a consideração de que se fazem dignos, e para que sejam faço minhas orações ao céu, e para que Deus lhe dê saúde e vida neste mundo e no outro. Agora vou pedir a V.M. uma coisa, já que me faz a honra de [...] meus, para negócios tão delicados, de enviar-nos para dizer o mesmo que enviava para dizer ao príncipe, porque, como há muitas coisas que eu não sei nem posso saber, quando as tenho de expor, se não as sei a fundo, não posso fazer as oposições que penso, e, sabendo-as, sim, posso fazê-lo. Eu também lhe respondo como me parece que é justo e também lhe peço que me dê sua benção.

Queluz, 20 de julho de 1798.

Aos Reais Pés de V.M., Carlota Joaquina
(AZEVEDO, 2007, p. 74-75).

A forma de tratamento dada a essa carta é, no mínimo, interessante, apresentando um caráter informal, por parte da filha. Ao longo do texto, ela dá continuamente ênfase ao pronome de tratamento “vossa majestade”; porém, no início, faz remissão ao pai de modo carinhoso e íntimo: “Papai do meu coração, da minha vida e da minha alma”, formas que ela usa em todas as cartas a ele direcionadas. Apesar de ter sido distanciada do seio familiar ainda muito jovem, Carlota sempre manteve uma estreita ligação com seus familiares, talvez aí estivesse a explicação do uso do carinhoso vocativo “papai”, ou seja, uma necessidade da proximidade com suas raízes. Do mesmo modo, essa parece ser uma forma de atenuar o forte teor que a missiva apresenta a seguir.

Ela deixa claro que se trata de uma resposta ao rei e lhe agradece “infinitamente” as expressões sobre o importante assunto acerca do qual a informa. O contexto trata-se do período de paz entre França e Espanha e o quanto essa relação amistosa entre as duas nações afetava Portugal, aliado da Inglaterra. O governo francês passa a pressionar a Espanha para que declare guerra a Portugal.

Afirma Azevedo (2007):

A correspondência desse período revela o papel de Carlota Joaquina como protagonista das negociações entre as duas cortes. Apesar de suas críticas à França, os argumentos usados por ela para convencer Carlos IV a não invadir Portugal são de ordem afetiva e familiar. É como filha que ela escreve aos pais, procurando sensibilizá-los a não violar os laços de consanguinidade e

afeto que os une. Sobre o marido, ressalta sua bondade e a vontade de estabelecer paz entre as monarquias. (AZEVEDO, 2007, p. 71-72).

Por meio desse discurso, que prepara o interlocutor, Carlota, ao ajudar o destinatário, arma-se e, nesse sentido, também arma os terceiros que a leem, conforme elucida Foucault (1992, p. 148). Assim, a correspondência “é algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão aos outros: ela constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros” (FOUCAULT, 1992, p. 149). Ao comparar o conteúdo das cartas com os *hypomnemata* que, em sua acepção técnica e diferentemente dos diários íntimos ou relatos de experiências espirituais, “podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda⁵” (FOUCAULT, 1992, p. 134), o filósofo comenta que aquelas são mais subjetivas do que estes, pelo fato de encaminharem a uma introspecção, quando há um momento de confissão no ato de voltar-se ao outro.

Dessa forma, Carlota introduz sua fala com respeito e cuidado, antes de apresentar sua não concordância em relação às intenções do pai: “não posso entretanto ocultar a V.M. a sensação que me causaram as expressões de que V.M. se serviu para persuadir Meu marido do partido que era preciso tomar nas atuais circunstâncias.” (AZEVEDO, 2007, p. 74). É evidente que ela toma as rédeas e responde pelo marido também. Em carta do mesmo ano e referente ao mesmo assunto, datada de dois dias após a carta ao pai, ela responde também à mãe, referindo-se ao esposo: “o que posso assegurar a V.M. da parte de meu marido é que ele quer e deseja concluir a paz, porque ele sabe quanto ela é importante para ambas as Monarquias, mas só não pode concordar com que aqueles franceses queiram sujeitá-lo, depois de tudo o que pregaram contra este reino [...]” (AZEVEDO, 2007, p. 75-76). Ao assumir tal postura, Carlota se *arma* da parresia, da coragem da verdade. Esse é o primeiro momento em que se observa tal atitude nessa escrita, ou seja, ela nega o que veio de uma autoridade, vale-se do contexto familiar e da força do sangue e assume o seu descontentamento, emitindo a sua opinião.

Rago (2013, p. 40) reafirma que a escrita de si “é entendida como um cuidado de si e também como uma abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstruir uma ética do eu.”. Ela ressalta que o teor muitas vezes confessional da escrita de si caracteriza um tipo de narrativa de si e de relação com a verdade

⁵ “O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter-se tornado coisa corrente entre um público cultivado. Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras, exemplos de ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória. [...]. Por mais pessoais que sejam [...] não constituem uma ‘narrativa de si mesmo’”. (FOUCAULT, 1992, p. 135 - 137).

que visa purificar o eu pela revelação da mais profunda interioridade diante de uma autoridade. Foucault traz como exemplo disso os segredos do sexo e, por esse motivo, compreendem-se e emprestam-se suas concepções, para tratar-se de aspectos referentes ao gênero, cerceado e recluso, como o feminino.

Pensando nos procedimentos de exclusão, explicitados pelo autor (1996, p. 9), o mais evidente e mais familiar é a *interdição*. Segundo ele, três tipos de interdições se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar, quais sejam, o *tabu do objeto*, o *ritual da circunstância* e o *direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*. De modo simplificado, o discurso estará inserido em um determinado contexto, denotando o que pode e o que não pode ser dito, por meio de uma voz que profere esse discurso, na qualidade de direito privilegiado ou exclusivo. É importante notar que dentre os discursos que sofrem algum tipo de restrição está o discurso feminino.

Carlota Joaquina, desse modo, se reconhece em espaço e contexto, ao tentar, por meio de seu discurso, dizer a verdade em que acredita, porém, consciente da ordem na qual ela está adentrando, pois “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.” (FOUCAULT, 1996, p. 35).

Assim sendo, ao introduzir o assunto ao rei, antes de tudo, a princesa prepara sua fala num introito que realça as qualidades do esposo, engendrando um discurso que se contrapõe ao discurso de supremacia e evidenciando um fator atenuante ao tabu do objeto. Isso porque a escrita presente na fala da filha revela que o rei, por meio de argumentos, tentou persuadi-la a convencer o marido a ceder às exigências francesas, o que, em contrapartida, ela contesta, ao destacar a honra, caráter pacífico e desejo de paz do príncipe. Logo, o discurso de autoridade é colocado em xeque, no momento em que Carlota articula a fala do pai contra ele mesmo, conforme excerto que ora reproduzimos com as necessárias reiteraões:

[...] agradeço infinitamente a V.M. as expressões sobre o importante assunto que me informa; não posso entretanto ocultar a V.M. a sensação que me causaram as expressões de que V.M. se serviu para persuadir Meu marido do partido que era preciso tomar nas atuais circunstâncias. Depois, muito prontamente, lhe comuniquei tudo, e, encontrando como sempre a maior amizade para com S.M., achei-o com todas as disposições e desejos de concluir este grande negócio da paz, e posso assegurar a V.M., porque o sei, que isto lhe merece o maior cuidado, pela razão mesma de que seu ânimo é naturalmente pacífico, mas igualmente honrado, e sei que nada não é senão pela honra que fez e está fazendo tantos sacrifícios; igualmente posso assegurar a V.M. que ninguém pode influir nesses princípios. (AZEVEDO, 2007, p. 74).

Longe de ser um elemento neutro, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Os germens da mulher política e diplomática aparecem nesse discurso, portanto. Evidenciando não um discurso *pouca coisa*, mas um discurso que se propõe persuasivo e engajado, tendo como princípio a manutenção da união familiar bem como o fortalecimento do regime absolutista. Outrossim, traz visibilidade ao discurso da mulher em relação a uma voz de autoridade.

Em seguida, ela aponta ao assunto do qual deseja tratar com maior ênfase, argumentando que a postura do pai se mostra contrária ao que ele de fato representa e simboliza para ela e para a própria nação: “Sendo assim, sinto vivamente as ameaças de V.M. contra seus próprios descendentes, e não posso concordar com que não haja meios de compor tudo de maneira que o mundo não seja testemunha de um proceder da parte de V.M. contrário à natureza.” (AZEVEDO, 2007, p. 74). E segue com seu discurso eloquente: “Ah, querido Papai, e que Glória dará à memória de V.M. ser um pai tão sanguinolento com a destruição de sua Casa, dos bens e da vida de seus próprios filhos? E isso para que seria? Para agradar a um governo coberto do sangue de nossa Família.” (AZEVEDO, 2007, p. 74). O governo a que ela se refere é explicitamente mencionado mais adiante, o Governo Francês.

Uma das estratégias perceptíveis na carta aparece no trecho em que Carlota compara o pai ao opressor, na tentativa de mostrar a ele ou convencê-lo de que, ao agir como tal, estaria se igualando a um governo para o qual ele efetivamente não fora criado, isto é, ver com os mesmos olhos o que vê o governo francês é deixar-se influenciar pelo mesmo:

Não é inesperado pelo interesse da própria conservação, se é o que me espera pelo amor que tenho a V.M., pois me parece que está vendo com os mesmos olhos o que o Governo Francês [...], em seu plano de revolução universal, e já se me afigura, juntamente com nossa destruição, a de V.M., uma vez que consintas que entrem armados em seus estados aqueles malditos instigadores e pregadores da rebelião. (AZEVEDO, 2007, p. 75).

Posteriormente, a relação de amizade entre Espanha e França torna a família real espanhola prisioneira de Bonaparte, fato que levará Carlota, já em terras brasileiras, a lutar pelo trono como rainha regente nas colônias espanholas em território argentino⁶.

⁶ Fato que compromete ainda mais o seu casamento, pois D. João que, a princípio, havia apoiado a esposa nesse empreendimento, por influência de seus conselheiros, declina da aprovação logo em seguida, não poupando esforços para impedi-la de tal realização.

Dessarte, a princesa busca provar que seus argumentos não são infundados e reafirma a parresia, que justifica seu comportamento: “Senhor, esta linguagem da verdade é própria de uma filha que tanto respeita e ama V.M.” (AZEVEDO, 2007, p. 74). Os laços consanguíneos, mais uma vez, calam alto no discurso da princesa e a linguagem da verdade é algo de que ela se orgulha: “Uma filha como eu me glorio [...], tem todo o direito ao amor e à atenção de V.M.” (AZEVEDO, 2007, p. 75). Assim ela acredita, pelo fato de ter a coragem de expor-se e humildemente desculpar-se pela franqueza:

Peço a V.M. que queira desculpar a franqueza com que exponho eu a V.M. meus sentimentos, mas eles são tão puros como verdadeiros são os motivos que os ditaram, e por isso que no coração de V.M. hão de merecer a consideração de que se fazem dignos, e para que sejam faço minhas orações ao céu, e para que Deus lhe dê saúde e vida neste mundo e no outro. (AZEVEDO, 2007, p. 75).

A potencialidade dessa fala se manifesta e é creditada não apenas pela justificativa emocional, como também através do apelo religioso (bastante presente e forte na cultura espanhola da época), pela escolha vocabular no cuidado com a escrita e, conseqüentemente, no cuidado para com a ética subjetiva. Ou seja, ela não se contenta em permanecer calada, sem expor aquilo que julga necessário. Logo, percebe-se uma repetição que, a cada passo, retoma e reafirma, além do assunto foco da missiva, a preocupação da justificação e o reforço da fala emotiva.

Em carta datada de 22 de março de 1801, ainda sobre o mesmo assunto, dadas as tensões constantes entre as duas coroas, Carlota volta a escrever ao pai, desejando, tanto em nome dela mesma, quanto reiterando o desejo do príncipe, a paz entre as nações. Segue transcrição da breve carta:

Senhor

Papai do meu coração, da minha vida e da minha alma: como soube que o Príncipe escrevia a V.M., quis aproveitar-me da ocasião para pôr-me aos pés de V.M. e assegurar-lhe quanto me afligi com essas dissensões que há entre estas duas Cortes, Deus queira apaziguá-las segundo os desejos do príncipe, e meus; agora peço a V.M. que me dê sua bênção, e aos pequenos, e que, lembrando-se de que tem aqui esta filha, e cinco netos, às vésperas de seis, há de ajudar para que nos [...] em sossego, como todos desejamos.

Queluz, 22 de março de 1801.

Aos pés de V.M.,
Carlota Joaquina
(AZEVEDO, 2007, p. 76).

Uma vez mais, a princesa se prostra aos pés do pai, antes de rei, e assegura as suas aflições acerca das dissensões entre as cortes portuguesa e espanhola, sem deixar de recorrer ao discurso religioso, bem como familiar, destacando os papéis tão demarcados dessa personagem histórica como mulher, esposa, mãe, filha e com desejos e intenções políticas. Ao saber das notícias direcionadas ao esposo, rapidamente ela buscou inteirar-se de seu andamento. Sua descendência vem agregada à carta: os cinco netos e mais outro que está a caminho.

Retomando a carta mote desta discussão, nota-se que, novamente, antes de se despedir e encerrar sua fala, Carlota assume: “como há muitas coisas que eu não sei nem posso saber, quando as tenho de expor, se não as sei a fundo, não posso fazer as oposições que penso, e, sabendo-as, sim, posso fazê-lo.” (AZEVEDO, 2007, p. 75). Nesse sentido, ela tem consciência e segurança quanto ao que diz; certifica-se de que possui as condições necessárias para estabelecer, principalmente, as *oposições* que deseja e que, por conhecimento de causa, pode fazê-lo. E ainda acrescenta: “Eu também lhe respondo como me parece que é justo e também lhe peço que me dê sua benção.” (AZEVEDO, 2007, p. 75).

É com sinceridade que Carlota, diante dos “reais pés de vossa majestade”, “mostra-se”, “dá-se a ver, faz parecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz.” (FOUCAULT, 1992, p. 150). A carta, de certo modo, como elucida o filósofo, proporciona um face a face.

Portanto, a reciprocidade que a correspondência estabelece, de acordo com a concepção foucaultiana, não se restringe ao simples conselho ou ajuda; “ela é a do olhar do exame. A carta, na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjectivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como ‘bem próprio’, constitui também e ao mesmo tempo uma objectivação da alma.” (FOUCAULT, 1992, p. 151).

Sendo o discurso muitas vezes interditado ou controlado por um poder ou autoridade centralizadora, diante do poder masculino, em grande medida opressor, a filha Carlota não alcançou seus intuitos completamente, pois, como se constata, tais dissensões entre as coroas culminaram na aliança e livre comércio entre Inglaterra e Portugal, pelas colônias portuguesas no Brasil.

Em resposta à segunda carta da filha, em 26 de março de 1801, Carlos IV lastima essas dissensões e, acima de sua figura de pai, ele coloca a figura do rei.

É-me muito doloroso que as coisas tenham chegado a este ponto, mas não sou só Pai, sou Rei e bom aliado, e me encontro quanto a isso obrigado a olhar pelo bem de meus vassalos e a cumprir meus pactos. Deus te encha de prosperidade e te guarde muitos e longos anos. (AZEVEDO, 2007, p. 77).

Ele assina a carta como “teu Pai muito afetuoso, Carlos”, mas, apesar da intimidade entre ambos, o discurso que está em vigor é o da realeza, independentemente das tentativas de apaziguamento da filha.

Essa atitude do rei implica em uma primeira tentativa de interdição do discurso feminino, por mais que o pai devote amor à princesa. Na ordem do discurso, o poder se coloca acima das circunstâncias, ainda mais em se considerando a luta de uma mulher frente ao poderio masculino, sem o apoio e suporte de outras mulheres que lhe fortaleçam em coletividade.

Como a própria historiadora que reuniu as cartas afirma, o seu trabalho foi concebido com o esforço de expor a vida de Carlota Joaquina, tornando-a porta-voz de sua história. Desse modo, os leitores podem, a partir desses documentos, refletir e desenhar uma imagem própria, construir e desconstruir os efeitos de uma historiografia liberal, masculina, que tem pouca tolerância com o contrário, especialmente em relação às mulheres (AZEVEDO, 2007, p. 24).

Com esta breve análise foi possível notar uma Carlota Joaquina amorosa, mas ao mesmo tempo temerosa e preocupada com os rumos que estavam sendo tomados na política de seu país. Inevitavelmente, ela estava ligada às duas coroas. Incansavelmente, ela não mediu esforços para conseguir alcançar seus objetivos, porém, humilhada e fragilizada, ela foi detida, tolhida em suas investidas em direção à tomada do poder político, como se vê, desde os primeiros passos para tanto.

Todavia, ainda que não tenha alcançado plenamente seus objetivos, Carlota figura na história como uma personagem que ultrapassou o lugar a ela imposto e, por isso mesmo, foi temida e é lembrada, abrindo precursores para, sim, uma nova ordem do discurso que inspira / instiga muitas mulheres ao direito de dizerem o que pensam; à coragem da verdade.

A fim de tentarem calar sua voz, interceptaram-na de muitas formas, mas a história, mesmo que por vias deturpadas, trouxe a visibilidade e a atual possibilidade da contradiscursivização.

A escrita de si, ao mostrar a mulher, filha, esposa, mãe e política, já evidencia o potencial de Carlota, sua postura firme em comparação à do marido, e mesmo diante do pai, ao contradizê-lo em sua autoridade. Reiteram-se, assim, os traços de uma biografia que se desvia do plano convencional.

Considerações finais

Face ao exposto, ficam evidentes as possibilidades de análise diante de material consideravelmente extenso, do qual este trabalho se vale de apenas uma pequena parcela. A escrita de si permite o aprofundamento na intimidade da personagem histórica, a partir de elementos da sua subjetividade, como se estabelece nas relações familiares e em suas formas de expressão, inclusive, até confessionais, revelando uma mulher sensível e, ao mesmo tempo, sensata e forte.

Carlota exprime a coragem da verdade, por meio da intimidade com o pai e rei, a fim de alertá-lo e preveni-lo contra ataques de um regime que, aos seus olhos (portanto, a partir de seu ponto de vista e de sua verdade), não os beneficiaria, muito embora a queda da monarquia e do regime absolutista fosse, futuramente, algo inevitável.

O exercício da parresia, nesse contexto, parece destacar dois vieses: dizer a verdade como forma de introduzi-la na ordem discursiva e dizer a verdade compreendendo e aguardando as consequências, sejam elas positivas ou negativas. De qualquer modo, o discurso apresentado influi consideravelmente nessa ordem e assume um papel importante, afinal de contas, o nome de Carlota Joaquina continua a apresentar polêmicas passados 193 anos após sua morte. Por outro lado, a essa última afirmação, cabe o lamento de que passados tantos anos, ainda sejam reproduzidos discursos pautados em afirmações misóginas e preconceituosas a respeito da infanta.

A autenticidade de Carlota foi a grande causa do medo e da oposição. Uma mulher que ousou dizer o que pensava, que desejou a inserção no contexto político, que além de cumprir os papéis *destinados* a uma mulher, como esposa e mãe, também apresentava suas ambições pessoais, contudo não apenas para si, mas para os filhos, porquanto almejou a coroa de Portugal para o filho D. Miguel, anos depois, e não se contrapôs à ascensão de D. Pedro I a Imperador do Brasil, o que favoreceu o retorno da família real a Portugal.

Carlota assumiu uma posição incomum para uma mulher em seu tempo, e seu sexo, suprimido à ideia de fragilidade, foi alvo das mais hediondas falácias, principalmente direcionadas ao seu caráter ou à sua aparência. Os historiadores e romancistas se encarregaram de propagar suas impressões a respeito do ideal feminino que se esperava de uma mulher nos séculos XVIII e XIX.

Foi encorajada, a partir das frustrações e desfeitas do próprio esposo, a erigir-se contra ele e contra a sua camarilha. Por lutar e defender seus ideais, foi interceptada, vigiada e aprisionada. Especula-se que poderia ter cometido suicídio devido a todas as suas manifestações e derrocadas, mas nada se comprovou. O fato é que, suas cartas, como documentos históricos,

passam a ressignificar essa personagem, mostrando uma outra face diante de uma sociedade machista, forjada pelo silenciamento e pela opressão.

Referências

AZEVEDO, F. L. N. de. **Carlota Joaquina na corte do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

AZEVEDO, F. L. N. de. **Carlota Joaquina: cartas inéditas**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

AZEVEDO, F. L. N. de. Entrevista Professora Doutora Francisca L. Nogueira de Azevedo (Universidade Federal do Rio de Janeiro). In: **Revista Tema Livre**, Universidade Federal Fluminense - Niterói / RJ, vol. 5, 26 Dez. 2014. Disponível em: <http://revistatemalivre.com/francisca05-html>. Acesso em: 03 abr. 2023.

CHEKE, M. **Carlota Joaquina** (A rainha intrigante). Trad. Gulnara Lobato de Moraes Pereira. São Paulo: José Olympio, 1949.

CINTRA, A. **Os escândalos de Carlota Joaquina**. Comp. Edilberto Pereira Leite. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 7. ed. Trad. José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Veja, Passagens, 1992.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

KENYON, F. W. **Nunca uma santa** (A incrível Carlota Joaquina). 2. ed. Trad. Paulo Peçanha de Figueiredo Júnior. Belo Horizonte: Itatiaia, 1964.

LIMA, M. de O. **D. João VI na corte do Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Top Books, 2006.

MUNIZ, E. L.; CASTRO, H. M. T. de. **Dicionário Balsa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Planeta, 2005.

RAGO, M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SANTOS, J. F. dos. **Carlota Joaquina** – a rainha devassa. São Paulo: Círculo do Livro, 1967.

SOUSA, M. S. de. Catálogo da Biblioteca de D. Carlota Joaquina. **História**. São Paulo, v. 38, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/rND44VZsLqWJWsxYtNDk9Gj/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023, p. 1-100.

Sobre os autores

Thatiane Prochner (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5598-3257>)

Graduada em Letras Português / Inglês, Especialista em Letras - Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - e Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutoranda em Letras - Interfaces entre Língua e Literatura - pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sob orientação do Professor Dr. Edson Santos Silva, com pesquisa intitulada *Carlota Joaquina: história portuguesa na literatura brasileira*.

Edson Santos Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5921-7883>)

Mestre e Doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-Doutorado na mesma instituição, sob a supervisão do Prof. Dr. Francisco Maciel Silveira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Portuguesa. Dedicar-se à pesquisa da dramaturgia lusa do século XIX. É professor associado da UNICENTRO / PR: Letras – graduação (Irati) e pós-graduação (Irati e Guarapuava).

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

“Ousar se revoltar”: ativismo digital e resistência de mulheres negras no *Instagram*

“Dare to revolt”: digital activism and resistance of black women on Instagram

Monik Milany Santos Santana¹
Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes²

Resumo: Historicamente, a mulher negra brasileira tem sofrido opressão de uma sociedade machista e que tem o racismo como forma sistemática de discriminação. Entretanto, as mídias digitais, enquanto espaço discursivo e de embates ideológicos, são ocupadas para os contradiscursos e confrontos. Apoiando-se na Análise de Discurso (AD) pêcheuxtiana, este trabalho visa analisar o funcionamento dos gestos de resistência de mulheres negras brasileiras ao discurso racista e machista, na rede social *Instagram*. Buscamos também compreender como esses discursos são afetados pelas condições de produção/circulação dessa rede. Utilizamos o recurso do *print screen* (captura de tela) para formar um arquivo de materialidades digitais e recortamos duas Sequências Discursivas (SDs), que constituem o *corpus* discursivo. Nos gestos analíticos, observamos o funcionamento de um jogo de forças da memória dos discursos racista e machista, que se atualizam na/em rede com efeitos de (des)estabilização, confrontos discursivos e resistência.

Palavras-chave: discurso racista/machista; memória discursiva; rede social *Instagram*; resistência discursiva.

Abstract: Historically, the Brazilian black women has been oppressed by a sexist society that has racism as a systematic way of discrimination. However, digital media, as a discursive space and ideological clashes, are occupied for counter-discourses and confrontations. Based on the Pêcheuxtian Discourse Analysis (AD), this work aims to analyze the functioning of the gestures of resistance of black Brazilian women to racist and sexist discourse, on the social network Instagram. We also seek to understand how these discourses are affected by the production/circulation conditions of this network. We used the print screen resource to form an archive of digital materialities and cut out two Discursive Sequences (SDs), which constitute the discursive corpus. In the analytical gestures, we observe the functioning of an effort game of memory of racist and sexist discourses, which are updated in/in the network with effects of (de)stabilization, discursive confrontations and resistance.

Keywords: racist/sexist discourse; discursive memory; instagram social network; discursive resistance.

* Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: monikmilany@gmail.com.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: gcortes@uesb.edu.br.

Introdução

Historicamente, a mulher negra brasileira tem sofrido opressão por parte de uma sociedade machista e que tem o racismo como uma forma sistemática de discriminação, apoiada na negação e no silenciamento para manter e legitimar violências, sobretudo, simbólicas.

Ressaltamos aqui que o racismo, como aponta Almeida (2020), é estrutural. Nessa perspectiva, “pensar essas duas categorias interseccionalmente³ significa conceber e reconhecer que ser mulher negra é ser atravessada indissociavelmente pelo racismo e pelo sexismo, o que incide no imaginário social sobre ela” (FARIAS, 2018, p.17). À mulher negra não é facultada a possibilidade de escolher em qual situação ela será *somente* mulher ou *somente* negra.

Percebida como uma dupla antítese (da branquitude e da masculinidade), como esclarece a escritora portuguesa Grada Kilomba (2019), a mulher negra ocupa um lugar social muito mais difícil de transcender. A pesquisadora Djamila Ribeiro (2019) afirma que a mulher negra encontra-se em um *não lugar* doloroso. Para ela nos dizer que (também) é gente, é preciso que ela grite (MODESTO, 2019).

Diante dessa afirmação, onde a mulher negra encontra seu lugar de (r)existência? O espaço da internet ou ciberespaço pode ser uma possível resposta, em especial, as mídias digitais – espaços “capazes de gerar mobilizações e conversações [...] na medida em que essas discussões refletem anseios dos próprios grupos sociais” (RECUERO, 2009, p. 44). No quadro teórico da AD, é um espaço de produção e circulação de discursividades, um espaço discursivo de embates ideológicos, um lugar de resistência.

Desse modo, as mídias digitais, a exemplo do *Instagram*⁴, passaram a ser ocupadas pelas mulheres negras para os contradiscursos e confrontos. “A internet é o espaço que as mulheres negras encontraram para existir, já que a mídia hegemônica nos ignora” (RIBEIRO, 2016). Por essa razão, é que se torna fundamental analisar e refletir sobre o discurso de

³ A interseccionalidade é um conceito utilizado na perspectiva de Carla Akotirene (2020), contrário à ideia de universalidade, ao considerar particularidades, como raça, gênero e classe social.

⁴ Lançado em 2010 pelos engenheiros de programação Kevin Systrom e Mike Krieger, o *Instagram* é uma rede social destinada ao compartilhamento de fotos e vídeos e considerada, atualmente, um dos principais espaços discursivos no ambiente digital. Mundialmente, há 1 bilhão de usuários ativos desta rede. No Brasil, de acordo com Trindade (2022), segundo dados de 2020, estima-se que ela é a 4ª rede social mais usada, com 95 milhões de usuários.

resistência das mulheres negras brasileiras no/do discurso no meio digital, em específico, no *Instagram*.

Assim, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD) fundada por Pêcheux, este trabalho tem por objetivo analisar o funcionamento discursivo do ativismo online e gestos de resistência de mulheres negras brasileiras ao racismo de cor e ao discurso machista, na rede social *Instagram*. Buscamos também compreender como esses discursos são afetados pelas condições de produção – que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico uma vez que os sentidos não estão só nas palavras, mas na relação com a exterioridade – e de circulação dessa rede social, considerando as relações de força e de sentidos, como também os movimentos de subjetivação do leitor na/em rede. Além dos pressupostos da AD, também referenciam este estudo as contribuições das Ciências Sociais, que discutem questões raciais e machistas.

A partir do aporte teórico da AD e suas especificidades, nosso primeiro movimento analítico foi a constituição do arquivo – entendido como um campo de documentos pertinentes sobre uma questão (PÊCHEUX, 2010) –, do ponto de vista de sua materialidade, “aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro” (DIAS, 2015, p. 973).

Para a coleta inicial das materialidades digitais dispersas na rede social *Instagram* e, que “não é reflexo passivo de uma realidade porque nenhum discurso é” (MITTMANN, 2009, p.5), utilizamos o recurso do *print screen* (captura de tela). As materialidades discursivas que constituem o *corpus* discursivo dessa pesquisa foram coletadas na rede social *Instagram*, mais especificamente de páginas de mulheres negras brasileiras nessa rede, em que pudemos observar a circulação de variados embates e posições-sujeito acerca do discurso racista. Buscamos materialidades que respondiam às questões que orientam o presente estudo em alguns dos principais perfis de ativistas negras brasileiras⁵.

A partir da construção do arquivo, identificamos e selecionamos duas Sequências Discursivas (SDs) que constituem o *corpus* discursivo para este estudo. Sobre a metodologia da análise discursiva, Cortes (2015, p.93) destaca que “a linearidade não existe nesse processo, como também o início e o fechamento é apenas um efeito”. Isso porque a análise discursiva é um processo dinâmico, que se dá pelo batimento constante da descrição/interpretação, ao se examinar os movimentos dos sujeitos e dos sentidos no

⁵ Todos os perfis são públicos. Ou seja, aqueles a que qualquer usuário, mesmo desconhecido, pode ter acesso e seguir tal perfil.

discurso, as condições de produção e os efeitos de memória em funcionamento na trama discursiva.

Considerações sobre a Análise de Discurso

A AD fundada por Michel Pêcheux, na década de 60, tem por objeto o discurso – este definido como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997) e o lugar de contato entre a língua e a ideologia. Para essa corrente teórica, a linguagem não é transparente, mas é tomada em sua opacidade. Assim, não há análise de *transmissão de informação*, mas sim a busca pelas discursividades inscritas na base material da língua, pois, segundo Pêcheux (1997, p.79), “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma”. O que se deve é “referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”, da tomada de posição do sujeito no discurso e dos efeitos de sentidos diversos.

Além da noção de discurso, este trabalho mobiliza também as noções de sujeito, Formação Discursiva (FD), interdiscurso, memória discursiva, silenciamento e resistência, esta última, percebida como um processo que está na contradição própria das falhas no ritual do/no processo de interpelação ideológica e que imbrica dominantes e dominados (PÊCHEUX, 1995).

Para Pêcheux (1995), o sujeito se constitui juntamente aos sentidos e não se trata do sujeito linguístico-enunciativo, mas o sujeito do discurso, pensado como uma posição, entre outras. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, ao se identificar com uma dada Formação Discursiva (FD), que representa na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes (PÊCHEUX, 1995).

Nesse jogo de relações dos sujeitos com as FDs (PÊCHEUX, 1995), podem funcionar no discurso os movimentos de identificação, contraidentificação e desidentificação com um domínio de saber de uma FD, que regula o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1995). Segundo Pêcheux (1995), ocorre a identificação quando há uma adesão do sujeito aos sentidos determinados pela FD; a contra-identificação quando o sujeito da enunciação se contrapõe ao sujeito universal da FD, mas não rompe totalmente com ele; e a desidentificação quando o sujeito se desidentifica de uma FD para se identificar com outra.

O sujeito discursivo se constitui pelo esquecimento ideológico, pela ilusão de ser o dono de seu dizer e de ser a fonte de origem dos sentidos. Ele também é afetado pelo interdiscurso, definido por Pêcheux (1995, p.162), como o “‘todo complexo dominante’ das

formações discursivas [...], que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. É a memória longa, como afirma Indursky (2011): “isto significa que tudo o que já foi dito inscreve-se no interdiscurso e, se isso ocorre é porque o interdiscurso constitui-se de um complexo de formações discursivas” (INDURSKY, 2011, p.17). Já a memória discursiva, segundo a autora, constitui-se em um recorte do interdiscurso, “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) [...]” (PÊCHEUX, 1999, p.52).

Por fim, convém ressaltar que as tecnologias digitais e suas condições de produção e circulação também afetam a produção dos sentidos. Afinal, como explica Dias (2004), o ambiente digital ressignificou o sentido das relações, do estar-junto, do estar-no-mundo, por meio da linguagem. E ainda, segundo Cortes (2015, p. 28), esse ambiente, que também é virtual, “[...] é, por um lado, uma ‘entidade desterritorializada’, já que não se prende ao espaço/tempo, por outro, ele se constitui também em um espaço/lugar de novas territorializações, uma arena de conflitos de interesses”, que tanto pode estabilizar os sentidos, como também ser um espaço de contestação e resistência ao discurso dominante.

Gestos de Leitura

Com base nas discussões anteriores, partiremos para os nossos gestos de análise. Iniciaremos a partir de uma publicação no perfil da influenciadora digital negra Larissa Belizário por ocasião de um comentário pejorativo e racista feito por um internauta ao *novo estilo de cabelo* da influenciadora, mostrado em um dos posts de seu perfil na rede social *Instagram*, publicado em 03 de março de 2021.

Tal Sequência Discursiva (SD1) se constitui de uma foto da influenciadora, com destaques para o seu cabelo crespo, além do seguinte comentário de um internauta: **“Pq vcs mulheres pararam de alisar o cabelo hein??? Que saudades de ver uma morena com chapinha no cabelo, agr só vejo essas mulheres com esse novo estilo de cabelo, na moral... Feião! Volta anos 2000, voltaaaa!”**.

Na legenda da publicação, a ativista capilar afirma: **“Eu feia com o meu novo estilo de cabelo... É sobre isso, sabe? É sobre preconceito mascarado de ‘É questão de gosto’. Você já parou pra pensar em quantas coisas a gente diz achar bonito por termos sido moldados pelo nosso contexto social?”**.

Dias antes da publicação ora analisada, a influenciadora, que compartilha com os internautas dicas acerca do cabelo crespo/cacheado, havia feito outra postagem na mesma rede social na qual discursivizava o seu processo de transição capilar⁶, iniciado em 2014, como uma tarefa difícil pelo medo da não aceitação pela sociedade ao seu cabelo natural e pelos questionamentos recebidos por não seguir o padrão do cabelo alisado.

Como já assinalado, a postagem da influenciadora se constitui da sua própria imagem, que salienta o seu cabelo crespo (SD1). Lembramos, com base em Pêcheux (1999), que a imagem é atravessada e constituída por discursos e funciona como operadora de memória. Assim, o cabelo crespo/cacheado, ressaltado na imagem, muito mais do que um traço estético, se constitui como um traço da memória da identidade negra. No Brasil, a estética negra e a estrutura do cabelo crespo/cacheado sofrem ataques racistas há anos; ou seja, são sentidos que já funcionam no interdiscurso. Da infância à fase adulta, a mulher negra vive em constante conflito para existir com seu pertencimento racial (QUEIROZ, 2019), sendo alvo recorrente de comentários pejorativos, propagandas e piadas racistas.

Segundo Cortes (2021, p. 278), “o dito cabelo de bombрил⁷ é um pré-construído de sentidos pejorativos para os cabelos crespos, também discursivizados historicamente como cabelos ruins”. Assim, por serem cabelos “ruins”, são rejeitados, pois não se encaixam na estética padronizada. Considerada uma parte fenotípica do antepassado africano, o cabelo crespo seria um dos motivos de exclusão dos negros e negras na sociedade (SANTOS, 2019). Afinal, como aponta Oliveira (2011), o cabelo no Brasil está associado a uma simbologia de status social.

Dessa forma, os discursos inscritos na SD1 materializam uma tensão discursiva, uma zona de tensão (GOMES, 2003), entre os padrões de beleza corporal real (do negro) e ideal (do branco). Segundo o autor, o tratamento dado ao cabelo é uma das maneiras de expressar essa tensão. “A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos” (GOMES, 2003, p. 3).

Todavia, como aponta Cortes (2021), nas mídias digitais, funcionam tanto a sedimentação do discurso racista, como também de resistência, uma vez que a rede permite escapes e falhas; desse modo, constatamos que a fala da ativista capilar materializa o discurso de resistência ao discurso racista e de ódio ao negro. Isso porque, como defende Michel

⁶ Processo de eliminação de toda a química que existe no cabelo após anos de alisamentos, relaxamentos, progressivas e afins. Disponível em: <https://glamour.globo.com/beleza/cabelo/noticia/2020/11/transicao-capilar-te-contamos-o-que-e-quem-fez-e-quais-produtos-usar.ghml>) Acesso em 05 mar. 2022.

⁷ Em alusão a uma esponja de aço denominada *bombрил*, bastante conhecida no Brasil.

Pêcheux (1995, p. 304), “não há dominação sem resistência [...], é preciso ‘ousar se revoltar’”.

Aqui, o discurso da resistência circula a partir do perfil da influenciadora na rede social *Instagram*, “um espaço de discursividade com características próprias, com especificidades que não estão presentes em práticas discursivas que acontecem fora da rede” (GRIGOLETTO, 2011, p.52), e que permite, de acordo com as condições de produção dos sujeitos, o compartilhamento de fotos e vídeos que significam por meio da memória discursiva. Nessa perspectiva, a ativista ocupa uma posição-sujeito de confronto e resistência discursiva, ao desconstruir o discurso racista, como vimos no dito da SD1 “preconceito mascarado” em um já-dito “é questão de gosto”. Segundo Queiroz (2019), esse ativismo capilar, enquanto uma ação política de resistência, ressignifica positivamente a identidade negra.

Já no comentário do leitor, na parte inferior da imagem (SD1), os ditos “pq vcs mulheres pararam de alisar o cabelo hein???” e “saudades de ver uma morena com chapinha no cabelo” atualizam a memória do discurso racista com efeitos parafrásticos, pois a formulação retoma o mesmo dizer já estabilizado na memória. Conforme Orlandi (2020), a paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços de dizer; segundo a autora, “em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é o dizível, a memória” (ORLANDI, 2020, p.34). Isto é, alguns sentidos se mantêm estabilizados pelos efeitos parafrásticos. Assim, o internauta é afetado pela memória do discurso racista e pela ideologia do branqueamento, e assim ocupa essa mesma posição-sujeito de rejeição à identidade negra, ao rejeitar o cabelo crespo, um dos elementos dessa identidade.

A ideologia do branqueamento teve seu ápice no século XIX e meados do século XX pela elite brasileira, com a premissa de que era necessário embranquecer o país, uma vez que ser negro era considerado ruim (DALTRO, 2019). A adjetivação “feião” somada ao dito “saudades de ver uma morena com chapinha no cabelo” e ao já-dito sobre o cabelo crespo pode ser parafraseado por “cabelo bonito é cabelo alisado”, um dito que se filia à estética do branqueamento.

No discurso inscrito no comentário do internauta, temos sentidos de defesa da “volta dos anos 2000”, ou seja, pede-se a volta do cabelo “alisado”; assim, percebemos o funcionamento do efeito parafrástico de sentidos, definido por Orlandi (2020, p.34) como o processo pelo qual “em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é o dizível, a memória”. Dessa maneira, a paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços de dizer. Na

SD1, as formulações retomam discursos vigentes anteriormente⁸, em um período em que estava em auge no Brasil o processo de branqueamento da população.

Dessa forma, o internauta na SD1, ao ser interpelado ideologicamente, se identifica com sentidos determinados pela FD racista e ocupa a posição-sujeito de defesa ao padrão do branqueamento, portanto, o discurso atualiza já-ditos racistas e instaura o silenciamento identitário, pois o corpo e o cabelo são expressões da identidade negra (GOMES, 2003); por conseguinte, ao rejeitar a expressão dos traços raciais afro, funciona o efeito discursivo do ódio ao cabelo crespo e ao negro, pois “esse ódio não se aplica somente ao cabelo, mas ódio ao negro, à negritude” (CORTES, 2021, p. 278).

Todavia, a resistência funciona no discurso pela posição-sujeito ativista assumida pela influenciadora digital, como já salientado. Nessa perspectiva, constatamos cada vez mais a apropriação do ciberespaço pelos movimentos sociais, para o funcionamento dos contradiscursos, como observa Mittmann (2009): “O ciberespaço se oferece aos movimentos sociais como mais um lugar de manifestação daquilo que é silenciado na grande mídia” (MITTMANN, 2009, p.1). Portanto, as redes sociais e digitais podem funcionar como um espaço de contestação e resistência ao discurso dominante, desestabilizando-o, afinal, como afirma Pêcheux (2015, p.53), “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro...”.

A seguir, apresentamos os nossos gestos analíticos, a partir da segunda Sequência Discursiva (SD2).

Tal Sequência Discursiva (SD2) é composta por duas figuras que foram coletadas do perfil no *Instagram* de outra influenciadora digital negra, Luana Daltro, que ocupa esse espaço digital para a resistência ao discurso dominante, ou seja, com o discurso antirracista e interseccional para tornar a pauta racial acessível. A postagem, no estilo carrossel⁹, foi publicada em 12 de outubro de 2021, no contexto do Dia das Crianças, celebrado na mesma data.

Na figura 1, a influenciadora destaca a frase “**Pelo direito das crianças negras sonharem**”. Já a figura 2 é constituída pelo dito “**Sonhar. Que podem acreditar que serão**

⁸ Nos anos 2000, o mercado de cosméticos investia em produtos para o alisamento dos cabelos das mulheres, processo feito apenas com escovas ou com processos químicos que, por vezes, causavam danos à saúde delas, por terem substâncias tóxicas ao corpo humano.

⁹ Carrossel (ou sequência) é um formato de publicação lançado em 2017 pela rede social *Instagram*, que permite que o usuário poste mais de uma imagem de uma única vez. Fonte: Postgrain. Disponível em: <https://postgrain.com/blog/post-carrossel-no-instagram-ideias-de-conteudo/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

quem quiserem ser”, com a imagem de uma cena do curta Cores e Botas¹⁰, na qual há duas crianças (uma menina negra e uma menina branca), sendo que é a menina negra, personagem principal do curta, que está vestida de paqueta.

Na legenda da figura 2, temos o seguinte:

A possibilidade de sonhar e acreditar que é possível sair da realidade social, na qual nos encontramos e viver num mundo, onde não precisamos nos preocupar com as condições sociais e raciais impostas na sociedade, se chegarmos em casa vivos e/ou se não nos faltará o que comer. Essa é a vida de milhões de jovens que moram em bairros periféricos das cidades brasileiras. Por isso, questiono, como sonhar enfrentando estes obstáculos? Como achar que uma criança ou jovem que vive esta realidade está se vitimizando? A análise feita interseccionalmente demonstra ainda mais as arestas abertas nesta sociedade. Classe, raça e gênero precisam ser vistos em intersecção, pois somente desta maneira, conseguiremos entender a realidade que aflige cada indivíduo no sistema social. Por isso, desejo que nesse dia, tenhamos mais possibilidades de fazer as nossas crianças sonharem. #diadascrianças #raça #racismo (SD2)

Numa sociedade esteticamente regida pela ideologia do ideal de branqueamento, os traços fenotípicos da mulher negra brasileira, sejam eles a própria cor da pele ou o cabelo crespo/cacheado, não encontraram, durante muito tempo, espaço nos diversos setores da sociedade, entre eles, a mídia hegemônica. A mulher negra não se via representada nos meios de comunicação e raramente aparecia na mídia televisiva. Afinal, como apontam Lahni, Alvarenga, Pelegrini e Pereira (2007), na mídia, o(a) negro(a) não ficou muito diferente da sua realidade social: à margem da sociedade desde a abolição da escravatura, marginalizado nas favelas, com acesso precário ao estudo e emprego e também sem ser representado na mídia.

Um dos principais símbolos desse ideal de branqueamento e, conseqüentemente, da falta de representatividade da mulher negra na mídia brasileira, foi o programa televisivo infantil dos anos 80, intitulado *Xou da Xuxa*, o qual, conforme Carvalho (2015), possuía uma fórmula exitosa para atrair a audiência das crianças, com cenário colorido e iluminado, disputas entre meninas e meninos, premiação em brinquedo e *merchandising* de marcas ligadas ao universo infantil. Já a apresentadora Xuxa esteticamente materializava o padrão de beleza imposto pela ideologia do branqueamento: “loira, de pele clara, vestida com roupas curtas e extraordinárias” (CARVALHO, 2015, p.2).

¹⁰ Dirigido e roteirizado pela cineasta Juliana Vicente, com base em sua experiência pessoal, o curta-metragem brasileiro de ficção Cores e Botas (2010) conta a história de Joana que tem um sonho comum a muitas meninas dos anos 80: ser paqueta. Sua família é bem sucedida e a apoia em seu sonho. Porém, Joana é negra, e nunca se viu uma paqueta negra no programa da Xuxa. O curta está disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=L18EYEygU0o>. Acesso em: 26 out. 2021.

Somada a essas características, Xuxa sempre era acompanhada por um grupo de jovens mulheres também loiras, magras e de cabelo liso, que se assemelhavam a ela, as chamadas paquitas. Essa posição de assistente de palco da chamada rainha dos baixinhos era considerada a profissão dos sonhos para muitas meninas brasileiras neste período. De acordo com Franca (2015), uma geração teve as paquitas como referência de padrão de beleza e sucesso. Entretanto, como o padrão estético das assistentes era bem definido, poder se tornar paqueta não era a realidade para as crianças negras que não *estariam aptas* a assumir aquele lugar. Em outras palavras, no discurso do padrão de beleza exigido para ser paqueta, funciona o não-dito do racismo.

Essa memória se atualiza no discurso inscrito na SD2, por meio da imagem de uma cena do curta *Cores e Botas*, com efeitos de polissemia, ou seja, de ruptura do processo de significação (ORLANDI, 2020), pois instaura a desregulação da memória (PÊCHEUX, 1999), já que o discurso do curta funciona com uma posição-sujeito de denúncia ao discurso racista inscrito na mídia televisiva, em especial, no programa *Xou da Xuxa*, cujo discurso se filia à FD racista, pois excluía as crianças negras, por não serem *aptas* a ocupar o lugar de paqueta.

No *Cores e Botas*, cuja cena está reinscrita na SD2, por exemplo, a menina Joana, protagonista do curta, tenta mudar o cabelo para se enquadrar ao *padrão*, pois este não reconhece características ou referências negras no programa. Além disso, “o desejo e a atitude de Joana em tentar ser paqueta era visto com desdém, deboche, algo anormal” (CAMARA, 2021). Tanto as colegas de escola de Joana quanto as avaliadoras que selecionavam as paquitas no curta “enxergavam a pessoa branca como um padrão social e quem fugia desta norma era excluído” (CAMARA, 2021).

Muitas crianças negras na época, inclusive, se culpavam por não serem escolhidas, traço que, segundo Franca (2015), só aumentava a perversidade do racismo em relação às mulheres negras, em especial, às crianças negras, que se deparavam com uma situação de discriminação e segregação na mídia hegemônica. De acordo com o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil, intitulado *O impacto do racismo na infância*, qualquer criança ao conviver em uma realidade de desigualdade e de discriminação tem a ilusão de que negros, brancos e indígenas devem ocupar necessariamente lugares diferentes na sociedade. Seja diante da TV, nas escolas, ou em histórias infantis, as crianças vão se desenvolvendo com imagens retorcidas de papéis e lugares segundo cor de pele ou aparências.

Considerando, como aponta Carvalho (2015, p.5), que “a visibilidade seletiva dos meios de comunicação e a representatividade social na mídia acaba tendo um efeito doutrinário sobre o público, indicando tacitamente o lugar de cada indivíduo na sociedade”, o discurso inscrito na imagem de uma cena do curta Cores e Botas da SD2 questiona os lugares sociais historicamente ocupados pela mulher negra e os sentidos da formação discursiva racista em funcionamento, especialmente nas mídias televisivas, na década de 90, em que a programação infantil na TV brasileira foi usada para sedimentar a ideologia do branqueamento racial, tendo como principal referência a Xuxa. Dessa forma, o discurso inscrito na SD2 funciona com sentidos de confronto à falta de referência estética negra no discurso televisivo, em especial pelos sentidos de exclusão às crianças negras, na época mencionada, e assim desestabiliza a memória discursiva e produz efeito de resistência, entendida aqui como uma possibilidade de deslocamento construído no próprio seio da dominação (MODESTO, 2019).

Nesse caso, essa memória em funcionamento na TV brasileira é atualizada - com efeitos de confronto e resistência ao discurso racista que impôs/impõe discriminação e rejeição às crianças e mulheres negras – primeiramente no curta Cores e botas, como já mencionado, e, posteriormente, é retomada na rede social *Instagram*. Segundo Pêcheux (2015), o acontecimento discursivo se dá no ponto de atualização de uma memória, portanto, é possível observar que as redes sociais se constituem como um espaço no qual os acontecimentos discursivos se instauram a todo instante, um espaço de movimentos da memória discursiva, a exemplo do *Instagram*, que permite em suas condições de produção e de circulação, o compartilhamento de discursos diversos materializados em múltiplas linguagens, como fotos, dizeres e vídeos, e assim movimentam os sentidos, os sujeitos e os efeitos da memória.

Efeitos de conclusão

Na esteira dos pressupostos teóricos da análise de discurso de filiação pêcheuxtiana, nos propomos a analisar os movimentos da memória discursiva machista e racista na rede social *Instagram*, com foco especial nos gestos de resistência de mulheres negras brasileiras a esses discursos.

A análise das Sequências Discursivas (SD1 e SD2) mostra o funcionamento de um jogo de forças da memória e uma tensão discursiva entre o silenciamento, imposto à mulher

negra ao longo da história, e os movimentos de contradiscursos e resistência ao discurso racista e machista na/em rede.

Na SD1, temos os movimentos de resistência ao discurso dominante em funcionamento a partir do perfil da influenciadora na rede social *Instagram*, em que a ativista assume uma posição-sujeito de desidentificação com os sentidos das FDs racista e machista, a partir da imagem e do discurso inscrito na legenda da postagem. Todavia, na SD1 temos ainda a análise do comentário digital que nos faz observar o funcionamento de uma relação parafrástica de sentidos com o discurso do branqueamento e de uma suposta democracia racial. Sobre este último, nos fala Pereira e Modesto (2020, p.276): a democracia racial “[...] proporcionou um imaginário que ocultou o conflito inter-racial e a enorme desigualdade social entre brancos, indígenas e negros, forjando um fetiche de integração simbólica, especialmente do negro, no seio da nacionalidade e silenciando o racismo”.

Observamos, na SD2, que os confrontos discursivos inscritos no curta *Cores e Botas* são retomados na rede social *Instagram* e, assim, instaura-se uma (re)atualização da memória do discurso racista da mídia televisiva, com efeitos de resistência e denúncia da exclusão de crianças negras no programa *Xou da Xuxa*, exibido na década de 90.

Assim, foi possível observar como as redes sociais, a exemplo do *Instagram*, tem sido um espaço ocupado para dar voz e visibilidade aos sujeitos que ousam se revoltar contra o discurso racista e machista. As análises também apontam que as discursividades digitais inscritas nas materialidades apresentadas significam de acordo com as condições de produção/circulação das redes digitais, que se constituem como um espaço de atualização da memória discursiva, em movimentos de estabilização, mas também em movimentos de resistência e rupturas dos sentidos.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

CAMARA, L. Cores e botas: 7 motivos para entender importância desta obra. **Otageek**, 28 jan. 2021. Críticas. Disponível em: <https://otageek.com.br/cores-botas-7-motivos-para-entender-importancia-obra-para-brasil/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

CARVALHO, T. de. O “Xou da Xuxa” como representação do ideal de branqueamento do Brasil. 2015. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, 7., 2015, Paraná. **Anais [...]** Paraná: Universidade Federal do Paraná, p. 1-14. Disponível em:

CORTES, G. R. de O. O crespão nas tramas do discurso digital: entre os fios da memória, acontecimento e equivocidade. *In*: SILVA, Dalexon S.; SILVA, Claudemir S. (orgs.). **Revista Pêcheux em (dis)curso**: entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nádia Azevedo, São Carlos, v. 2, p. 271-287, 2021.

CORTES, G. R. de O. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor**: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica. 2015. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DALTRO, L. M. A ideologia do branqueamento: tudo o que você precisa saber. **Geledés**. São Paulo, 24 set. 2019. Questão racial. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-ideologia-do-branqueamento-tudo-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 05 mar. 2022

DIAS, C. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, 2015.

DIAS, C. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FARIAS, C. B. S. **Rompendo o silêncio diante do racismo e do sexismo**: um debate interseccional sobre resistências de mulheres negras no âmbito da universidade. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FRANCA, L. Xuxa, combate ao racismo e 4 gerações de paquitas brancas. **Geledés**. São Paulo, 09 abr. 2015. Discriminação e Preconceitos. Disponível: <https://www.geledes.org.br/xuxa-combate-ao-racismo-e-4-geracoes-de-paquitas-brancas/>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA/UNICEF (Brasil). O impacto do racismo na infância. *In*: Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF (Brasil). **Por uma infância sem racismo**. [Brasília, DF]: Unicef Brasil, nov. 2010. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/o-impacto-do-racismo-na-infancia>. Acesso em: 02 jul. 2021.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. p. 1-14.

GRIGOLETTO, E. O discurso nos ambientes virtuais de aprendizagem: entre a interação e a interlocução. *In*: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C. R. (orgs.). **Discursos em rede**: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Editora Universitária, 2011. p. 50-78.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina L. (orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LAHNI, C.; ALVARENGA, N.; PELEGRINI, M.; PEREIRA, M. A mulher negra no cinema brasileiro: uma análise de Filhas do Vento. **Revista Científica**, Barra Mansa, v. 9, n. 17, p.80-88, 2007.

MITTMANN, S. A apropriação do ciberespaço pelos movimentos sociais. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica, p. 1-19. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/a-apropriacao-do-ciberespaco.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MODESTO, R. Gritar, denunciar, resistir: “como mulher, como negra”. *In*: ADORNO, G.; MODESTO, R.; FERRAÇA, M.; BENAYON, F.; ANJOS, L.; OSTHUES, R. (orgs.). **O discurso nas fronteiras do social**: uma homenagem à Suzy Lagazzi. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 111-134.

OLIVEIRA, M. R. **O discurso do branco e para o branco**: uma análise discursiva de rótulos e propagandas. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. (org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução: Eni Puccinelli. *In*: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *In*: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, C.; MODESTO, R. “Mulher Negra de Pele Clara”: lugar de enunciação e processos de identificação. **Entremeios**, Pouso Alegre, v. 21, p. 274-290, 2020.

QUEIROZ, R. C. de S. Os efeitos do racismo na autoestima da mulher negra. **Caderno de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 40, p. 213-229, 2019.

RECUERO, R. Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão. In: SOSTER, D. de A.; FIRMINO, F. (orgs.). **Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. p. 37-55.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, D. Por que o ativismo das mulheres negras incomoda tanto? **El País**. São Paulo, 10 dez. 2016. Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/09/politica/1481308817_062038.html. Acesso em: 04 nov. 2020.

SANTOS, D. B. **Para além dos fios: cabelo crespo e identidade negra feminina na contemporaneidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

Sobre as autoras

Monik Milany Santos Santana (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3664-8231>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); especialista em Comunicação e Marketing Empresarial pela Faculdade Juvêncio Terra; graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela UESB.

Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6597-6192>)

Doutora e mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

Referenciação no texto multimodal: um olhar sobre o encapsulamento verbo-imagético e sua colaboração na orientação argumentativa

Referencing in multimodal text: a look at verb-image encapsulation and its collaboration in argumentative orientation

Francisco Pereira da Silva Fontinele¹
Maria Angélica Freire de Carvalho²

Resumo: O presente artigo compartilha uma pesquisa realizada sobre a construção da argumentação em charges com o objetivo de compreender como o encapsulamento verbo-imagético presente no gênero charge atua na orientação argumentativa do texto. Para isso, construímos nossa reflexão com base nos estudos da Linguística Textual, considerando a perspectiva multimodal para uma abordagem sobre o texto, à luz do aporte teórico da referenciação. O estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativista, em que analisamos como o processo de encapsulamento verbo-imagético atua na construção da argumentação no gênero charge. Encontramos suporte teórico nos estudos de Ramos (2012), Cavalcante e Brito (2020), Lima (2017), Santana (2019). O estudo permitiu identificar o encapsulamento verbo-imagético como um fenômeno textual em que, para a construção de sentidos, é preciso considerar conhecimentos de mundo e a memória contextual do leitor, pois compreendemos que as expressões encapsuladoras não só encapsulam o elemento na superfície do texto, mas sumarizam informações implícitas recuperadas cognitivamente por meio do contexto e de inferências a partir das imagens introduzidas no texto. Com a pesquisa, concluímos que, semelhante ao que ocorre com o encapsulamento no texto verbal escrito, o fenômeno do encapsulamento também ocorre no texto verbo-imagético podendo ser uma de suas características no funcionamento textual-discursivo.

Palavras-chave: referenciação; encapsulamento; orientação argumentativa; charges.

Abstract: This article shares a research carried out on the construction of argumentation in cartoons, which aimed to understand how the verb-image encapsulation present in the genre acts in the argumentative orientation of the text. For this, we build our reflection based on studies of Textual Linguistics, considering the multimodal perspective for an approach to the text in the light of the theoretical contribution of referencing. The study adopts a qualitative and interpretive approach, in which we analyze how the process of verb-image encapsulation acts in the construction of argumentation in the cartoon genre. We found theoretical support in studies by Ramos (2012); Cavalcante and Brito (2020); Lima (2017); Santana (2019). The study made it possible to identify verb-image encapsulation as a textual phenomenon that, for the

¹ Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, PI. Endereço eletrônico: franciscofontinele2018@gmail.com.

² Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, PI. Endereço Eletrônico: mangelicfreire@gmail.com.

construction of meanings, it is necessary to consider knowledge of the world and the contextual memory of the reader, since we understand that the encapsulating expressions not only encapsulate the element on the surface of the text, but also summarize implicit information recovered cognitively through the context and inferences from the images introduced in the text. With the research we concluded that, similar to what happens with encapsulation in the written verbal text, the phenomenon of encapsulation also occurs in the verb-image text and may be one of its characteristics in the textual-discursive functioning.

Keywords: referencing; encapsulation; argumentative orientation; cartoons.

Introdução

O estudo da referenciação é relevante para os estudiosos da linguagem e, atualmente, muitos pesquisadores investigam a referenciação no contexto das reflexões sobre a multimodalidade, tendo em vista que o conceito de texto transcende o material verbal, como defende, por exemplo, Ramos (2012), Cavalcante e Brito (2020). Os estudos iniciais sobre o fenômeno da referenciação eram direcionados ao texto verbal escrito, buscando a compreensão do funcionamento de categorias referenciais, anáforas, encapsulamento, recategorização, entre outros fenômenos linguísticos observáveis no texto verbal.

Com o avanço dos estudos sobre multimodalidade, o olhar sobre a imagem ganhou maior relevo com o entendimento de que ela é também um recurso na comunicação. Integra-se, portanto, ao cotidiano das relações humanas, com maior visibilidade em estudos que se debruçam sobre as práticas comunicativas. Com isso, a imagem deixou de ser apenas um elemento ilustrativo e passou a constituir, junto com elementos linguísticos, significação, sendo, portanto, fundamental na construção de sentidos.

Os textos multimodais, ou seja, aqueles que apresentam em sua composição mais de uma semiose da linguagem, tanto de ordem verbal quanto não verbal, passaram a ser observados com maior cuidado teórico. Assim, muitos pesquisadores investigam os traços imagéticos e sua funcionalidade no processamento de um texto, como eles exercem a função de acionar ou re(a)presentar referentes no texto.

Capistrano Jr. (2017), por exemplo, desenvolveu seus estudos, em nível de Doutorado, sobre a referenciação em tiras cômicas do autor Miguel Paiva, *Gatão de Meia Idade*, mostrando que a interface palavra-imagem é orquestrada no texto para a deflagração do humor. O autor apresenta uma rica análise das tiras, apontando a construção das estratégias de referenciação no texto, como introduções referenciais, retomadas, recategorização, entre outras, e evidencia que os referentes visuais constroem, em alguns casos, uma rede de sentidos estabelecendo o quadro referencial até o desfecho humorístico.

Apesar de o estudo se limitar à abordagem da deflagração do humor construído por meio de estratégias referencias, é de grande valia para compreender como a relação palavra e imagem se integram para o processamento e construção de sentidos no texto. Capistrano Jr. (2017) ainda ressalta que a construção dos referentes não só se realiza no plano verbo-visual, sendo necessário ao leitor resgatar informações prévias com base no contexto para construir sentidos e identificar outros referentes implícitos no texto.

Para o estudo aqui exposto, delimitamos nosso olhar sobre o processo de referenciação por meio do encapsulamento verbo-imagético³, constituindo uma interface com os estudos do texto e com a multimodalidade, em destaque a Linguística Textual, como área que tem o texto por objeto de investigação. Para isso, estabelecemos uma discussão com base no aporte teórico da referenciação (MONDADA E DUBOIS, 2003); (LIMA, 2017), dentre outros. O nosso objetivo consistiu em observar como o encapsulamento verbo-imagético presente no gênero charge atua na orientação argumentativa do texto.

Observamos como a distribuição de informações dos traços imagéticos e articulação com o verbal auxiliam no processo de encapsulamento e, assim, para a construção de sentidos tendo em vista as estratégias utilizadas pelo produtor na construção de argumentos. Essa integração é fundamental porque estamos tratando de um gênero cuja composição é multimodal, assim, não restringimos a definição de texto ao material verbal. O texto multimodal revela um funcionamento discursivo que integra o verbal e o imagético, por isso importa observar o encapsulamento verbo-imagético uma vez que esse fenômeno nas charges, assim como em outros gêneros como tirinhas, quadrinhos, ocorre pela integração de conteúdos nos planos imagéticos e verbais.

O fenômeno do encapsulamento tem sido descrito como uma atividade que, semelhante ao que ocorre no texto escrito, pode ser estendido para o texto verbo-imagético. Assim, destacamos o processo de uma expressão linguística sumarizar informações introduzidas e constituídas por meio de imagens, conforme podemos identificar nos estudos de Lima (2017) e Santana (2019) que se limitaram a investigar o fenômeno do encapsulamento em cartazes. O

³ Neste estudo, utilizamos o termo *encapsulamento verbo-imagético* pois compreendemos que, no caso em tela, o processo de encapsular as informações ocorre por meio da articulação e integração de uma expressão linguística (verbal) que sumariza a informação apresentada por meio de imagens (imagético). Estudos recentes como de Santana (2019) fazem referência a encapsulamento imagético. Reconhecemos que o emprego de *visual* e/ou *imagético* pode se relativizar dependendo do ponto de vista assumido. Roxane Rojo (2016), em entrevista concedida ao Portal *escrevendo o futuro*, afirma que: “(...) se pensarmos na própria escrita e nos textos escritos, a escrita tem uma mancha de página, tem uma diagramação, a escolha do tipo de caligrafia, de serifa, de tipografia; portanto, a escrita é imagem também, não é só linguagem escrita propriamente dita” e, ainda, podemos afirmar que o signo verbal também é *visual*. Sem ampliar a discussão, assumimos a denominação verbo-imagético para fazer referência ao encapsulamento verbo e imagem/desenhos nas charges e outras marcas.

processo de referenciação foi observado na integração dos signos verbais e imagéticos, considerando a inter-relação entre tais elementos como constituidores do processamento argumentativo.

Referenciação: do que se trata?

Nos estudos da Linguística Textual, quando centramos nossas atenções em discutir sobre a referenciação, torna-se importante apontar alguns questionamentos que guiam a nossa reflexão: como o sujeito, por meio da língua, nomeia e refere o mundo? Como o sujeito interage discursivamente por meio da língua e constrói referentes no mundo? Questionamentos dessa natureza foram foco de discussões nos estudos de Mondada e Dubois (2003).

Inicialmente, a noção de referência considerava que existia uma estreita relação entre a palavra e o mundo, o que era nomeado; assim, essa visão sustentava que a língua representava o real por meio de palavras. Com uma concepção teórica de base sociocognitivista, com a integração dos aspectos cognitivo, linguístico e social, a língua é constituída nas interações, há uma apresentação do mundo à luz das escolhas feitas pelos sujeitos na construção de uma realidade a ser comunicada. Nesse entendimento, os estudos da Linguística Textual apontam a referenciação como um fenômeno sociointerativo, os referentes linguísticos são fabricados na práxis social com a linguagem e os sujeitos elaboram e reelaboram seus discursos organizados em textos que resultam dessas interações.

Essa perspectiva considera a natureza sociocognitiva da linguagem, em que os sujeitos constroem e reconstroem referentes e partilham ideias e conhecimentos em diversas situações de comunicação. Mondada e Dubois (2003) argumentam que:

A ideia segundo a qual a língua é um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos bem às coisas têm atravessado a história do pensamento ocidental. Opomos uma outra concepção segundo a qual os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17).

Assim, a referenciação se estabelece de modo cognitivo, discursivo e social. Do ponto de vista cognitivo diz respeito à capacidade dos sujeitos atuarem sobre a língua apresentando um real por meio dela e de construírem e reconstruírem referentes no mundo com diferentes sentidos a depender da situação comunicativa. É uma atividade discursiva porque o modo como as escolhas linguísticas são feitas revelam posicionamentos dos sujeitos em relação à apresentação do mundo. Por essa razão, podemos considerar o processo referencial com uma

natureza sociocognitivo-discursiva, discussão inserida no campo da LT. E ainda social, porque na atuação por meio da língua integram-se aspectos relacionados ao seu uso nos mais diversos contextos.

De acordo com Cavalcante (2012), o processo referencial envolve atividades sociocognitivas dinâmicas que são articuladas pelo sujeito na reconstrução e construção de objetos de discursos. Dessa forma, o processo de referenciação constitui-se na (re) construção que os sujeitos fazem do real nas interações. Por isso, o processo referencial envolve negociação de sentidos entre os envolvidos na cena comunicativa.

Modelos contextuais: uma abordagem em van Dijk

Para estudar o fenômeno do encapsulamento verbo-imagético, não hesitamos em recorrer à discussão sobre contexto, pois este constitui-se como elemento importante a ser levado em consideração na análise do fenômeno do encapsulamento de conteúdo. Ao defendermos que, no processo de encapsular informações apresentadas por meio de imagens, o leitor precisa recorrer a conhecimentos de mundo, compreendemos e julgamos necessária a pertinência da abordagem contextual para o estudo, pois precisamos entender de que modo o contexto importa à construção de sentidos.

Compreendemos que o encapsulamento verbo-imagético ocorre, não necessariamente, por meio de uma expressão encapsuladora que sumariza o conteúdo apresentado de forma explícita, mas pode ocorrer o encapsulamento de informações implícitas que são recuperadas por meio da memória discursiva do leitor e, como se trata do gênero charge, daí a importância do contexto nesse processo. Para essa discussão, encontramos suporte teórico nos pressupostos de Van Dijk (2012).

Van Dijk (2012) postula que no processamento textual os contextos não constituem uma situação objetiva social, mas são construídos pelos interlocutores a partir da interação com a situação e são armazenados na memória dos participantes, de modo que são postos na cena comunicativa para a compreensão de textos. Nesse sentido, Van Dijk (2012) argumenta:

A tese crucial de um modelo mental é que, além da representação do sentido do texto, os usuários da língua também constroem modelos mentais dos eventos que são assunto desses textos, isto é, a situação que eles têm como denotação ou referência-daí o nome de *modelos de situação* (VAN DIJK, 2012, p. 90).

Desse modo, depreendemos que no processamento textual o leitor identifica o contexto a partir das pistas textuais apresentadas, que, em linhas gerais, indicam informações que são

recuperadas por meio das estratégias cognitivas empregadas pelo leitor durante a leitura do texto, como por exemplo as inferências e acionamento de conhecimentos prévios, situando os elementos que fazem parte da composição textual para a construção de sentidos.

Nesse caso, um texto torna-se compreensível para um leitor quando ele identifica modelos mentais ou eventos de fatos/assuntos que são abordados no texto, estabelecendo relação entre tais fatos. Van Dijk (2012, p. 91) ressalta que “aquilo que faz sentido para o falante, obviamente, pode não fazer sentido (ou pode não fazer sentido de todo) para o receptor: o falante e o receptor⁴ podem ter modelos que se superpõem, mas que são diferentes, ou seja, podem interpretar de maneiras diferentes o mesmo discurso”.

O contexto constitui-se como uma situação construída na memória dos interlocutores e participantes do discurso ou em interação com o texto. Nessa atividade de processamento textual, entram em cena os conhecimentos entre os sujeitos, os quais partilham de condições para a compreensão do discurso e, assim, do projeto de dizer do texto. Os modelos de contextos referem-se a experiências ou conhecimentos armazenados na memória discursiva do leitor que se constrói a partir de elementos apresentados no texto, os quais são carregados de valores informacionais para o leitor em contato com o texto.

O processo de encapsulamento

Koch (2010) assinala que, “por ocasião da progressão referencial, é possível sumarizar-se todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal: é isso que se denomina encapsulamento” (KOCH, 2010, p. 152). Tomando como ponto de partida a afirmação de Koch (2010), temos que considerar que o processo referencial por meio de expressões encapsuladoras colabora para a orientação argumentativa, porque se trata de uma estratégia que permite levar o leitor a determinadas conclusões e pode construir novos objetos de discurso no texto. Conforme Carvalho (2005):

Na organização discursiva, o grupo nominal promove uma integração entre o que foi dito, o que se diz e o que se irá dizer, revelando o dinamismo textual e sugerindo uma linha interpretativa. A utilização desta forma salienta o ponto de vista do produtor do texto, auxiliando o leitor/ouvinte na tentativa de aproximação com a expectativa de leitura do autor (CARVALHO, 2005, p.61).

⁴ Trata-se do emprego do termo receptor em uma citação a partir de Van Dijk, mas fazemos, aqui, a ressalva de que há interlocução e não apenas *recebimento* de conteúdo informacional, expressando, pois, uma crítica ao modelo de comunicação proposto por Roman Jakobson

Compartilhando da ideia da autora, o encapsulamento resulta na retomada de porção do texto, a qual é resumida por meio de uma expressão encapsuladora, sumarizando as informações anteriores ou posteriores do texto e auxiliando na progressão textual. Esse processo, ao mesmo tempo que consiste em um movimento de sumarização de trechos, também pode introduzir um novo tópico, favorecendo a progressão textual e orientando o leitor sobre o projeto de dizer do texto.

Encapsulamento Verbo-imagético

Para tratar do encapsulamento verbo-imagético, ressaltamos os estudos de Santana (2019) e Lima (2017), os quais se preocuparam em investigar o fenômeno encapsulador em cartazes. Lima (2017) atravessa em seu estudo uma discussão sobre encapsulamento verbo-imagético, mostrando que expressões referenciais sumarizam porções textuais no plano imagético. A autora analisou o fenômeno no gênero em cartaz, constatando a ocorrência do encapsulamento, possibilitando reflexões sobre essa categoria referencial, sobretudo no texto com múltiplas semioses. Santana (2019), na mesma perspectiva de Lima (2017), desenvolveu um trabalho sobre o papel do encapsulamento imagético na construção da argumentação no texto verbo-imagético, especificamente fez uma minuciosa análise desse fenômeno em nove cartazes de campanhas socioeducativas com temáticas variadas. Ao proceder à análise, Santana (2019) chega a resultados semelhantes aos de Lima (2017), pois constata que, nos cartazes, ocorre com frequência o encapsulamento imagético, ou seja, a porção sumarizada do texto se configura no plano imagético por meio de uma expressão encapsuladora.

Observamos que, semelhante ao que ocorre em textos verbais, o encapsulamento imagético ocorre também no texto verbo-imagético, isto é, a parte encapsulada corresponde à imagética do texto e funciona como estratégia para conduzir a argumentação apresentada. Assim, neste estudo, em complemento ao proposto pela autora, chamaremos esse processo de sumarizar informações imagéticas de encapsulamento verbo-imagético, pois observamos a integração de recursos tanto verbais quanto imagéticos para a construção desse fenômeno. O leitor precisa recuperar informações para promover a articulação de ideias no texto, pois, no caso em discussão, expressões verbais encapsulam partes imagéticas e requerem do leitor o acionamento de informações prévias para perceber o efeito encapsulador.

Em um cartaz analisado por Santana (2019), intitulado *Campanha Socioeducativa: Minha Escolha Faz a Diferença no Trânsito*, percebemos o processo de encapsulamento de porções imagéticas por meio de uma expressão verbal encapsuladora. O cartaz analisado pela

autora é composto pelas semioses verbais e imagéticas que se integram para a construção de sentido do texto. O cartaz apresenta a imagem de um carro destroçado, o que remete o leitor à ideia de acidente, bem como algumas frases ao redor da imagem, a saber: *Evite cenas como essas. Respeite as leis de trânsito; atendeu o celular e desligou a vida*. Procedendo à análise, a autora argumenta que a expressão *evite cenas como essa* presente na parte inferior do cartaz, exerce a função de encapsulamento imagético, pois sumariza a informação que se encontra no modo imagético e não no verbal.

Temos também outras expressões que se integram com os elementos do texto, como *Atendeu o celular e desligou a vida* e *Respeite as leis de trânsito*, que, segundo a autora, se articulam com a expressão encapsuladora para a construção da argumentação no texto: o fato de atender o telefone dirigindo coloca a vida em risco, o que pode causar um acidente. Tal mensagem é transmitida para o interlocutor valendo-se dessas estratégias, visando, portanto, a mudança de comportamento das pessoas frente a atitudes imprudentes no trânsito. Desse modo, Santana (2019) mostra que a expressão encapsuladora *cenas como essa* encapsula a porção imagética que ilustra um acidente de trânsito, fato que é evidenciado pela imagem do carro amassado e destroçado no cartaz, o que realça o argumento do texto.

É importante ressaltar ainda, que, observar um texto é considerar não só o conteúdo textualmente expresso, mas olhar também para as inter-relações e o entorno que o envolve; daí, todo fenômeno linguístico ser observado em seu movimento textual-discursivo. Conforme Ribeiro (2021):

A ideia de que ler seja apreender sentidos e efeitos de sentido de cadeias de palavras parece, na atualidade, bastante limitada. É claro que as palavras podem estar em cena, mas não apenas elas, eventualmente nenhuma delas, talvez algumas em conluio com outras linguagens, produzindo sentidos – eventualmente – controlados – que nenhuma delas poderia gerar sozinha, isto é, as palavras – nossa fixação – podem ser menos ou mais protagonistas em dadas condições. (RIBEIRO, 2021, p. 124).

Nessa perspectiva, o sentido de um texto não está limitado à sua superfície, mas envolve o leitor em interação com os recursos e as estratégias apresentadas em sua composição. No caso dos textos verbo-imagéticos, importa levar em consideração as informações dos elementos que fazem parte do texto e como eles se coadunam para estabelecer o sentido pretendido pelo autor do texto. Assim, acionar conhecimentos prévios e inferências são indispensáveis para observar o funcionamento do encapsulamento verbo-visual, pois este, ao contrário do verbal, ocorre quando levamos em consideração fenômenos que se instauram no plano sociocognitivo.

Orientação argumentativa e seus desdobramentos na construção de sentidos

Ducrot (1981), ao propor a teoria da orientação argumentativa, advoga que a linguagem funciona como um jogo de argumentação em volta de si mesmo, pois, segundo ele, não enunciamos ou falamos acerca do mundo em sua objetividade, mas falamos ou argumentamos de modo a construir o mundo e seu entorno para convencer o interlocutor sobre o que está sendo dito. O teórico assevera que, ao fazer uso da linguagem, o sujeito utiliza estratégias argumentativas que são conduzidas pelos indícios que o texto oferece para o leitor estabelecer a compreensão de modo que apontam para uma conclusão ou conjunto de conclusões, determinando a orientação argumentativa.

Assim, depreendemos que, na teoria de Ducrot (1981), a argumentação é intrínseca à língua, pois, segundo ele, a construção linguística, ou seja, uma frase, um texto ou enunciado expressam uma força ou valor argumentativo sobre o que se diz. Desse modo, um texto contém instruções que orientam a intenção argumentativa pretendida sobre o projeto de dizer e como ele é construído. Ducrot (1981) postula que nas frases existem operadores argumentativos, ou seja, elementos que tem a função de mostrar a força argumentativa dos enunciados. À luz dessa ideia, compreendemos que, quando se trata de texto verbo-imagético, consideramos que tanto os elementos verbais quanto imagéticos podem funcionar como operadores argumentativos, pois indicam a força argumentativa pretendida a partir do valor informacional que esses elementos apresentam no texto para a construção do projeto de dizer.

Para Koch e Elias (2016), a argumentação constitui um processo textual resultante da integração entre diferentes componentes do texto, em que o sujeito, produtor do argumento, constrói um ponto de vista, podendo, para isso, recorrer a conhecimentos de mundo ou apresentar uma situação, para construir o caráter de convencimento em defesa do que está sendo abordado no texto. No processo de orientação argumentativa está em jogo a forma como o enunciador ou produtor apresenta sua proposta de sentido no texto, podendo utilizar diferentes marcas/estratégias, sejam elas linguísticas ou imagéticas, para alcançar sua pretensão argumentativa. Nesse sentido, Koch (2010) assinala que:

[...] o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 2010, p. 29).

Nesse propósito de orientar o leitor a uma dada conclusão, os processos de referência funcionam como estratégias organizadoras para a construção de sentidos, pois, ao construir e

reconstruir o mundo discursivo, orientam o sujeito leitor marcando conclusões conforme o objetivo pretendido pelo produtor do texto. Nesse caso, acreditamos que as estratégias referenciais atuam como *bússolas* no texto guiando o leitor durante a progressão textual para a construção de sentidos que implicam as intenções e orientam o leitor quanto ao projeto de dizer do produtor do texto.

É importante enfatizar que esse processo não se resume às marcas linguísticas, mas também pode ser construído por meio de elementos imagéticos ou visuais que, conjugados ao texto verbal, atuam como operadores argumentativos ou pistas para o leitor acionar informações a partir do texto. Desse modo, a integração de informações entre elementos verbais e visuais, sobretudo nas charges que analisamos, são indispensáveis para perceber a construção da argumentação a partir do efeito encapsulador promovido por expressões que sumarizam porções imagéticas do texto, atuando como a uma estratégia de construção da proposta de sentido estabelecida no texto pelo autor.

Metodologia

Desenvolvemos um estudo com abordagem qualitativa e interpretativista, por meio do qual analisamos como o processo de encapsulamento verbo-imagético atua na construção da argumentação no gênero charge. Para Paiva (2019) pesquisa qualitativa envolve a análise de diferentes fatores, a exemplo, experiências, interações, e exige um olhar apurado do pesquisador. Portanto, esse estudo segue nessa perspectiva uma vez que busca o processo interativo texto e leitor, identificando recursos que auxiliam esse processo e buscando compreender como o fenômeno do encapsulamento verbo-imagético auxilia na condução da orientação argumentativa.

Neste estudo, realizamos à análise de 2 (duas) charges, que integram o *corpus* da pesquisa desenvolvida, bem como a descrição de como o encapsulamento ocorre nesse gênero pela integração verbo-imagética e como esse funcionamento discursivo colabora na construção da orientação argumentativa. É importante ressaltar que o uso dessas charges como dados para análise foi autorizado pelo cartunista produtor para fins dessa pesquisa. A seleção foi feita com base na observação da ocorrência do encapsulamento verbo-imagético nas charges, portanto, foram selecionadas de forma aleatória.

Podemos definir o papel discursivo desse gênero à medida que identificamos o propósito comunicativo, que é o de retratar conteúdos de interesse social e político, expressando a opinião do cartunista. Trata-se de um gênero no qual se empregam diferentes estratégias de construção

de sentidos; dentre elas, o encapsulamento imagético, cuja identificação requer do leitor a recuperação de informações no texto e fora dele.

As charges selecionadas foram coletadas na internet no conjunto das publicações do cartunista Luiz Fernando Cazo, natural da cidade de Bocaina, interior de São Paulo. O cartunista produz charges para Blogs, jornais e revistas do Brasil, com publicações diárias explorando temas distintos, como política, esportes, cotidiano, problemas sociais, entre outros, munidos de conteúdo humorístico e crítica.

Resultados e discussão

Feito o direcionamento metodológico e a seleção do *corpus*, expomos as análises, com o propósito de evidenciar o encapsulamento verbo-imagético e sua operacionalização na orientação argumentativa do texto.

Charge 01



Fonte: Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-população-começa-a-diminuir-os-cuidados>. Acesso em: 10 jan. 2023.

A charge 01 foi publicada em 29 de novembro de 2020 e, em conformidade ao contexto de uma pandemia, faz um alerta sobre os cuidados que os brasileiros deveriam ter para se protegerem do Covid-19. Insere-se, pois, no interior de uma sociedade que busca medidas de proteção. O contexto de produção do texto refere-se ao fim da primeira onda do Covid-19 quando a população começou a se descuidar e, como consequência, surgiu uma segunda, o que concluímos pelos elementos imagéticos como máscara, álcool em gel e o formato do vírus com barba e chapéu.

Cumprir informar que a composição textual é formada pelas semioses verbal e imagética, as quais integram o sentido pretendido pelo autor no texto. Podemos observar a organização composicional do texto e a distribuição de informações que os elementos carregam

para produzir sentido. Uma estratégia utilizada pelo cartunista que nos chama a atenção é a saliência dada a certos traços linguísticos no texto para destacar seu valor informacional em relação aos demais elementos.

Percebemos esse destaque nos termos “ACHO”, “PODEMOS”, “PARAR”, “CUIDADOS”, “ESSE”, “CORONA”, “FOI”, “EMBORA” e “CONCORDO”, os quais estão distribuídos em letras maiúsculas, possuindo maior valor informacional para chamar a atenção do leitor para o texto. Nesse caso, os vocábulos em destaque assinalam ao leitor o assunto abordado na tira apontando os descuidos da população brasileira naquele momento marcado pela pandemia do Covid-19. Outras informações composicionais tornam-se importantes para descrevermos o fenômeno do encapsulamento. Os enunciados “acho que já podemos parar com todos esses cuidados, ouvi dizer que esse tal de corona já foi embora” e “concordo” caracterizam a essência informacional do texto já que indicam de forma explícita o assunto do texto.

O encapsulamento verbo-imagético, como o próprio nome sugere, ocorre por meio da integração entre as imagens e o enunciado verbal que marca a expressão encapsuladora. No texto, a expressão “esses cuidados” exerce papel encapsulador, pois percebemos que encapsula informações apresentadas por meio de imagens, como a máscara no personagem que marca o contexto pandêmico e o álcool em gel segurado pelo personagem, os quais se referem aos cuidados recomendados para a não proliferação do Covid-19.

A estratégia utilizada pelo autor é perceptível quando aliamos o papel discursivo da expressão encapsuladora “esses cuidados” com as imagens que fazem parte da composição do texto. A expressão sumariza as informações que foram introduzidas por imagens, tal como a máscara abaixada do personagem, o que sugere indica descuido e despreocupação orientando o leitor desde o título da charge “População começa a diminuir os cuidados”. Outro elemento imagético é o álcool em gel, o qual é identificado pela imagem do “vidro” de álcool na mão do personagem. Observamos que o encapsulamento verbo-imagético presente na charge atua na argumentação do texto.

Outro argumento introduzido no texto é uma crítica ao comportamento da maioria das pessoas sobre não cumprirem com as recomendações de prevenção contra a proliferação do vírus, como o uso de máscara e álcool em gel. Veja que esse processo de orientar a argumentatividade no texto se revela na expressão encapsuladora em realce, a qual não só sumariza os elementos que foram apresentados por meio de imagens, como também encapsula as informações que são percebidas pelo leitor a partir dos traços imagéticos compõem o texto. É importante enfatizar que esse processo de encapsulamento é estabelecido pelas informações

invocadas pelos traços imagéticos, os quais, aliados aos elementos de ordem linguística, marcam a argumentação do texto.

Charge 02



Fonte: Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-senado-deve-votar-projeto-que-infla-fundo-partidario/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

A charge em destaque foi publicada em setembro de 2019 quando o aumento do fundo partidário estava em discussão no Senado, o financiamento de campanhas eleitorais que depois acabou sendo inflado pelo Congresso Nacional para valores muito maiores, uma informação a ser recuperada pelo leitor a partir da integração informacional dos elementos tanto verbais quanto imagéticos presentes no texto.

O produtor no texto mostra a relevância e a saliência informacional de termos para chamar a atenção do leitor, empregando palavras como “PREOCUPADO”, “AUMENTO”, “FUNDO”, “PARTIDÁRIO”, “CONTRATAR” “DINHEIRO”, entre outras que foram destacadas em tonalidade mais escura e marcadas por letras maiúsculas, carregando informações que, interligadas, colaboram para a construção de sentidos pelo leitor.

Nessa charge, encontramos o que chamamos de encapsulamento verbo-imagético, homologado pela expressão encapsuladora “esse aumento”, o qual sumariza uma porção informacional apresentada no plano imagético por meio da imagem de “sacos de dinheiro”, os quais representam dinheiro público, o que concluímos pelo escrito “dinheiro público” em tom cinza no cofre. Verificamos também que, no plano de fundo, existem várias notas de dinheiro e moedas, auxiliando a caracterização informacional dos elementos imagéticos destacados para a configuração do efeito encapsulador. Observamos que, pela forma como os personagens estão caracterizados, ternos e gravatas são vestimentas que sugerem tratar-se de parlamentares, os quais foram responsáveis pela aprovação do novo fundo partidário.

A charge faz uma crítica a essa prática dos dirigentes políticos, isto é, a aprovação de bilhões para serem destinados a campanhas eleitorais. Notamos que o autor utiliza o

encapsulamento para marcar e orientar o leitor sobre seu projeto de dizer, uma vez que encapsula a ideia associada à imagem do dinheiro, um movimento que faz o leitor interagir no texto.

A ideia marcada por esse encapsulamento é a aversão ao destino de bilhões para os bolsos de políticos brasileiros em períodos de campanhas eleitorais. Percebemos que o efeito encapsulador não só auxilia na construção desse argumento, como também realça a informação e o projeto de dizer do produtor do texto ao utilizar para tal a integração das semioses verbal e imagética, as quais combinam entre si para indiciar o que denominamos encapsulamento verbo-imagético.

Considerações finais

Neste estudo, procuramos investigar o encapsulamento verbo-imagético e observamos que semelhante ao que ocorre com o encapsulamento no texto verbal escrito por meio de expressões encapsuladoras, tal fenômeno também ocorre no texto verbo-imagético. Mas acrescentamos que o encapsulamento no texto verbo-imagético requer levar em consideração conhecimentos de mundo e a memória contextual, pois compreendemos que as expressões encapsuladoras não só encapsulam o elemento na superfície do texto, mas sumarizam informações implícitas recuperadas cognitivamente por meio do contexto e de inferências a partir das imagens introduzidas no texto.

Concluimos que nas charges analisadas as semioses verbal e não verbal se integram para a construção de sentidos, mantendo uma relação de interdependência no texto. Observamos que a organização e a distribuição das informações dos recursos tanto imagéticos como linguísticos exercem um papel importante na construção da ideia do texto, pois existem elementos que o cartunista apresenta com maior saliência para destacar para o leitor o grau de informação e a integração entre os demais elementos na construção da argumentação, os quais se relacionam com o efeito encapsulador do texto.

Desse modo, as análises e os resultados mostraram que o encapsulamento verbo-imagético atua na construção da argumentação do texto, a qual é direcionada por meio da integração entre recursos verbais e não verbais que são orquestrados no texto para produzir sentido. O que chama a nossa atenção é que a saliência dada a certos elementos no texto mantém uma relação estreita com o sentido construído pelo encapsulamento, que não só sumariza as imagens, mas as informações que são construídas por meio delas.

Apresentamos discussões que merecem aprofundamento, mas, com base no que expusemos, é certo afirmar que os processos de referenciação em textos multimodais ocorrem

tal como nos textos escritos. Como são textos em que imagens e palavras se articulam na composição das ideias, o processamento referencial leva em conta essa integração, por isso a presença do fenômeno do encapsulamento pode ser uma estratégia própria ao gênero.

Referências

CARVALHO, M. A. F. de. **O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião**. 2005. Tese (doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270789>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Estratégias de referenciação em textos multissemióticos. *Seda*, Seropédica, Rio de Janeiro, v.5, n. 12, p. 55-71, 2020.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPISTRANO JÚNIOR, R. **Referenciação, multimodalidade e humor em tiras do gato de meia-idade, de Miguel Paiva**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

DUCROT, O. **Prova e dizer: leis lógicas e leis argumentativas**. São Paulo: Global, 1981.

DIJK, T. A. V. **Discurso e contexto. Uma abordagem sociocognitivista**. Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V. **A Inter-Ação pela Linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, S. M. C. de. Referenciação e Multimodalidade: revisitando os processos de recategorização e encapsulamento. *Revista de Letras*, Universidade Federal do Ceará/UFC/Fortaleza, n. 36, v. 2, jul/dez, 2017. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras. Acesso em: 10 Jan. 2022.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação**. In: CAVALCANTE, M. M. *et al.* (org). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52. (coleção clássicos da Linguística).

PAIVA, VERA L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Por novos e múltiplos letramentos. *Revista eletrônica Na ponta do lápis*, ano XII, 27 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/2271/por-novos-e-multiplos-letramentos>. Acesso em: 5 ago. 2021.

RAMOS, P. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. *Linguagem em (Dis) curso*, Tubarão, SC, v.12, n. 3, p. 743-763, set./dez. 2012.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, Textos e Tecnologias: provocações para a sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2021.

SANTANA, V. M. A. **O encapsulamento imagético na construção da argumentação em textos verbo-imagéticos.** 2019, 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Teresina, 2019.

Sobre os autores

Francisco Pereira da Silva Fontinele (ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1841-2404>)
Graduado em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Integra o Grupo de Pesquisa Proletras/UFPI.

Maria Angélica Freire de Carvalho (ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1160-9359>)
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Atualmente é professora da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

Consciência metalinguística e estratégias de representação ortográfica por parte de alunos do Ensino Fundamental II

Metalinguistic awareness and orthographic representation strategies on the part of Secondary School students

Marcelo de Castro¹

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães²

Resumo: Esta pesquisa, ao correlacionar, principalmente, consciência metalinguística e representação ortográfica, objetiva avaliar as estratégias conscientes utilizadas na escrita ortográfica por alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, embasamos a discussão na teoria denominada Integração de Múltiplos Padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018) e na noção conceitual de consciência metalinguística (SOARES, 2018). Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem quali-quantitativa cujos dados foram gerados a partir de um questionário aberto respondido por estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais). Entre os resultados, identificamos e discutimos diferentes estratégias conscientes (categorizadas como externas e internas), utilizadas pelos alunos para representar ortograficamente palavras sobre as quais têm dúvidas, isto é, que não estão armazenadas por completo no léxico mental deles. Além disso, constatamos que, com o decorrer da escolarização, a tendência é que haja uma ampliação das estratégias conscientes e que algumas destas (como se basear em palavras já conhecidas) devem ser debatidas e incentivadas na aprendizagem da ortografia, pois evidenciam o acionamento de conhecimento ortográfico no nível sublexical, embasado em padrões gráficos e linguísticos interligados.

Palavras-chave: consciência metalinguística; representação ortográfica; Ensino Fundamental II.

Abstract: This research, by correlating mainly metalinguistic awareness and orthographic representation, aimed to evaluate the conscious strategies used in orthographic writing by Secondary School students. To this end, we base the discussion on the theory called Multiple Pattern Integration (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018) and on the conceptual notion of metalinguistic awareness (SOARES, 2018). From the methodological point of view, this is a study with a quali-quantitative approach whose data were generated from an open questionnaire answered by students from the 6th to the 9th grade of a private school in Belo Horizonte (Minas Gerais). Among the results, we identified and discussed different conscious strategies (categorized as external and internal) used by students to orthographically represent words about which they have doubts, that is, which are not completely stored in their mental lexicon. In addition, we found that, over the course of schooling, the tendency is for there to be an expansion of conscious strategies and that some of these (such as relying on words already

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: marcelocastromc@hotmail.com.

² Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: daniolive@yahoo.com.

known) should be discussed and encouraged in spelling learning, as they show the activation of spelling knowledge at the sublexical level, based on interconnected graphic and linguistic patterns.

Keywords: metalinguistic awareness; orthographic representation; Secondary School.

Introdução

Pesquisas sobre ortografia no português brasileiro têm focado na identificação e na categorização dos erros ortográficos, assim como revelado a permanência destes na escrita formal de estudantes, por exemplo, no Ensino Fundamental II (cf. COSTA, 2016; FIEL, 2018; FREITAS, 2016; LOPES, 2015; MOURA, 2019 etc.). Entretanto pouco se tem feito para saber de fato como funciona a representação e a memória ortográfica do aluno. Afinal, quais conhecimentos são ativados quando escrevemos uma palavra? O que fazemos enquanto estratégia consciente para ativar, na memória, a representação ortográfica das palavras?

Se pararmos para pensar, todos nós, ao longo da vida, temos palavras que nos suscitam dúvidas na hora de escrever. O que fazemos para lembrar e/ou registrar por escrito a forma ortográfica dessas palavras sobre as quais temos dúvida? Quais mecanismos utilizamos para ativar a representação de itens (sub)lexicais específicos? Refletir sobre tais questões tem impacto relevante na forma como vamos compreender dois aspectos centrais no aprendizado da escrita ortográfica: a) a representação da ortografia e b) os mecanismos utilizados para o aprendizado dessa representação. Os dois aspectos supracitados conduzem a um outro, bastante discutido atualmente, que diz respeito à consciência metalinguística, pois esta envolve, sobretudo, o ato de pensar, analisar, refletir sobre a língua (MORAIS, 2019; SOARES, 2018).

Considerando os três eixos (representação ortográfica, aprendizado da ortografia e consciência metalinguística), este estudo objetiva avaliar as estratégias conscientes utilizadas na escrita ortográfica por alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, são adotados fundamentos teóricos relativos à consciência metalinguística (SOARES, 2018) e à aprendizagem da ortografia, numa perspectiva intitulada Integração de Múltiplos Padrões – IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018). Metodologicamente, trata-se de uma investigação de abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019) cujo instrumento, para geração dos dados, foi um questionário aberto respondido por estudantes do 6º ao 9º ano, matriculados em uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais).

Consciência metalinguística

Segundo Soares (2018), a aprendizagem da escrita alfabética exige: i) a tomada de consciência relativa aos segmentos linguísticos, da palavra ao fonema³, de modo a se alcançar o entendimento do *processo de representação simbólica (ou notação)* (MORAIS, 2012, p. 50); e ii) o desenvolvimento ortográfico cuja compreensão, por parte do aprendiz, dependerá do nível de transparência da língua (SOARES, 2018). No caso específico do português brasileiro, a relação fonográfica é de relativa transparência e de estrutura silábica simples (SOARES, 2018). Isso significa que há correspondências fonema-grafema⁴ consistentes, como o fonema /l/ em *lua*; mas também inconsistentes, por exemplo, o /z/ que é grafado com <g> em *gêmeos*, ou com <j> em *jeito*. Além disso, quanto ao padrão silábico, o mais comum é aquele formado por consoante-vogal (CV), denominado de sílaba canônica, como em *cola* (CV+CV) (MARTINS, 2014). Essa relativa (e não total) transparência fonográfica e a existência de sílabas mais complexas (como CVCC em *perspectiva*) – junto ao fracasso em alfabetização no Brasil (SOARES, 2018) – são alguns dos fatores que levam à constatação da dificuldade com a escrita, em especial a ortográfica, por parte de muitos alunos.

No início da alfabetização, a escrita é um processo que exige menor esforço do que a leitura, mas, à medida que o sujeito vai se alfabetizando e compreende o princípio alfabético, essa situação se altera (SOARES, 2018). Para Soares (2018), há, pelo menos, duas razões que podem corroborar essa ideia: a primeira refere-se ao fato de que, no começo da aprendizagem da escrita, esta é materialização da palavra presente na fala ou na mente; já a leitura, nesse mesmo período, é uma investida de decifrar uma palavra que, geralmente, é soletrada ou silabada e desprovida de significado. O segundo fator que interfere nisso é a memória. No primórdio da alfabetização, a correspondência fonema-grafema instaura-se na memória do aprendiz no intervalo de tempo no qual ele escreve a palavra; enquanto, no contexto da leitura, essa consciência grafofonêmica se estende mais na memória, porque, paulatinamente, é preciso conectar um segmento a outro até a produção da palavra por completo (SOARES, 2018). Em síntese, essa consideração é pertinente, pois, por meio dela, reitera-se a relevância da consciência metalinguística na aprendizagem da escrita, principalmente quando se pensa numa situação de ensino-aprendizagem em que os sujeitos já compreenderam o sistema alfabético e apresentam, assim, mais dificuldades na escrita do que na leitura.

³ “Unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua” (CRISTÓFARO SILVA, 2017, p. 109).

⁴ “Unidade representacional de um sistema de escrita” (CRISTÓFARO SILVA, 2017, p. 129).

Roberto (2016) também chama atenção para o fato de se compreender a noção de aprendizagem da escrita como um processo sistematizado para tomada de consciência metalinguística. Conforme Soares (2018), no sistema alfabético, essa consciência requer atenção não só com relação aos sons da fala, mas também ao que diz respeito às relações entre estes e as representações gráficas. Ademais, a consciência metalinguística abarca a “capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais” (SOARES, 2018, p. 14, grifo da autora).

Ainda com embasamento em Soares (2018), podemos dizer que a consciência metalinguística focaliza, de forma analítica e reflexiva, a língua; é uma aprendizagem consciente e explícita que envolve processos linguísticos e cognitivos; e, por consequência, deve ser desenvolvida durante toda a escolarização. De acordo com Barrera e Maluf (2003, p. 491), a relação entre habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da escrita ainda não foi estudada o bastante, porém é consensual que “o desenvolvimento metalinguístico se reveste de importância primordial para o acesso à escrita”. Enquanto termo genérico, a consciência metalinguística demanda conhecimento consciente, por exemplo, sobre os níveis de descrição gramatical: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

Leal e Roazzi (2007) também pensam que a consciência metalinguística (não obrigatoriamente articulada a um padrão de nomenclatura padronizada em gramáticas tradicionais), sobre aspectos morfológicos e semânticos da língua, por exemplo, pode ajudar muito o aprendiz a refletir de forma consciente e a tomar decisões na hora de usar o sistema linguístico. Treiman e Kessler (2014), a partir de estudos com crianças aprendizes das línguas francesa e inglesa, reforçam a constatação de Leal e Roazzi (2007) ao afirmarem que, nas escolhas entre as opções ortográficas, as crianças não o fazem aleatoriamente, visto que, no sistema de escrita, há diferentes fontes de informação que podem potencializar a chance de se fazer uma escolha mais acertada. Entre essas fontes, há a possibilidade de se considerar, por exemplo, a morfologia da palavra (ou de vocábulos relacionados morfológicamente) e o contexto dentro de uma palavra, em que determinado segmento possa colaborar na opção a ser representada ortograficamente (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Soares (2018) detalha que esse tipo de consciência tem diferentes dimensões, entre as quais se destacam: a) a fonológica que diz respeito à “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que a constituem” (SOARES, 2018, p. 166); b) a morfológica que recobre o “refletir sobre, analisar e manipular os elementos mórficos nas palavras” (CARLISLE, 2010, p. 466 *apud* SOARES, 2018, p. 150); c) a sintática que compreende a “identificação de violações à gramaticalidade de

frases e de correção dessas violações” (SOARES, 2018, p. 143), assim como permite, pelo contexto linguístico, a leitura e a compreensão adequadas de palavras; d) a metatextual que enfoca o texto e envolve, nesse sentido, habilidades de diferenciar e reconhecer gêneros textuais, de refletir sobre o conteúdo temático, de identificar se há coerência e coesão, de elencar quais são as ideias principais de um texto etc.; e) a pragmática que abrange a capacidade de compreender e produzir textos em consideração a fatores externos à língua (SOARES, 2018).

Ortografia: Integração de Múltiplos Padrões

A ortografia é uma convenção social negociada historicamente que visa à facilitação da comunicação escrita, tendo em vista a variedade de falares (CAGLIARI, 2015). Como a correspondência fonema-grafema não é de total transparência, é imprescindível haver uma norma ortográfica (SOARES, 2018).

No Brasil, a tradição de estudos nessa área colaborou bastante na sistematização do nosso sistema ortográfico, a partir, principalmente, de Cagliari (1992), Lemle (2002), Morais (2002, 2007a), entre outros. De modo geral, entende-se que os grafemas que representam as vogais e as consoantes podem ser divididos em regularidades (diretas, contextuais e morfossintáticas) e irregularidades. Além disso, a norma ortográfica também regula outras questões, como o emprego de diacríticos e de letra maiúscula.

De acordo com Castro e Souto (2021), não é mais suficiente compreender a ortografia levando em consideração apenas a relação fonema-grafema, pois diferentes padrões linguísticos devem ser analisados nesse processo. Por essa razão, a teorização nomeada como Integração de Múltiplos Padrões (IMP) é apropriada, pois presume que a aprendizagem da ortografia (importante parte da escrita) acontece por intermédio de diferentes padrões linguísticos (fonológicos, morfológicos, etimológicos etc.), sem perder de vista a relação entre grafia e sentido (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Para Treiman e Kessler (2014), tais padrões – que estão conectados e não fragmentados – podem ser apropriados, durante toda a vida, na cognição do sujeito via duas aprendizagens: a implícita e a explícita. A primeira, também chamada de estatística, é viabilizada desde os primeiros contatos com a cultura escrita, de modo que a criança, paulatina e inconscientemente, apropria-se de padrões ortográficos, por exemplo, na identificação de que *pão* é uma combinação de grafemas plausível do português, enquanto *ppp* não é (TREIMAN; KESSLER, 2014). Como esse processo é moroso, o segundo tipo de aprendizagem, conhecido como instrução explícita, é importante, porque, com a ajuda de um professor, por exemplo, o aprendiz pode ser orientado formalmente sobre a correspondência fonema-grafema via fonética, mas

também ser levado à identificação, reflexão, análise e aplicação de múltiplos padrões gráficos e linguísticos na hora de grafar uma palavra (TREIMAN, 2018).

Ademais, a IMP também defende a necessidade de o estudante receber *feedbacks* relativos a erros ortográficos e à explicação para estes, a fim de haver a confirmação ou reformulação de hipóteses no contínuo movimento intelectual consciente de consolidação de generalizações ortográficas (TREIMAN; KESSLER, 2014). No intuito de ampliar o domínio em torno das especificidades do sistema de escrita, o docente ainda pode fomentar oportunidades de aprendizagem nas quais os discentes enxerguem a ortografia como um objeto de constante investigação; concepção muito frequente na área de ciências biológicas, físicas e químicas, por exemplo (TREIMAN, 2018).

Castro e Couto (2021) apontam que essa concepção da IMP, na qual o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem de padrões linguísticos, é válida mesmo em casos de palavras com irregularidade. Tais autores citam o caso do verbo *casar* que poderia ser grafado erroneamente, por um estudante do Ensino Fundamental, com <z> e não <s>, uma vez que o fonema /z/, entre vogais, pode ser representado pelos dois grafemas supracitados. Embora seja um caso arbitrário do sistema ortográfico, o professor pode estimular os aprendizes a pensar em outras palavras frequentes que eles possivelmente conhecem cujo sentido esteja interligado a *casar*, como *casa* e *casamento*. Nessa direção, a partir da fundamentação da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), reduz-se o apelo à memorização; articula-se grafia e sentido; explora-se, de modo integrado, os padrões: fonológico (fonema /z/ que poder ser grafado por mais de um grafema), morfológico (*casar* e *casamento* derivam de *casa*) e etimológico (significado histórico preservado na raiz –cas presente nas palavras em questão) (CASTRO; COUTO, 2021).

Nessa perspectiva, para escrever as palavras corretamente, o indivíduo precisa ter um conhecimento ortográfico que se refere à compreensão de como a fala é representada por escrito e que se divide em dois níveis: um lexical e outro sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018). O lexical “envolve o armazenamento de representações mentais de palavras conhecidas ou de partes de palavras (por exemplo, afixos)⁵” (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018, p. 873, tradução nossa), e o sublexical – que não é uma parte do anterior, mas um aspecto distinto do conhecimento ortográfico – abarca conhecimentos a respeito de regras ortográficas/fonográficas e de padrões gráficos e linguísticos. Enquanto o primeiro está associado ao léxico mental que, para Fayol (2014, p. 16), é uma *espécie de dicionário* no qual está armazenado um rol de formas abstratas que são de contato frequente e contém informações

⁵ “involves the stored mental representations of known words or word parts (e.g., affixes)”.

de som, sentido e grafia; o segundo passa pelo acesso a regras, padrões e conhecimentos fonológicos para conversão fonema-grafema de palavras para as quais o sujeito ainda não tem uma representação lexical totalmente memorizada (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018).

Metodologia

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa é quali-quantitativa, pois se interessa tanto pela interpretação de aspectos mais subjetivos inerentes a um fenômeno social quanto pela análise de dados numéricos (PAIVA, 2019). A fim de gerar os dados, foi aplicado, em dezembro de 2019, um questionário aberto a 92 estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular (20 do 6º, 16 do 7º, 26 do 8º, 30 do 9º), matriculados em uma escola particular, localizada na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais⁶. A questão específica cujas respostas foram analisadas foi: “Quando você deseja redigir uma palavra, mas não tem certeza da grafia correta dela, o que você faz para escrevê-la de forma certa?”.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário é um instrumento escrito que objetiva “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Neste estudo, tal instrumento permitiu levantar (para posterior avaliação) as estratégias conscientes utilizadas, por alunos do Ensino Fundamental II, em situações de dúvida sobre representações ortográficas. Após a aplicação, os dados foram tabulados e organizados em gráficos que serão apresentados adiante junto a alguns exemplos que reproduzem as respostas. A análise fundamentou-se, em especial, na noção de consciência metalinguística (SOARES, 2018) e na teoria da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018), explanadas anteriormente.

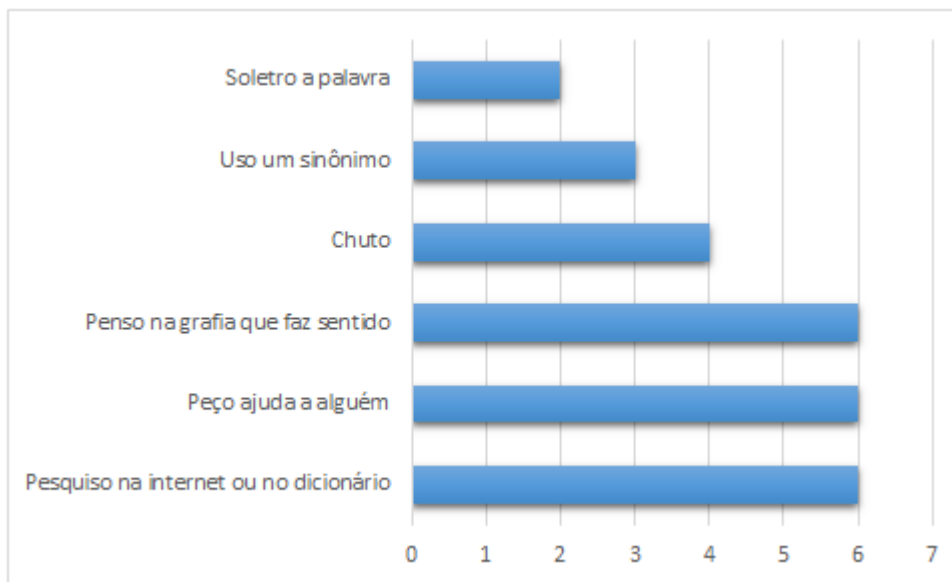
Descrição e análise dos dados

A partir da pergunta do questionário, foi possível elencar quais estratégias os discentes dizem tomar para acertar a grafia de uma palavra que não faria parte do seu conhecimento ortográfico no nível lexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018). Os gráficos 1, 2, 3 e 4, expostos a seguir, indicam as respostas dadas pelo 6º, 7º, 8º e 9º ano. Os itens componentes de cada gráfico são variáveis e mantêm o vocabulário próximo ao utilizado pelos alunos, uma vez

⁶ Cabe pontuar que este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado cujos objetivos foram bem mais amplos do que o mencionado. A geração dos dados, como os do questionário, ocorreu dentro da instituição de ensino, durante as aulas de Redação, ministradas pelo professor-pesquisador, sem que houvesse a interferência dele na construção das respostas dos alunos. Estes foram autorizados pelos seus responsáveis a participar da investigação que foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP), da Universidade Federal de Minas Gerais, segundo parecer número 3.691.691.

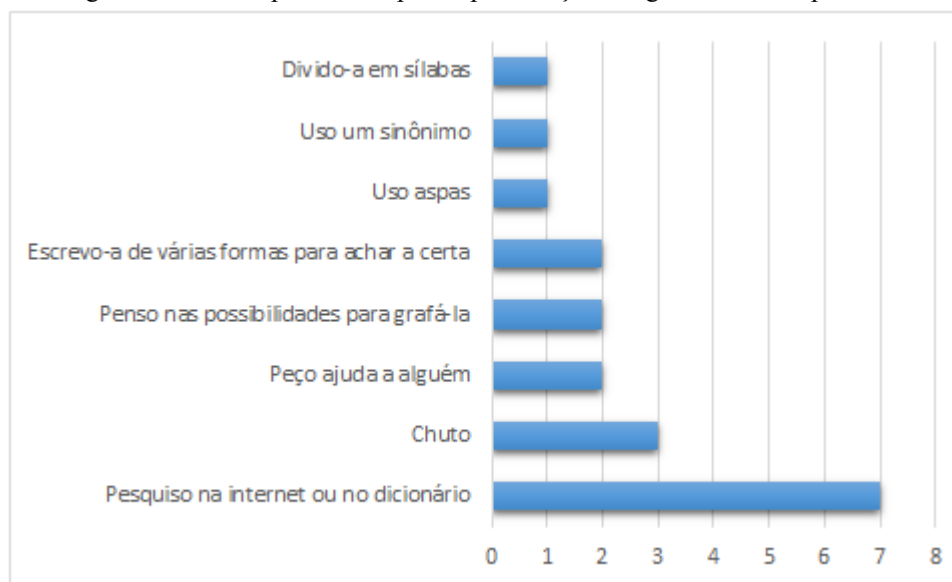
que o questionamento exigia uma resposta aberta, isto é, não continha opções a serem assinaladas. Além disso, era permitido apontar mais de uma ação adotada a favor da ortografia, fato que leva a um número de respostas superior ao de informantes por turma.

Gráfico 1 – Estratégias mobilizadas pelo 6º ano para representação ortográfica de uma palavra



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 – Estratégias mobilizadas pelo 7º ano para representação ortográfica de uma palavra



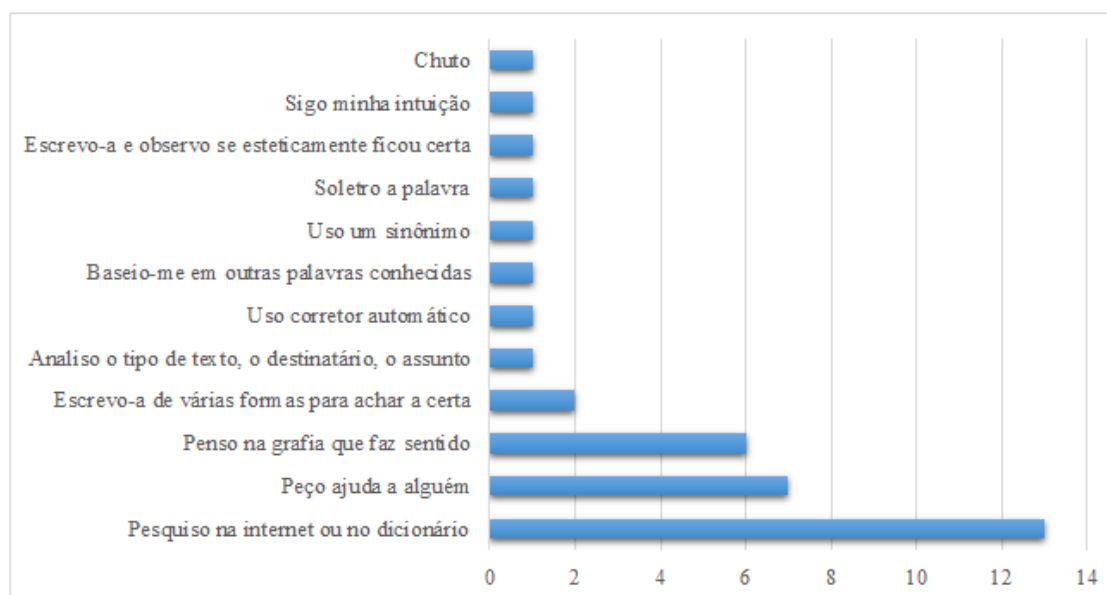
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 – Estratégias mobilizadas pelo 8º ano para representação ortográfica uma palavra



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 – Estratégias mobilizadas pelo 9º ano para representação ortográfica de uma palavra



Fonte: Elaboração própria.

Em primeiro lugar, notamos que os estudantes foram capazes de indicar, em um nível explícito de consciência verbal, diferentes estratégias que utilizam em busca de grafar uma palavra corretamente. Isso significa que as respostas dadas são uma demonstração da consciência metalinguística, isto é, resultado da ação de pensar, analisar, refletir sobre a língua (MORAIS, 2019; SOARES, 2018).

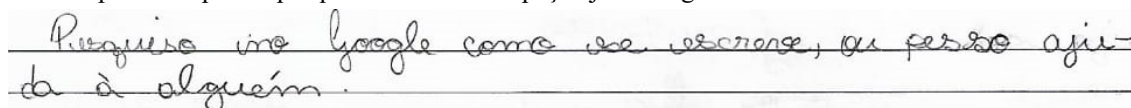
No Ensino Fundamental II, o conhecimento ortográfico tem sido, em menor proporção, explorado a partir da consciência metalinguística. Os estudos mais conhecidos, nessa perspectiva teórica, estão restritos ao contexto de aprendizagem inicial da escrita (cf. BARRERA; MALUF, 2003; MORAIS; TEBEROSKY, 1994; MORAIS, 2007b), mas, sem dúvidas, nos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico eficiente com a ortografia também precisa “considerar **a conscientização e a compreensão da norma ortográfica** pelo aprendiz como aspecto fundamental a ser alcançado (MELO, 2007, p. 78, grifos nossos). Ademais, acreditamos que tomar conhecimento da verbalização dos aprendizes em torno de estratégias empregadas por eles para representações ortográficas, é um relevante meio para se (re)pensar estratégias de ensino e aprendizagem em torno dessa faceta linguística.

A turma do 6º ano citou, no total, 6 estratégias; do 7º, 8; do 8º, 8; do 9º, 12. Parece, então, que os educandos, à medida que avançam no processo de escolarização, tendem a reconhecer e a conscientizar-se de mais estratégias para representação ortográfica, principalmente ao se comparar o ano inicial do Ensino Fundamental II (6º) ao final (9º). De modo a avaliar cada estratégia consciente, optamos por dividi-las em duas categorias: i) externas e ii) internas, que serão discutidas nas subseções seguintes. As primeiras referem-se às ações verbalizadas pelos discentes que partem para uma ajuda exterior, por exemplo, de uma outra pessoa ou de uma tecnologia (como um livro ou um aparelho celular). As segundas, por sua vez, direcionam-se mais à consciência metalinguística, sendo que o aluno busca uma solução própria, sem o apoio de terceiros.

Estratégias externas para representação ortográfica de uma palavra

No *ranking* das ações externas mais citadas pelas quatro turmas, apareceram: “pesquisar na internet ou no dicionário” (sem especificação se impresso ou virtual) e “pedir ajuda a alguém”. Esta última atitude é muito comum na sala de aula, pois, na escrita de textos, os alunos costumam perguntar ao professor ou a um colega como determinada palavra é escrita. As Figuras 1 e 2 mostram exemplos dessas verbalizações:

Figura 1⁷ – Exemplo de resposta “pesquisei internet” ou “peço ajuda a alguém”

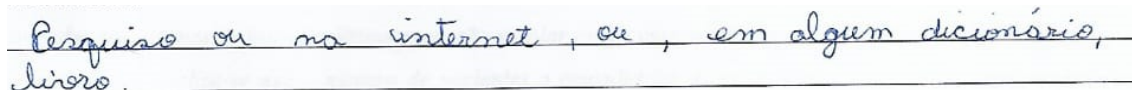


Pesquisa no google como se escreve, ou peço ajuda a alguém.

Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

⁷ Os pesquisadores possuem a autorização dos participantes da investigação para reprodução e divulgação dos dados que constam nas Figuras 1 a 17.

Figura 2 – Exemplo de resposta “pesquisa internet ou no dicionário”



Pesquisa ou no internet, ou, em algum dicionário, livro.

Fonte: Dados da pesquisa – 8º ano.

Esse pedido de ajuda a outrem e a consulta à internet ou ao dicionário (no caso, o virtual) são ações que não implicam grande esforço cognitivo, pois a tendência, nessas situações, é encontrar uma representação ortográfica *pronta*. A ação “Uso corretor automático”, indicada, exclusivamente, por uma discente do 8º ano e outra do 9º (conforme Figura 3), também pode ser entendida como de pouca reflexão linguística se o corretor marca a forma errada e também indica a correta.

Figura 3 – Exemplo de resposta “uso corretor automático”



Vou no corretor automático

Fonte: Dados da pesquisa – 8º ano.

No caso da versão impressa do dicionário, por mais que a grafia já esteja disponível, sem que o indivíduo precise refletir muito a respeito, consideramos que seja uma estratégia externa mais válida, visto que demanda outras habilidades (não necessariamente no âmbito ortográfico), por exemplo, sobre a forma como um dicionário se organiza alfabeticamente e sobre a ausência de flexão nas entradas. Corroboramos a ideia de Morais (2002) de que a consulta ao dicionário revela uma dúvida por parte do indivíduo, contudo acreditamos que nem sempre esse tipo de questionamento está associado a uma reflexão sobre as possíveis representações ortográficas de determinada palavra. Nas palavras do autor citado:

Quem procura a forma correta de uma palavra no dicionário precisa adotar uma atitude de dúvida e de antecipação. Não se trata de uma dúvida ‘cega’, mas deve vir acompanhada do levantamento de alternativas para a antecipação de soluções. Isto é, a dúvida sobre a forma ortográfica tem que vir acompanhada da formulação de perguntas como ‘Se /umilde/ não começa com U, com que letra começará?’ (MORAIS, 2002, p. 113-114).

Um verbo e uma locução verbal nessa citação – *precisa e deve vir* – precisam ser adequadamente interpretados, pois, para Morais (2002), é imperativo que o sujeito, ao ter uma dúvida ortográfica e decidir consultar o dicionário, precisa assumir uma postura investigativa, por meio de questionamentos e hipóteses, por exemplo, quanto às representações ortográficas.

Apesar de reconhecermos que recorrer ao dicionário é algo normal e que, inclusive, deve ser alvo de discussão nas escolas, para que os estudantes saibam empregá-lo de forma produtiva, não acreditamos – talvez até por falta de instrução a respeito – que todos os nossos informantes, de fato, adotem essa postura.

Sendo assim, entendemos que a consulta ao dicionário, em especial o impresso, tenha um lado proveitoso e seja necessária em alguns momentos, assim como visualizar a palavra escrita corretamente possa contribuir no armazenamento dela no léxico mental. Todavia tanto o conhecimento ortográfico lexical quanto o sublexical são indispensáveis à escrita ortográfica (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018), por isso o discente também precisa ter consciência de outras soluções internas para representação ortográfica, tendo em vista que nem sempre poderá se valer dessa estratégia externa e das demais citadas (como o pedido de ajuda a outra pessoa e o emprego do corretor automático). Além do mais, interpretamos que todas as estratégias externas – desprovidas de antecipação de alternativas e de perguntas investigativas sobre representações ortográficas, como aponta Morais (2002) – são recusas, conscientes ou não, ao acionamento do conhecimento ortográfico sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018) e, por consequência, da consciência metalinguística (SOARES, 2018).

Estratégias internas para representação ortográfica de uma palavra

Na categoria das estratégias internas, *chutar* e *pensar na grafia que faz sentido* aparecem na sequência como práticas mais comuns (Figuras 4 e 5):

Figura 4 – Exemplo de resposta “chuto”

A photograph of a handwritten word 'Chuto.' written in black ink on a white background with horizontal lines. The word is written in a cursive, slightly slanted style.

Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

Figura 5 – Exemplo de resposta “penso na grafia que faz sentido”

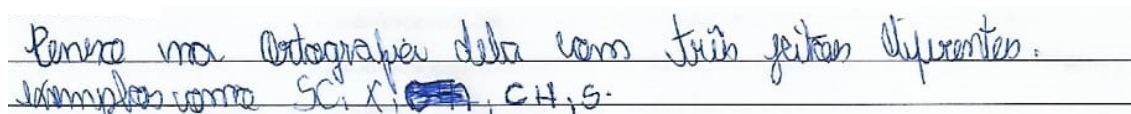
A photograph of a handwritten sentence 'Eu penso no que mais faz sentido' written in black ink on a white background with horizontal lines. The sentence is written in a cursive, slightly slanted style.

Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

Embora ambas presumam mais empenho intelectual do que ter uma resposta pronta em um livro ou site e até possam ser entendidas como equivalentes, o *chute* traz mais uma ideia de arriscar e o *pensamento na grafia que faz sentido* soa como uma tentativa mais consciente e analítica de tentar uma resposta certa, com base na ideia de que há representações ortográficas que fazem mais sentido, ou seja, mais factíveis do que outras. Melhor dizendo, no primeiro

caso, o ato seria mais imediato, abrupto⁸, mesmo que pautado em algum conhecimento ortográfico no nível sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018); e, no segundo, mais planejado, refletido e provavelmente pautado numa consciência metalinguística sobre padrões fonotáticos/grafotáticos e linguísticos, resultado de uma aprendizagem estatística ou de uma instrução explícita (TREIMAN; KESSLER, 2014). Essa argumentação pode ser fundamentada a partir de mais um exemplo (Figura 6) por meio do qual o aluno deixa claro que o pensar na ortografia leva em consideração os grafemas (<sc>, <x>, <ch>, <s>) cujos usos (não por acaso) são muitas vezes irregulares no português brasileiro:

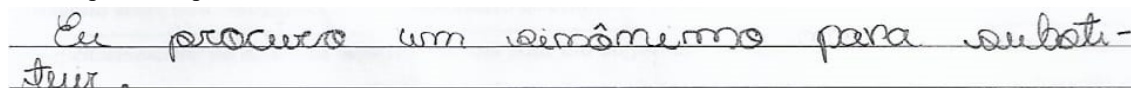
Figura 6 – Exemplo de resposta “penso na grafia que faz sentido”



Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

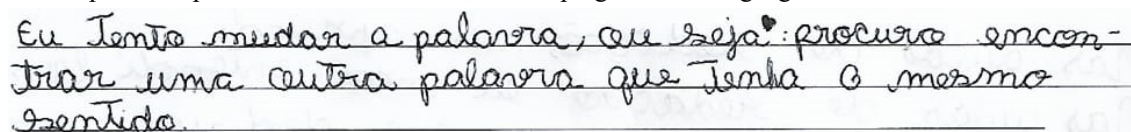
As demais estratégias não foram demasiadamente mencionadas, todavia algumas são bastante interessantes. Uma delas é concernente ao *uso de sinônimos* que foi referenciada dessa forma (Figura 7), mas também sem emprego de metalinguagem (Figura 8):

Figura 7 – Exemplo de resposta “uso de sinônimos”



Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Figura 8 – Exemplo de resposta “uso de sinônimos”, sem emprego de metalinguagem



Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

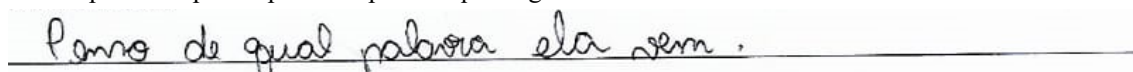
Essa estratégia, que conta nas 4 turmas, pode ser analisada de forma paradoxal: por um lado, a substituição vocabular, em situação de dúvida ortográfica, traz consigo a flexibilidade na expressão linguística (ANTUNES, 2003), contudo, por outro, a ausência de reformulação e de confronto de hipóteses ortográficas é uma capacidade linguística relevante que deve ser

⁸ A resposta “Sigo minha intuição”, apontada por um estudante do 8º e por um do 9º, parece estar dentro dessa lógica do *chute*, da tentativa pouco acrescida de ponderação, avaliação, investigação por parte do aprendiz.

estimulada (TREIMAN; KESSLER, 2014). Desse modo, a busca por sinônimos, em certa medida, é uma estratégia de esquiva no que se refere à reflexão sobre a ortografia, pois o aprendiz prefere uma representação que, provavelmente, já está estável em seu léxico mental (FAYOL, 2014), isto é, que internalizou e, portanto, crer dominar.

Ademais, as respostas “Penso na palavra que a originou” e “Baseio-me em outras palavras conhecidas”, ditas, respectivamente, por um aluno do 9º e outro do 8º, também merecem destaque (Figuras 9 e 10, respectivamente):

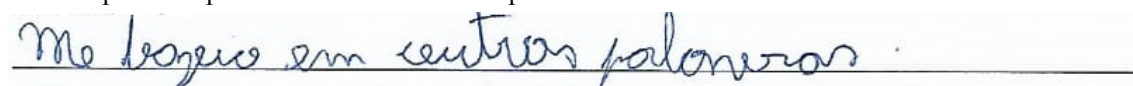
Figura 9 – Exemplo de resposta “penso na palavra que originou”



Penso de qual palavra ela vem.

Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Figura 10 – Exemplo de resposta “baseio-me em outras palavras conhecidas”



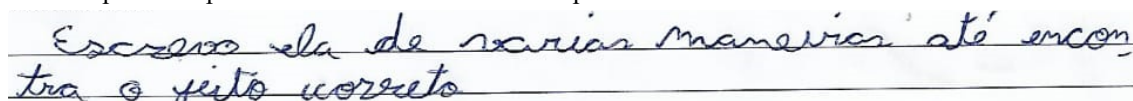
Me baseio em outras palavras.

Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Algumas dificuldades sobre a grafia podem ser solucionadas por intermédio de uma análise comparativa de uma rede de palavras, como foi mencionado na fundamentação teórica a partir da palavra *casar* que deriva de *casa* (CASTRO; COUTO, 2021). Logo há uma produtividade no escopo desse tipo de associação linguística e gráfica, inclusive porque elas estão intimamente ligadas à IMP que pressupõem uma aprendizagem – implícita ou explícita – que correlacione palavras em uma rede (TREIMAN; KESSLER, 2014). Além disso, a escrita de uma palavra que envolve o pensar em outras já conhecidas, certamente, abarca padrões fonológicos, contextuais, morfológicos, etimológicos etc. que estão interligados, conforme defendido pela IMP (TREIMAN, 2018).

Em prol da ortografia, foram identificadas respostas nas quais há um apoio numa análise mais visual/estética: “Escrevo-a de várias formas para achar a certa” (7º e 9º) e “Escrevo-a e observo se esteticamente ficou certa” (9º) e (Figuras 11 e 12, respectivamente):

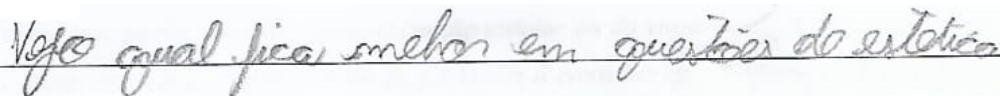
Figura 11 – Exemplo de resposta “escrevo-a de várias formas para achar a certa”



Escrevo-a de varias maneiras até encontra o jeito correto.

Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

Figura 12 – Exemplo de resposta “escrevo-a e observo se esteticamente ficou certa”



Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Isso pode ser útil em relação à ativação visual da palavra caso ela esteja presente no léxico mental do escritor – conhecimento ortográfico lexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018) – ou às dimensões fonotáticas e/ou fonográficas que, mais uma vez, podem ter estreita relação com a aprendizagem estatística de padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014) e estão englobadas no conhecimento ortográfico sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018). Provavelmente, essa necessidade de escrever a palavra e vê-la por escrito ainda pode ter nexos com a ideia de que a escrita manual favorece o reconhecimento e a memorização da ortografia de uma palavra (FAYOL, 2014).

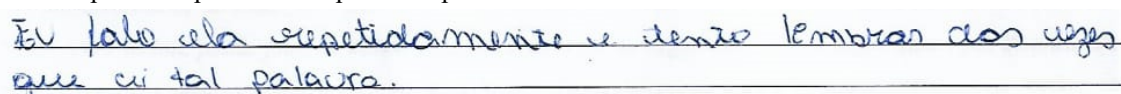
Alguns alunos ainda expressaram estratégias internas de representação ortográfica com apoio na dimensão mais fonológica da consciência metalinguística: “Soletro a palavra” (6º e 9º) (Figura 13) e “Falo a palavra repetidamente” (8º) (Figura 14):

Figura 13 – Exemplo de resposta “soletro a palavra”



Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

Figura 14 – Exemplo de resposta “falo a palavra repetidamente”



Fonte: Dados da pesquisa – 8º ano.

É sabido que o português brasileiro é considerado uma língua de relativa transparência (SOARES, 2018), sendo assim, esse tipo de ação só terá, de fato, assertividade no caso de correspondências regulares diretas, o que não é o mais costumeiro quando se tem uma dúvida ortográfica (NÓBREGA, 2013). Há de se questionar ainda se a equivocada concepção de que a escrita é *espelho* – no sentido de total transparência, sem opacidade – da fala não estaria subjacente nessas duas estratégias em discussão. Desse modo, por mais que a habilidade de soletração, abarcada pela consciência metalinguística no nível fonológico, seja relevante no processo de alfabetização (SOARES, 2018), não se garante que formas ortográficas sejam escritas corretamente por essa via. De toda forma, mesmo que não sejam totalmente eficazes,

tanto a repetição oral da palavra quanto a soletração demonstram o exercício do aluno que, com base em outros saberes linguísticos, inclusive sobre os grafemas representarem fonemas, procura por uma representação ortográfica.

Por fim, foram registradas estratégias que podem ser interpretadas como improdutivas para a redação de grafias corretas: “Divido-a em sílabas” (7º), “Uso aspas” (7º) e “Analisar o tipo de texto, o destinatário, o assunto” (9º) (Figuras 15, 16 e 17, respectivamente):

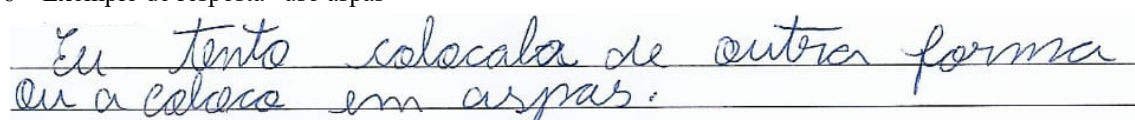
Figura 15 – Exemplo de resposta “divido-a em sílabas”



Divido em sílabas, ou olho no dicionário.

Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

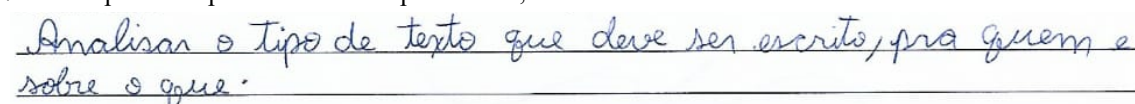
Figura 16 – Exemplo de resposta “uso aspas”



Eu tento colocá-la de outra forma ou a coloco em aspas.

Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

Figura 17 – Exemplo de resposta “analiso o tipo de texto, o destinatário e o assunto”



Analisar o tipo de texto que deve ser escrito, pra quem e sobre o que.

Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Sobre o primeiro caso, pode-se dizer que a consciência silábica, componente da consciência fonológica (SOARES, 2018), não garante uma representação ortográfica. Em outras palavras, um estudante pode ter a habilidade de dividir uma palavra em uma unidade menor, como a sílaba, oralmente e/ou por escrito, sem ser capaz de acertar a grafia. A respeito do segundo, as aspas são um sinal de pontuação indicador de que a palavra não está dicionarizada ou é um neologismo, mas essa sinalização não a tornará correta nem levará o aprendiz a um possível acerto. Quanto à terceira resposta em discussão, considerar o tipo de texto, o público-alvo e o assunto também não é garantia de representação ortográfica adequada, isto é, essa demonstração de consciência metalinguística mais situada na dimensão pragmática (SOARES, 2018) não é segurança de grafia certa. Pelo contrário, a depender das condições de produção e do gênero textual, a transgressão ortográfica poderia ser até adequada e implicaria diferentes sentidos.

Por meio da análise dos gráficos apresentados nesta seção, comprovamos, portanto, que são muitas as estratégias conscientes, utilizadas pelos discentes para a representação ortográfica

de palavras. Sobretudo pelo viés qualitativo, compreendemos que as ações tomadas e verbalizadas no questionário vão desde uma ausência de conexão real com a possibilidade de se seguir a norma ortográfica a uma significativa estratégia para representação ortográfica adequada.

Considerações finais

Por meio deste estudo, identificamos que os estudantes do Ensino Fundamental II utilizam diferentes estratégias – que nem sempre lhes foram ensinadas – em busca de acertar uma representação ortográfica sobre a qual eles têm dúvidas, isto é, que não estão armazenadas em completude no léxico mental (FAYOL, 2014). Considerando a evidência obtida a partir dos dados analisados, constatamos que a variedade de estratégias tende a aumentar com o passar dos anos de escolarização, isto é, os alunos do 9º ano foram capazes de verbalizar um número maior de soluções do que os do 6º. Ademais, em muitas respostas, está implícito que, para a maioria dos informantes, a relação fonográfica do português brasileiro é de relativa transparência ortográfica e que, por isso, a escrita não é uma simples representação da fala (SOARES, 2018).

Também percebemos que algumas ações, como a consulta ao dicionário e o pedido de ajuda a alguém, foram as mais recorrentes e as avaliamos como estratégias conscientes externas. Por mais que possam ser válidas em alguma medida e façam parte de práticas especializadas de letramento, afastam-se da mobilização do conhecimento ortográfico no nível sublexical para representação ortográfica (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018) e vão, desse modo, de encontro a uma consciência metalinguística (SOARES, 2018). Outras estratégias (como “chuto”, “soletro a palavra”, “uso aspas”, “escrevo-a e observo se esteticamente ficou certa”, “uso um sinônimo” etc.) foram interpretadas como internas, uma vez que o indivíduo depende apenas de seus conhecimentos pessoais para lidar com a dificuldade ortográfica. Entre elas, destacamos “penso na grafia que faz sentido”, “penso na palavra que a originou” e “baseio-me em outras palavras conhecidas” que evidenciam o conhecimento ortográfico sublexical em ação, embasado em padrões gráficos e linguísticos que estão integrados e que procedem tanto de uma aprendizagem estatística quanto de uma instrução explícita (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Nesse ínterim, assim como Treiman e Kessler (2014), defendemos que a escola tem papel crucial na criação de oportunidades de aprendizado e reflexão sobre a ortografia por intermédio do reconhecimento e da ampliação de múltiplos padrões. Por essa razão, esta pesquisa trouxe elucidacões sobre a consciência metalinguística (SOARES, 2018),

especificamente a respeito de estratégias conscientes de representações ortográficas que devem ser desenvolvidas, debatidas, praticadas e ampliadas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa (e outras que podem ser questionadas e/ou evitadas), de modo que os persistentes e diversificados erros ortográficos, presentes na escrita formal estudantil, diminuam com o passar da escolaridade.

Por fim, ponderamos que estudos futuros podem ser empreendidos nessa mesma direção para analisar, por exemplo, estratégias conscientes de aprendizes em outras etapas de escolarização, como no Ensino Fundamental I, em que talvez haja um apelo expressivo à fonética para representação ortográfica. Além do mais, outras investigações poderiam focar na comparação entre as estratégias verbalizadas no nível da consciência àquelas que são adotadas no ato de produzir um texto.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APEL, K.; HENBEST, V. C.; MASTERSON, J. Orthographic knowledge: clarifications, challenges, and future directions. **Reading and Writing**, v. 32, p. 873-889, 2018.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), p. 491-502, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 17-52.

CASTRO, M.; COUTO, A. L. S. A Integração de Múltiplos Padrões como uma perspectiva teórica diferenciada à aprendizagem e ao ensino da ortografia. In: **CONGRESSO NORDESTINO DE LINGUÍSTICA APLICADA**, 2021, 1, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Ed. dos Autores, 2021. p. 1334-1346. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YRg5GxH9Tkb6_WEb0Hp15HvDRBkrhivc/view. Acesso em: 9 jul. 2021.

COSTA, A. J. S. **Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIEL, R. B. **Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

FREITAS, L. C. M. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 99-120.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, S. C. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunas do 7º e 8º anos do ensino fundamental**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.

MELO, K. L. R. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada?. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 11-28.

MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 77-98.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**, n. 8, 1994, p. 15-51.

MOURA, M. A. A. **Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental**. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial: 2016.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. **How children learn to write words**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

TREIMAN, R. Statistical learning and spelling. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 49, p. 644-652, ago. 2018.

Sobre os autores

Marcelo de Castro (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1056-1288>)

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG.

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2016-6502>)

Graduada em Letras, mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também atua como docente.

Recebido em janeiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

A descriptive bibliographical research about the development of metalinguistic awareness and the occurrence of linguistic transfer processes in bi/multilingual literacy and reading

Pesquisa bibliográfica descritiva sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística e a ocorrência de processos de transferência linguística na alfabetização e leitura bi/multilíngue

Claudia Marchese Winfield¹
Lêda Maria Braga Tomitch²

Abstract: This article presents a descriptive bibliographical research about literacy and reading development of bi/multilingual children with a focus on the development of metalinguistic awareness as well as the occurrence of linguistic transfer processes from L1 to L2 and vice-versa in bilinguals. The study follows a view of bilingualism as a dynamic phenomenon that is influenced by contextual, social, cultural, linguistic, and cognitive factors (GROSJEAN, 1989; HAMERS; BLANC, 2004). The research method adopted for data collection was adapted from Paré and Kitsiou's (2017) framework for descriptive literature reviews. The selection of materials was restricted to research on Roman alphabetical languages, in the following language pairs: English-Portuguese, Portuguese-English, English-Spanish, and Spanish-English. Results indicate that bilingual literacy practices foster better metalinguistic awareness in children and confirm the occurrence of transfers of linguistic, as well as reading and writing abilities, across L1 and L2. Also, findings suggest a translanguage approach to bi/multilingual literacy in a way that bi/multilingual students' linguistic, cognitive, social, and cultural diversity are recognized as valid resources to bi/multilingual literacy.

Keywords: bi/multilingual literacy; metalinguistic awareness; transfer processes.

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica descritiva sobre o desenvolvimento da alfabetização, do letramento e da leitura de crianças bilíngues com foco no desenvolvimento da consciência metalinguística, bem como na ocorrência de processos de transferência linguística de L1 para L2 e vice-versa em bilíngues. O estudo segue uma visão do bilinguismo como um fenômeno dinâmico, que é influenciado por fatores contextuais, sociais, culturais, linguísticos e cognitivos (GROSJEAN, 1989; HAMERS; BLANC, 2004). O método de pesquisa adotado para coleta de dados foi adaptado do referencial de Paré e Kitsiou (2017) para revisões descritivas da literatura. A seleção dos materiais restringiu-se à pesquisa em línguas alfabéticas romanas, nos seguintes pares linguísticos: inglês-português, português-inglês, inglês-espanhol, espanhol-inglês. Os resultados indicam que as práticas de letramento

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pato Branco, PR, Brasil. Endereço eletrônico: claudiam@utfpr.edu.br.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Línguas e Literatura Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Inglês, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: leda@cce.ufsc.br.

bílingue promovem uma melhor consciência metalinguística nas crianças e confirmam a ocorrência de transferências de habilidades linguísticas, bem como de leitura e escrita, entre L1 e L2. Além disso, os resultados sugerem uma abordagem translíngua para a alfabetização e o letramento bi/multilíngue de forma que a diversidade linguística, cognitiva, social e cultural dos alunos bilíngues seja reconhecida como recursos válidos para a alfabetização e o letramento bi/multilíngue.

Palavras-chave: alfabetização e letramento bi/multilíngue; consciência metalinguística; processos de transferência.

Introduction

Defining bilingualism is a complex task, as the definitions of the construct differ according to several factors, including the levels of proficiency in the two languages of the speakers, the frequency of use of those languages, as well as the contexts and situations in which the languages are used and interact. Initially, a *classical definition* of bilingualism was proposed by Bloomfield (1935). Following a structuralist view of language, the scholar defined a bilingual person as an individual with perfect command of two languages, the mother tongue, and a second language (L2)³. However, this definition is not adequate for contemporaneity (BIALYSTOK, 2001; HAMERS; BLANC, 2004; GROSJEAN, 1989; MEGALE, 2005; among many others). Megale (2005), for example, considers bilingualism as a phenomenon involving speakers who have at least one of the four linguistic skills and addresses the concept based on the multidimensional model of bilingualism and bilinguality formulated by Hamers and Blanc (2004). In line with Grosjean (1989), Hamers and Blanc (2004) discuss bilingualism as a dynamic phenomenon that occurs in several contexts and situations related to languages in contact in a comprehensive publication. The authors focus on bilingualism as linguistic behavior and propose the concept of bilinguality referring to the manifestation of the phenomenon of bilingualism at the individual level emphasizing the variety of psychological characteristics of bilingual individuals depending on the factors that influence their experience. Hence the authors define bilinguality as “the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication” (HAMERS; BLANC 2004, p. 25). According to the multidimensional view, bilinguality varies according to cognitive, situational, and contextual aspects (HAMERS; BLANC 2004), as represented in Table 1 below:

³L2 is used as an *umbrella term* because of the frequency of use of the term in the literature of language acquisition and bilingualism. For a more detailed discussion, I suggest the reader could refer to Jordão (2014).

Table 1 –Summary table of psychological dimensions of bilinguality

Dimensions	Type of Bilinguality	Comments
1. relative competence	balanced bilinguality	L1=L2
	dominant bilinguality	L1>L2orL1<L2
2. cognitive organization	compound bilinguality	1representation for L1 and L2 conceptual units
	coordinate bilinguality	2representations for L1 and L2 conceptual units
3. age of acquisition	childhood bilinguality:	L2 acquired before age of 10/11
	simultaneous	L1eL2acquired at the same time
	consecutive	L2acquired after L1
	adolescent bilinguality	L2acquiredbetween ages of11and17
	adult bilinguality	L2acquiredafter age of17
4. presence of L2 community in the environment	endogenous bilinguality	presenceofL2community
	exogenous bilinguality	absence of L2community
5. relative status of L1 and L2	additive bilinguality	L1 and L2 are equally valorized – cognitive advantage
	subtractive bilinguality	L1 is devalorized at the expense of L2 – cognitive disadvantage
6. group membership and cultural identification	bicultural bilinguality	double group membership and bicultural identity
	L1 monocultural bilinguality	L1group membership and culturalidentity
	L2 acculturated bilinguality	L2 group membership and culturalidentity
	deculturalturated bilinguality	ambiguous group membership with no clear cultural identification

Source: Adapted from Hamers and Blanc (2004, p. 26) and Megale (2005, p. 6).

Table 1 represents a multidimensional view of the concept of bilingualism and bilinguality described in six dimensions, namely, relative competence, cognitive organization, age of acquisition, presence of L2, the status of languages, and cultural identity. These dimensions are related to factors that lead to different manifestations of the bilingual experience, including bi/multilingual literacy practices. Having said that, this paper focuses on bilingual literacy as an aspect of the bi/multilingual experience focusing on the development of metalinguistic awareness in children who have experienced bilingual literacy practices.

Additionally, this review addresses the occurrence of linguistic transfer processes from L1 to L2 and vice-versa in literacy and reading development. In order to carry out the study, the research method adopted is adapted from descriptive reviews discussed by Paré and Kitsiou (2017). The objective of the review was to contribute to epistemology in the field by gathering and organizing in a descriptive manner the knowledge that has been constructed on these specific aspects of bi/multilingual literacies concerning Roman alphabetical languages. The method consists of identifying relevant research themes and objectives, searching for materials, screening studies according to inclusion criteria, as well as analyzing and summarizing content, and reporting findings.

First of all, basic research was performed to have an overview of the area of bilingualism and literacy, leading to the identification of the previously mentioned themes of metalinguistic awareness and transfer processes from L1 to L2 abilities during literacy and reading development. In addition to primary sources, secondary sources were included in this bibliographical review due to the relevance of their content regarding metalinguistic awareness and skills transfer in bilinguals. Results from the basic research comprehend a summary of multidimensional model of bilingualism and bilinguality (HAMERS; BLANC, 2004), as well as a review of studies about metalinguistic awareness, linguistic and transfer processes from L1 to L2 and vice-versa carried out by Blos (2009). After that, the adapted method for descriptive literature reviews was applied starting with the following research questions to guide the review: Do bilingual experiences lead to improvements in metalinguistic awareness in children? What does the literature say about the transfer of literacy and reading skills between L1 and L2 and vice-versa in students exposed to bilingual experiences?

The selection of bibliographical material for the review was performed by means of two searches on Capes Periodicals Portal (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>), performed in October and November, 2022, under the headings of Social Sciences, Bilingualism, English, Literacy, Second Language Learning, Psychology, and Bilingual Education. The period of selection was from 2019 to 2022 in order to locate recent articles that would complement the materials from the basic search. The first search used the following terms: bilingual literacy, metalinguistic awareness. From that search, 25 articles were found, 23 of them were written in English, one article was written in Portuguese and another one was written in Spanish. During this selection phase, inclusion criteria were applied considering full-text availability, focus on metalinguistic awareness, and studies involving Portuguese, Spanish, Italian, French and/or English. The restriction to those

languages is based on previous studies that have suggested the influence of alphabetical systems in bilingual literacy processes and outcomes (BIALYSTOK; MAJUMDER; MARTIN, 2003). Upon applying relevance criteria, 4 articles dealing with metalinguistic awareness and bilingualism were included.

The second search was based on the following search string: bilingual literacy transfer processes, considering the period from 2019 to 2022. Out of this search, 8 articles and a thesis were found, however, after applying the aforementioned inclusion criteria, no articles were selected. As a result, a new search on Capes Periodicals Portal (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>) was conducted expanding the period of search from 2010 to 2022. This new search yielded 38 articles, subsequently, inclusion criteria were applied and 4 studies were selected. As for the basic research selection and the systematic selection on the aforementioned database, basic research has included one book (HAMERS; BLANC, 2004) and 8 articles (BIALYSTOK, 1986; 2001; 2002; 2007; BIALYSTOK, MAJUMDER; MARTIN, 2003; BLOS, 2009; BRENTANO; FINGER, 2020), whereas the systematic selection yielded 4 articles focused on metalinguistic awareness and bilingualism (GALLOWAY *et al.*, 2020; GARCÍA; KLEIFGEN, 2019; PROCTOR *et al.*, 2019; WACKERLE-HOLLMAN *et al.*, 2019) and 4 articles on L1 and L2 transfer processes in bilingual literacy (CHUNG; CHEN; DEACON, 2017; GARCÍA; GODINA, 2017; SUN-ALPERIN; WANG, 2011; SWANSON; OROSCO; LUSSIER, 2012). Altogether, 16 articles and a book compose the present descriptive bibliographical review.

Having organized the selection of sources, the main issues of concern for this article are addressed. First, the relationship between the bilingual experience and metalinguistic analysis is discussed, then the transfer of linguistic and reading skills between L1 and L2 (and vice-versa) in bilinguals is reviewed. As previously mentioned, the following research questions are proposed: Do bilingual experiences lead to improvements in metalinguistic awareness in students? What does the literature say about the transfer of literacy and reading skills between L1 and L2 and vice-versa in students exposed to bilingual experiences? The questions are discussed in light of the literature selected.

Bilingual experience and metalinguistic analysis- Do bilingual experiences lead to improvements in metalinguistic awareness in students?

With regard to bilingual competence levels, Bialystok and Majumder (1998) investigated bilingual language processing in children taking into account the language awareness and bilingual competence levels of these children. Children were grouped into

monolingual, partially bilingual, and fully bilingual. The results of their experimental studies demonstrate that higher levels of bilingualism are associated with higher levels of metalinguistic awareness. The authors have examined bilingualism as well as linguistic skills and cognitive abilities identified in bilingual children, namely, problem-solving skills, language acquisition, metalinguistic ability, and literacy. In summary, contrary to previous assumptions, findings have indicated a beneficial influence of bilingualism on children's cognition, as bilinguals are led to acquire and manipulate two language systems in their experience, which, in turn, demand more control of attention compared to monolingual children. Other studies confirm that bilingual experience exerts an influence on metalinguistic abilities (BLOS, 2009; BIALYSTOK, 2007). According to Blos (2009), the experience of dealing with two distinct linguistic systems apparently leads to an improvement of metalinguistic awareness at phonological, morphological, and syntactic levels. Regarding phonological awareness, Blos (2009) has mentioned the reduced number of studies involving this variable in bilingual studies and pointed out that the possible beneficial influence of bilingualism tended to fade as children become literate. As for morphological awareness, Blos (2009) refers to a comparative study with monolingual and bilingual children learning to read (BIALYSTOK, 1986). The study tasks consisted of reading and counting words in meaningful organized sentences, as well as reading and counting words in sentences in which the words were scrambled. In the condition of sentences with scrambled words, there was no difference in the result between groups, however, in the condition of organized and meaningful sentences, bilingual children had better results, which was interpreted by Bialystok (1986) as a better ability to separate meaning and form and to control/inhibit distractions from the general meaning of sentences by bilinguals. Blos (2009) reviewed other studies by Bialystok and her group to discuss syntactic awareness (BIALYSTOK; MAJUMDER, 1998; BIALYSTOK; RYAN, 1985 as cited in BLOS, 2009). Comparative studies between bilinguals and monolinguals in grammaticality judgment tasks have been examined, including studies involving grammaticality judgment with distractors and studies without distractors. Similar to studies on morphological awareness, research with the judgment of grammaticality did not show advantages for bilinguals when there were no distractors, but there was a bilingual advantage in studies involving distractors (GALAMBOS; GOLDIN-MEADOW, 1990, as cited in BLOS, 2009).

More recent studies contribute to the understanding of bilingualism and multilingualism and metalinguistic awareness. For instance, Proctor *et al.* (2019) implemented an intervention study with 239 bilinguals focusing on reading and academic

vocabulary acquisition that took place in eight schools in the U.S. The participants were children in grades 4 and 5 of schooling who spoke Portuguese as L1 and English as L2 or Spanish as L1 and English as L2. Their research was based on a critical view of bilingualism that acknowledges the contributions of students' L1 knowledge, abilities, and experiences to their development. The study involved vocabulary, syntactic and morphological dimensions of language, as well as oral and reading abilities in bilingual situations using an instrument denominated "CLAVES (an acronym for comprehension, linguistic awareness, and vocabulary in English and Spanish)" (PROCTOR *et al.*, 2019, p. 2) adapted for speakers of Spanish or Portuguese as the L1. Study participants were divided into an intervention group with 119 students and a control group with 120 children. Participants' demographic information showed that the majority of the students were bilinguals, namely, Spanish-English or Portuguese-English from low-income families. Their levels of proficiency in English varied from developing to reaching proficiency. The intervention program was designed as follows: cycles 1 and 2 (text-based language and comprehension phase with comprehension, vocabulary, morphology, syntax tasks, and discussions); cycle 3 (writing phase). There was an effort to make sure that materials selected for the study represented students' identities in terms of ethnicity, bilinguality, and life experiences, particularly, immigration. Strategies for activation of prior knowledge, use of cognates, translation to support vocabulary acquisition, semantic maps to develop academic language, summarizing, and inferencing strategies for reading comprehension were applied in cycles 1 and 2. Compare and contrast ideas practices were used in small group discussions in those cycles. In terms of morphology, affixation practices covering L1 and L2 were applied. As for syntax, pronominal reference, verb tense identification, and sentence building were carried out in cycles 1 and 2. In cycle 3, the writing phase consisted of planning, writing, revising, and publishing recycling themes and linguistic content approached in the previous cycles. After intervention, tests tackling reading comprehension, vocabulary, syntax, and academic language were administered. Overall results indicated that the interventions corroborate previous studies' considerations about literacy instruction suggesting that after basic literacy is achieved, the focus of instruction could shift from phonemic, word, and sentence levels to textual levels with texts characterized by more complex language.

In a similar vein, Galloway *et al.* (2020) defend that DLI "Dual Language Immersion (DLI)" (GALLOWAY *et al.*, 2020, p. 1) may lead to improvements in reading performance. The authors stress the beneficial impact of the development of academic language via meaningful, contextualized practices on reading comprehension. Therefore, they proposed a

study focused on the influence of Spanish and English cross-linguistic relations and academic language skills on reading comprehension in English. 165 bilingual students in grades 4 and 5 participated in the research; they were enrolled in schools in the US that offered DLI programs. Demographic data showed that most study participants were Latin and received free school meals. In terms of language use, the researchers decided not to define whether English and Spanish were participants' L1 or L2 due to contextual characteristics because the frequency of use of Spanish and English at home, in the L1 community, and at school varied, but generally speaking, children seemed to be using both languages frequently and developing competence in them. Hence, the students were considered Spanish and English bilinguals. Participants' academic language skills were tested in Spanish and English using "core academic language skills (CALs)" (Galloway *et al.*, 2020, p. 1). Their research drew on two hypotheses discussed by Cummins, the academic languages hypothesis, which posits that bilinguals' academic languages abilities in their two languages benefit their literacy development, and the interdependence hypothesis, according to which, due to a "common underlying proficiency language" (CUMMINS, 2016, p. 940), skills transfer across languages provided that there is sufficient exposure to L1 and L2 (CUMMINS, 2016; GALLOWAY *et al.*, 2020). It is worth mentioning that Spanish and English are alphabetic languages with Roman script and the transfer of word reading skills between Spanish and English has been well-established in the literature. However, research on the transfer of vocabulary knowledge across these two languages has not produced clear-cut results. Study tests comprehended CALS-Spanish, CALS-English, word reading in Spanish, word reading in English, and a reading comprehension test in English. Galloway *et al.* (2020) emphasize that DLI approaches can enhance metalinguistic development, as students in their research had more opportunities to notice similarities between Spanish and English at structural and pragmatic levels. Hence those researchers have foreseen that metalinguistic knowledge could favor reading comprehension in English based on word reading skills or on CALs. Results for the first hypothesis showed a positive correlation between CALS in English and CALS in Spanish among the study participants. The second hypothesis predicted that CALS in Spanish benefited bilinguals' reading comprehension in English. Overall results confirmed the second hypothesis suggesting the transfer of language skills in Spanish to reading comprehension in English. Metalinguistic abilities identified in the study included use of cognates, morphology rules, ability to process complex sentences, and use of text structure. The study suggests that metalinguistic abilities examined also encompass language communicative functions in the sense that students may develop an awareness of language functions in bilingual contexts and

situations. Those findings corroborate the contributions of academic language instruction to bilinguals and demonstrate that translinguistic practices enable the transfer of skills from one language to the other, hence giving bilinguals a chance to use their home language knowledge and abilities.

In addition to intervention studies, this review includes a study about the development of an instrument that measures phonological awareness in bilingual children at preschool age in the US who are speakers of the Spanish-English language pair identified as dual language learners (DLLs), (WACKERLE-HOLLMAN *et al.*, 2019). The initiative was motivated by the diversity of the study participants' cultural backgrounds and linguistic experiences, which raised the need for specific measuring instruments when dealing with bilingual children's literacy development. The authors emphasize phonological awareness as a relevant factor in bilingual early literacy and present "Spanish Growth and Development Indicators (S-IGDIs) *Primeros Sonidos*" (WACKERLE-HOLLMAN *et al.*, 2019, p. 34) as a possible instrument to measure phonological awareness in Spanish bilinguals. Indicators used to measure phonological awareness in Spanish and English were tested in their study taking into account early assessments of children's levels of pre-literacy skills in Spanish and English. 970 children aged 4 to 5 years of age participated in the study that aimed at identifying Spanish-English bilingual children's phonological skills using S-IGDIs – "*Primeros Sonidos/First Sounds (PF/FS)*" (WACKERLE-HOLLMAN *et al.*, 2019, p. 37) and assessing S-IGDIs association with a standardized instrument that measured proficiency and literacy in Spanish, the "Test of Phonological Awareness in Spanish (TPAS) (WACKERLE-HOLLMAN *et al.*, 2019, p. 42). The study tasks comprehended identification of the first sounds (phonemes or syllables) in words regardless of their meaning. Results based on statistical analyses indicated that the instrument designed for the study, PF/FS was reliable and produced valid data for research about early literacy in Spanish, particularly, regarding phonological awareness subskills of phoneme and syllable identification. The authors stressed the fact that PS/FS was not created by translating a similar instrument in English, instead, it is based on specific linguistic features of Spanish. Moreover, overall results demonstrated that phoneme and syllable identification are essential phonological awareness subskills for literacy development in Spanish.

To conclude the discussion of the first question proposed in this review, the present authors rely on García and Kleifgen (2019) for an overview of the concept of translanguaging according to its theoretical basis, as well as an account of possible related practices. The authors view the concept as a sociolinguistic theory in line with Bakhtin's (1981) dialogical

view of language, considering the historical development of the concept and its application to bilingual or multilingual pedagogical practices. In this sense, literacy, as well as bi/multiliteracies, are seen as social practices, in accordance with a sociolinguistic perspective of language. Hence it is important to recognize translanguaging political implications, particularly when it comes to Anglo-American educational contexts in which English, the L1, is the norm. In multilingual contexts, this means that literacy in English is the standard to be acquired, and the linguistic development in other languages children may use and experience in their families and communities may be disregarded. Translanguaging theory transgresses that view by acknowledging the importance of the languages acquired by bi/multilingual students and offers a more egalitarian view of literacy that seems to correspond to the contemporary needs of multilingual societies.

In terms of pedagogical experiences, García and Klefgen (2019) report that teachers who have implemented translanguaging practices considered them beneficial to students' bilingual development in terms of dual language acquisition and strengthening of students' identities. Furthermore, the authors stress that bi/multiliteracies are not simply literacy in L1 and in L2 as separate processes, rather than that, they are literacy practices in which bi/multilinguals have the opportunity to use their diverse language repertoires in a less restrictive manner than previous L1/L2 pedagogies could suggest. Furthermore, translanguaging follows the logic that languages are not unchangeable, fixed, phenomena that belong to a country or nation. Therefore, the choice of the term is explained as follows:

We prefer the term *translanguaging* because, as Flores (2014) noted, translanguaging is a political act focused on reinterpreting language as a decolonizing process and liberating the language practices of bilingual minoritized populations. We also prefer the term translanguaging because it centers the attention on bilingual minoritized people and their actions, especially in schools. (GARCÍA; KLEIFGEN, 2019, p. 4)

Actually, the concept of translanguaging represents a shift in theorizations about bilingualism, from Bloomfield's (1935) previously mentioned structuralist view of a bilingual as someone with perfect command of two languages to a more inclusive view of a phenomenon in the realm of human interactions that can occur in a diverse manner (GROSJEAN, 1989; HAMERS; BLANC, 2004; GARCIA; KLEIFGEN, 2019). In the previously mentioned quote, the political dimension of the concept is highlighted in the sense that it values language manifestations of minorities. Above all, translanguaging practices may

enable bi/multilingual speakers to explore their linguistic repertoires in their full potential to make meanings.

García and Kleifgen's (2019) review of the application of translanguaging theorizations to bi/multilingual practices in terms of reading comprehension, writing, students' self-confidence in their literacy progress, and developing metalinguistic awareness in a critical manner. In relation to reading comprehension, studies reviewed indicated the use of oral strategies in form of discussions at pre-reading, while reading, and at post-reading phases of reading comprehension. Additionally, strategies observed were the identification of texts' main ideas using annotations in more than one language, including non-verbal language such as drawings to facilitate the expression of ideas via translanguaging practices. Some studies examined proposed reading bilingual books for children in kindergarten followed by post-reading translanguaging practices, while, at high school levels, bilingual versions of literary texts were explored as practices that enabled students to compare the expression of ideas and nuances of meanings across languages (GARCÍA; KLEIFGEN, 2019). The writing practices reported were based on the premise that writing had to be connected to students' realities. Also, García and Kleifgen (2019) discussed cognitive aspects related to writing claiming that fundamental cognitive abilities such as creating ideas, reasoning, imagining and organizing thoughts underlie writing. In fact, attention is drawn to the fact that those underlying abilities may be more important than linguistic abilities (GARCÍA; KLEIFGEN, 2019). Regarding the aspect of bi/multilingual students' trusting their own capacities as literate individuals, the authors propose the concept of *confianza* (GARCÍA; KLEIFGEN, 2019, p. 12) and stress that often, bi/multilinguals minorities have to face discrimination because opportunities received in school contexts may not be equal to all social and ethnic groups present in school contexts. Consequently, the authors suggest that translanguaging practices may mitigate difficulties in students gaining trust in their own literacy achievements. As for the aspect of developing metalinguistic awareness in a critical manner, metalinguistic awareness practices examined comprehended lexical and syntactical aspects, as well as the use of cognates and discourse structure strategies across languages. Altogether, García and Kleifgen (2019) concluded that the studies reviewed did not suggest specific translanguaging strategies for literacy because the theory proposes a flexible approach based on how linguistic needs are manifested in different contexts or situations.

Transfer of linguistic and reading skills between L1 and L2 (and vice-versa) in bilinguals - What does the literature say about the transfer of literacy and reading skills between L1 and L2 and vice-versa in students exposed to bilingual experiences?

As it can be seen, the second question guiding this review intends to elucidate the occurrence of transfer of L1 and L2 reading skills in students exposed to bi/multilingual contexts. First of all, Bialystok, Majumder, and Martin (2003) confirm that the transfer of these skills between L1 and L2 can occur depending on factors such as the types of linguistic systems involved, children's proficiency levels in L2, and mode of acquisition of writing in L2. This assertion stems from a study carried out under a psycholinguistic perspective involving four groups of children who were learning to read. Three groups were composed of bilinguals in Spanish-English, Hebrew-English, and Chinese-English language pairs, and the fourth group consisted of monolinguals. All children in the bilingual groups used two languages in their routines and were learning to read in their L1 and L2. Study tasks consisted of phonological awareness and decoding tasks and were performed by all children. The research results suggested an improvement in the reading processes of bilingual children in relation to the monolingual group. Regarding the transfer of literacy skills, this was identified only in the group involving two alphabetic systems, which demonstrates the relevance of this factor in the process of transferring reading and writing skills between L1 and L2.

Bialystok (2007) reviews the theme of literacy acquisition in bilinguals under a psycholinguistic view of language. The author discusses the impact of bilingualism on children's cognitive and intellectual development and its interactions with bilingual literacy. She concludes that learning to read in itself leads to the development of reading and linguistic skills in children, as a result, these skills are a preparation for skill transfer across L1 and L2 or more languages. However, Bialystok (2007) adverts that transfer processes are not necessarily automatic or uniform. More recently, the themes of bilingual literacy and literacy have undergone necessary developments, among these, we highlight the concept of biliteracy, defined as:

not just the mere mastery of reading and writing constructed in two different languages, but, rather than that, the development of cognitive and linguistic capacities for representing the world and representing thought that involve the subject's complete linguistic repertoire, that is, that occurs from their two languages, in different contexts and communicative intentions (BRENTANO; FINGER, 2020, p. 2, our translation).⁴

⁴“*não apenas o mero domínio da leitura e da escrita construído em duas línguas diferentes, mas, antes disso, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação do mundo e de representação do pensamento que envolvem o repertório linguístico completo do sujeito, ou seja, que ocorre a partir de suas duas línguas, em variados contextos e intenções comunicativas*” (BRENTANO; FINGER, 2020, p. 2).

It should be clarified that biliteracy is associated with bilingual literacy processes in two languages that can occur consecutively or simultaneously. In consecutive biliteracy, literacy in the L1 is acquired first, so that literacy in the L2 can begin. As for simultaneous biliteracy, literacy in L1 and L2 occurs in parallel. Simultaneous biliteracy is a more recent practice that has occurred due to the increase in the contexts and situations of bilingualism in childhood in contemporary times (GALLOWAY *et al.* 2020; GARCÍA; KLEIFGEN, 2019; PROCTOR *et al.*, 2019; WACKERLE-HOLLMAN *et al.*, 2019). Refuting the previously mentioned assumptions that bilingualism could make literacy difficult and compromise children's school performance, current research indicates that the interaction between two languages during literacy does not necessarily lead to delays in this regard (BIALYSTOK, 2007). In fact, Brentano and Finger recall the previously discussed common underlying proficiency model (CUMMINS, 1979), according to which communication skills are composed of underlying skills, some of which can be understood as metalinguistic awareness and its subdivisions. Cummins (1979) proposes that these skills are centralized in a single system that contains the repertoire that is being built by the child, yet this repertoire is not divided into L1 and L2 in bilingual children. For this reason, Brentano and Finger (2020) claim that it is possible to predict the transfer of communication skills and their underlying conditions from L1 to L2 and vice-versa. Following a psycholinguistic view of literacy, the authors emphasize that the bilingual experience promotes the establishment of an automatic association between languages in children that can speed up the process of bilingual literacy, or biliteracy.

From a translanguaging perspective, García and Godina (2017) carried out a qualitative study with six emergent bilingual Mexican American fourth graders grounded on social literacies and holistic bilingual perspectives to check their reading comprehension of narrative and expository texts in Spanish and English. The children scored well in Spanish reading tests, but varied in the reading and oral skills in English according to proficiency tests, which the authors interpret as expected according to social literacies research. García and Godina (2017) also drew on previous studies that suggested literate bilinguals were able to transfer L1 reading skills to L2 reading and that research had shown a correlation between L1 and L2 reading performance in bilinguals. The bilingual skills reported based on previous literature include translating, translanguaging, use of cognates, and use of L1 to explain their

comprehension of the text in L2 and vice-versa. These skills were investigated in García and Godina's (2017) study and results suggested that translanguaging and translating were used the most frequently, as well as use of L1 to explain their comprehension of the text in L2 and vice-versa. Out of six children, only two made use of cognates, which indicated the need for explicit instruction in this bilingual skill. Vocabulary issues were mentioned by the six participants and raised questions about the choice of L2 texts for children who were developing their reading skills in L2. In fact, when one of the children with low oral English proficiency and reading test scores was given an English expository text with simpler vocabulary to read, she demonstrated not only more comprehension, but also the use of a sophisticated strategy not previously displayed. Furthermore, participants demonstrated a larger variety of reading strategies in two languages than in one, which suggested that a holistic bilingual viewpoint should be used to evaluate bilingual children's reading rather than a parallel monolingual one. All in all, the authors concluded that translanguaging strategies may contribute to reading comprehension in emergent bilingual children.

Focusing on literacy development, Sun-Alperin and Wang (2011) created a study about the influence of phonological and orthographic processing abilities in Spanish (L1) on word reading and spelling development of 89 Spanish-English bilingual children in grades 2 and 3. The participants were given comparable tests that tapped into phonological and orthographic processing in English and Spanish. Study tasks consisted of phoneme deletion and homophone choice tasks containing genuine words as well as pseudowords. Results from the study demonstrated phonological and orthographic transfer from Spanish to English. English word reading and spelling were significantly and uniquely influenced by a Spanish phoneme deletion task for both, genuine words and pseudowords, but spelling was not predicted by the Spanish homophone choice task. Together, these findings indicated that multilingual reading shared phonological and orthographic processes between L1 and L2, but that orthographic patterns could be language-specific, hence not predictive of reading skill transfer.

Additionally, Swanson, Orosco and Lussier (2012) investigated cognitive, linguistic, and reading factors linked to reading disabilities. Participants in the research were 393 Spanish-speaking bilingual children who were (English – L2) or learners of English attending grades 1, 2, and 3 at school. Six groups were formed considering vocabulary and reading tests' outcomes, and children who were at risk of reading disabilities were identified. The participants performed cognitive, and linguistic tests at vocabulary, syntax, and phonological levels, and reading tests with pseudowords. Findings revealed that the naming tasks and

phonological tests were challenging to children at risk of reading disabilities and English learners. Children who experienced those problems also had lower measures of working memory and attention. Overall, it appears that L1 phonological development and cognitive factors were associated with reading disabilities and L2 development.

Chung, Chen and Deacon (2017) carried out a study examining if orthographic processing affected spelling during literacy phase in bilingual situations. The study participants were 152 grade 1 English⁵-speaking children participating in a French immersion program sponsored by public funds in Ontario, Canada. They received French instruction in grade 1 via content-based teaching so that they would develop fluency in French, whereas English instruction began in grade 3, the reason being the fact that English was used as the L1 in that part of the country. The study tests involved English and French orthographic processing tasks with controlled measures of nonverbal skills tasks, phonological awareness in English tests, and automatic naming tasks known as “rapid automatized naming (RAN)” (CHUNG; CHEN; DEACON., 2017, p. 1). Measures of vocabulary and word reading in the two languages were taken into account beforehand. Results suggest a relationship between orthographic processing and spelling in French and English. In both cases, these were within language relations, but there was also a case of French orthographic processing influencing spelling in English, which indicates literacy skill transfer across languages. However, English orthographic processing did not seem to influence spelling in French, this unidirectional finding corroborates previous studies on bilingual literacy (SUN-ALPERIN; WANG, 2011). It is worth mentioning that French and English are considered opaque languages as far as graphophonemic relations are concerned, therefore spelling in these languages requires the acquisition of certain spelling rules in addition to orthographic processing. Chung, Chen and Deacon (2017) suggest that English deviates more than French in terms of graphophonemic relations and reckon that bilingual children may need to resort to orthographic processing within English and between languages when learning English spelling. Moreover, it appears that there may be transfers of orthographic processing from more transparent languages to more opaque ones. To sum up, the authors point out that different instructional settings and situations need to be considered and that issues related transfer of orthographic processing to spelling such as directionality require further investigations.

⁵All children participating in the study spoke English, but not all of them spoke English as their L1. Therefore their classified as speakers of English as L1 if they came from Canadian or other country where English was the L1 with English being spoken at home at the rate of 50%. In other cases, the children were considered English Language Learners. 93 children were classified as speakers of English as L1 (EL1) and 56 children were considered English Language Learners (ELLs).

Discussion of findings and pedagogical implications

The present descriptive bibliographical review intended to examine previous studies about the development of metalinguistic awareness and the occurrence of transfer processes from L1 to L2 in bi/multilingual literacy and reading development. Hamers and Blanc's (2004) model offered the opportunity to observe the findings reported from the studies selected for this review considering that bi/multilingual literacy development is dynamically affected by linguistic, cognitive, contextual, and cultural levels in its individual or group manifestations. Generally speaking, the studies reviewed indicate that the development of metalinguistic awareness seems to be intensified in students who experience bilingual literacy and reading practices. Also, studies demonstrated the transfer of language and literacy skills across languages involved in the selected works, yet it may be influenced by the linguistic systems involved, children's competence in L2, and bilingual literacy practices children have experienced. Transfer of orthographic processing seems to be an aspect that deserves further investigation, particularly considering characteristics of transparency or opaqueness of the languages involved. It seems that problems at phonological levels and L2 vocabulary limitations may be associated with reading disabilities. (GARCÍA; GODINA, 2017; SWANSON; OROSCO; LUSSIER, 2012).

Having said that, the recent studies organized for this review have pedagogical implications for bi/multilingual literacy and reading development. Since studies corroborate the occurrence of a transfer of literacy and language skills across L1 and L2 as beneficial to overall literacy and reading development, it seems advisable that literacy and reading approaches promote the use of students' L1 knowledge in their learning experience. Based on the present bibliographical review findings, the aforementioned strategies may be approached based on translanguaging principles in a way that bi/multilingual students are able to make full use of their linguistic, cognitive, social, and cultural resources. Certain aspects of that pedagogy involve teaching and practicing reading strategies, using authentic materials that are culturally relevant to students' realities, and assessment practices that rely on a bi/multilingual perspective rather than a monolingual one. Regarding the use of strategies, studies indicate pre-reading, while reading, and post-reading practices making use of both L1 and L2 that can occur at orthographic, word, sentence, or text organization levels depending on participants' needs and teaching objectives. Some of these strategies include the use of cognates, vocabulary acquisition, translation and translanguaging, and use of text structure. Linguistic aspects such as vocabulary and syntax may be addressed in an integrated manner, elucidating

how L1 and L2 work, and exploring and expanding metalinguistic awareness in bilinguals in a critical manner. In addition to that, orthographic levels of literacy bi/multilingual literacy pedagogy should consider explicit instruction of orthographic rules of the languages in use with an emphasis on comparing and contrasting the orthographic characteristics of the language systems involved. Also, findings suggest practices that enable the recycling of linguistic content and promote the use of literacy and reading strategies that increase in levels of complexity as students learn.

Overall, it seems that experiences that valued students' backgrounds contributed to their motivation and confidence in their literacy and reading development in L1 and L2. This finding is in line with the multidimensional view of bilinguality, since Hamers and Blanc (2004) emphasize the importance of L1 as language and experience in the sense that valorization of L1 is a predictive factor in bilinguality, in the sense that when L1 and L2 are equally valued, bilinguals are more likely to develop competence in both languages. Yet, when the L1 is devalued, problems such as subtractive bilingualism or bilingual deculturation may arise, resulting in the loss of linguistic and experiential resources. In contrast, a translanguaging approach respects and integrates students' diversity by promoting inclusive education, enabling bi/multilingual learners to use their language repertoire to the best of their abilities, hence fostering inclusive teaching and learning in contemporary times in a multilingual and multicultural world.

Final Remarks

Bi/multilingual literacy research has received increasing attention recently, metalinguistic awareness and transfer of skills in bi/multilingual literacy are themes of interest that have motivated the present descriptive bibliographical review. In order to guide the review two research questions were proposed as follows, *do bilingual experiences lead to improvements in metalinguistic awareness in children? What does the literature say about the transfer of literacy and reading skills between L1 and L2 and vice-versa in students exposed to bilingual experiences?* Overall, the experiences reported in this review appear to suggest that bilingual literacy and reading may foster bi/multilinguals' metalinguistic awareness, therefore, explicit instruction of the relationship between L1 and L2 concerning reading is supported. Additionally, findings confirm the occurrence of transfer processes of literacy and reading abilities across languages in bi/multilingual academic experiences. Therefore, it is possible to say that students' L1 may contribute to bi/multilinguals' overall literacy and reading achievements. However, literacy and reading skills transfer varies according to

several factors, including the languages involved, the level of competence in L1 and L2, age of acquisition, contextual and instructional variables. Further research is needed to deepen the knowledge about language and reading skills transfer processes in bi/multilingual experiences considering those factors. Also, it is worth pointing out that this is not an extensive review, for a more comprehensive review, future studies could take into account a variety of sources across a longer period of time than the one proposed for this review. Another issue that deserves consideration is the fact that the studies selected for the present review represent distinct views of language, some of them examined bilingual literacy from a cognitive or psycholinguistic perspective (BIALYSTOK, 1986; 2001; 2007; BRENTANO; FINGER, 2020; CHUNG; CHEN; DEACON, 2017; SUN-ALPERIN; WANG, 2011; SWANSON; OROSCO; LUSSIER, 2012 and others), while other authors departed from a sociolinguistic view of language (GARCÍA; GODINA, 2017; GARCÍA; KLEIFGEN, 2019; PROCTOR *et al.*, 2019). Given the scope of the present research, it was not possible to compare findings across the different views of language, which is a limitation of this study, since findings related to language transfer may be influenced by specific views of language. Future research could address the influence of conceptions of language on the bilingual literacy aspects related to language transfer processes. Nevertheless, this descriptive bibliographical review intends to contribute to a better understanding of the possibilities involved in bi/multilingual literacy and reading development.

References

BAKHTIN, M.M. **The dialogic imagination: Four essays**. C. EMERSON; M. HOLQUIST, EDS. & TRANS. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.

BIALYSTOK, E. Factors in the growth of linguistic awareness. **Child Development**, v. 57, n.2, p.498-510, Apr. 1986. DOI 10.2307/1130604. Available at <https://doi.org/10.2307/1130604>. Access Oct.3rd.2022.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BIALYSTOK, E. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. **Language Learning**, 57(Suppl 1), p.45-77, 2007. DOI 10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x. Available at <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>. Access Oct. 3rd. 2022.

BIALYSTOK, E.; MAJUMDER, S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. **Applied Psycholinguistics**, v. 19, n.1, p.69-85, Jan. 1998. DOI 10.1017/S0142716400010584 Available at <https://doi.org/10.1017/S0142716400010584>. Access Oct. 3rd. 2022.

BIALYSTOK, E.; MAJUMDER, S.; MARTIN, M.M. Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? **Applied Psycholinguistics**, v.24, n. 1, p. 27-44, Mar. 2003. DOI 10.1017/S014271640300002X. Available at <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>. Access Oct. 3rd. 2022.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. B. Toward a definition of metalinguistic skill. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 229-251, Jul. 1985. Available at <https://www.jstor.org/stable/23086295>. Access Oct. 3rd. 2022.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**. v. 2, n. 4, p. 499-517, Oct. 1935. Available at <https://www.cambridge.org/core/journals/philosophy-of-science/article/abs/linguistic-aspects-of-science/C5963791F1E9E62B010A08F885481D2F>. Access Oct. 3rd. 2022.

BLOS, D. Letramento, alfabetização e leitura: o impacto do bilinguismo. In João Luis Pereira Ourique (Org.). **Caderno de Letras, Ensino de Língua e Literatura: críticas e metodologias**, n. 15, p. 001-212, 2009. Available at <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpgclefindmkaj/https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2013/09/Caderno-de-Letras-15.pdf>. Access Oct. 3rd. 2022.

BRENTANO, L.; FINGER, I. Bilinguagem e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, Oct.-Dec. 2020. Available at <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37528>. Access Oct. 3rd. 2022.

CHUNG, S.; CHEN, X.; DEACON, S. The relation between orthographic processing and spelling in grade 1 French immersion children. **Journal of Research in Reading**, 41(2), p. 290-311, Feb. 2017. DOI 10.1111/1467-9817.12104. Available at <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9817.12104>. Access Nov. 18th 2022.

CUMMINS, Jim. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979. Available at <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>. Access Nov. 18th 2022.

CUMMINS, J. Reflections on Cummins. The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. **TESOL Quarterly**, 50, p. 940-944, 2016. DOI 10.1002/tesq.339. Available at <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.339>. Access Oct. 27th 2022.

GALAMBOS, S. J.; GOLDIN-MEADOW, S. The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. **Cognition**. 34, n. 1, p. 1-56, Jan. 1990. Available at <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/001002779090030N?via%3Dihub>. Access Oct. 27th 2022.

GALLOWAY, E. G.; UCCELLI, P.; AGUILAR, G.; BARR, C. Exploring the Cross-Linguistic Contribution of Spanish and English Academic Language Skills to English Text Comprehension for Middle-Grade Dual Language Learners. **AERA Open**, 6(1), 2020. DOI 10.1177/233285841989257. Available at

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858419892575>. Access Nov. 20th 2022. Access Oct. 27th 2022.

GARCÍA, G.; GODINA, H. A Window Into Bilingual Reading: The Bilingual Reading Practices of Fourth-Grade, Mexican American Children Who Are Emergent Bilinguals. **Journal of Literacy Research**, 49(2), p. 273-301, Apr. 2017. Available at <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1086296X17703727>. Access Nov. 10th 2022.

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. Translanguaging and Literacies. **Reading Research Quarterly**, 55(4), p. 1-19, 2019. DOI 10.1002/rrq.286. Available at chrome-extension://efaidnbmnmbpajpcpgclefindmkaj/https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/12/garciakleifgen-translanguaging-and-literacies.pdf. Access Nov. 15th 2022.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. **Brain and Language**, [S. l.], p. 3-15, 1989.

HAMERS, J.F.; BLANC M. H.A. **Bilinguality and bilingualism**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE – ILG, Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n. 1, Mar. 2014. Available at <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/abstract/?lang=pt>. Access Oct. 10th 2022.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Available at http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Access Oct. 10th 2022.

PARÉ, G.; KITSIOU, S. Methods for Literature Reviews. In: LAU, F.; KUZIEMSKY, C. **Handbook of health Evaluation: An Evidence-based Approach**. University of Victoria, Victoria, B.C., Feb., 2017. Ch. 9, p. 157-179.

PROCTOR, C.P.; SILVERMAN, R.D.; HARRING, J.R.; JONES, R.L.; HARTRANFT, A.M. Teaching bilingual learners: Effects of a language-based reading intervention on academic language and reading comprehension in grades 4 and 5, **Reading Research Quarterly**, 55(1), p. 95-122, May 2019. DOI 10.1002/rrq.258. Available at <https://doi.org/10.1002/rrq.258>. Access 18th Nov. 2022.

SUN-ALPERIN, M.; WANG, M. Cross-language transfer of phonological and orthographic processing skills from Spanish L1 to English L2. **Reading & Writing**, 24(5), p. 591-614, 2011. DOI 10.1007/s11145-009-9221-7. Available at <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-009-9221-7>. Access Dec. 12th 2022.

SWANSON, H.; OROSCO, M.; LUSSIER, C. Cognition and Literacy in English Language Learners at Risk for Reading Disabilities. **Journal of Educational Psychology**, 104(2), p. 302-320, 2012. DOI 10.1037/a0026225. Available at https://www.researchgate.net/publication/239840196_Cognition_and_Literacy_in_English_Language_Learners_at_Risk_for_Reading_Disabilities. Access 11th Nov. 2022.

WACKERLE-HOLLMAN; A., DURÁN, L.; BRUNNER, S., PALMA, J.; KOHLMEIER, T.; RODRIGUEZ, M. Developing a Measure of Spanish Phonological Awareness for Preschool Age Children: Spanish Individual Growth and Development Indicators. **Educational Assessment**, 24(1), p. 33-56, 2019. Available at <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED595878.pdf> Access 11th Nov. 2022.

Sobre as autoras

Claudia Marchese Winfield (<https://orcid.org/0000-0002-3215-2506>)

Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Possui mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, graduação em Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É membro do Núcleo de Estudos em Leitura (NEL), grupo cadastrado no CNPq desde 2002.

Lêda Maria Braga Tomitch (<https://orcid.org/0000-0003-4183-8072>)

Doutora em Letras, Estudos da Linguagem, pela UFSC. Tem pós-doutorado em processamento da linguagem e neurociências pela Carnegie Mellon University (1999-2000) e pela University of Auckland (2018). É professora titular do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. É coordenadora do Núcleo de Estudos em Leitura (NEL), grupo cadastrado no CNPq desde 2002.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

Alfabetização em tempos de pandemia: universidade e escolas em interface

Literacy in pandemic times: university and schools in interface

Kári Lúcia Forneck¹
Grasiela Kieling Bublitz²
Natália Taís Scherer³
Érika Luíse Beini⁴

Resumo: O artigo apresenta os resultados decorrentes das ações do projeto Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização, uma parceria entre uma universidade e um município da Serra Gaúcha-RS, que objetivou auxiliar cerca de 140 crianças do 1º ao 4º ano com dificuldades na aquisição do princípio alfabético, decorrentes do contexto pandêmico. A metodologia consistiu na aplicação de três meses de intervenções didáticas intercaladas que ocorreram em dois dias por semana, no contraturno escolar. A fim de avaliar o percurso de aprendizagem, foi aplicado o Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (TACF) no início e no final das intervenções, em uma amostra do público de intervenção. Os resultados revelaram uma melhora significativa no desenvolvimento de habilidades específicas de diferentes níveis de consciência fonológica. Avaliamos como positiva a interface constituída entre universidade e poder público na concretização dessa ação de mitigação dos efeitos da pandemia no processo de alfabetização de crianças.

Palavras-chave: alfabetização; pandemia; consciência fonológica; princípio alfabético.

Abstract: The article presents the results of the interventions of the project Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização, a partnership between a university and a municipality in Serra Gaúcha-RS, which aimed to help about 140 children from 1st to 4th grade with difficulties in acquiring the alphabetic principle, due to the context pandemic. The methodology consisted in the proposition of three months of interleaved didactic interventions that took place in two days a week, in the after-school hours. In order to assess the learning process, the Phonological Awareness Assessment Test (PAAT) was applied at the beginning and at the end of the interventions, in a sample of the intervention public. The results revealed a significant improvement in the development of specific skills of different levels of phonological awareness. We evaluate as positive the interface constituted between the university and the municipality in the implementation of an action to mitigate the effects of the pandemic on the literacy process of children.

Keywords: literacy; pandemic; phonological conscience; alphabetical principle.

¹ Universidade do Vale do Taquari, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, RS, Brasil. kari@univates.br

² Universidade do Vale do Taquari, Curso de Letras, Lajeado, RS, Brasil. gkib@univates.br

³ Universidade do Vale do Taquari, Curso de Letras, Lajeado, RS, Brasil. natalia.scherer2@universo.univates.br

⁴ Universidade do Vale do Taquari, Curso de Letras, Lajeado, RS, Brasil. erika.benini@universo.univates.br

Considerações iniciais

O Plano Nacional de Educação de 2014, conhecido como PNE, apresenta como sua meta 5 alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental⁵. Para isso, o documento define, entre outras, as estratégias de formação continuada e o apoio pedagógico aos professores alfabetizadores e determina a instituição de instrumentos nacionais de avaliação da alfabetização.

A meta 5, em um cenário de educação regular, dentro dos padrões esperados, seria por si só difícil de alcançar. No entanto, com a pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, os contextos de alfabetização foram reconfigurados, pois as escolas em todo o mundo foram desafiadas a adaptar suas práticas, demandadas pela necessidade de isolamento social. Com isso, os processos de ensino e de aprendizagem sofreram intensas adaptações em todos os níveis de formação, e, inclusive, novas estratégias de organização foram necessárias, articulando diferentes setores da sociedade civil, a fim de se minimizarem os efeitos da pandemia. Não foi diferente em turmas que passaram pelo processo de alfabetização entre 2020 e 2021. Mas, infelizmente, como aponta a nota técnica *Impactos da pandemia na alfabetização de crianças*⁶, realizada pela ONG Todos Pela Educação (2022), o número de crianças de 6 a 7 anos que não sabe ler teve um aumento de 66,3% entre 2019 e 2021, o que nos distancia ainda mais da concretização da meta 5 do PNE.

Diante da resignificação de métodos de ensino e de materiais utilizados em diferentes contextos pedagógicos e da necessidade de atenção às singularidades das crianças (PACHECO; HÜBNER, 2021, p. 4), foi também necessário atentar às relações entre professores e crianças, de modo a se evitarem ainda mais dificuldades de interação que é tão essencial nessa etapa da escolarização (FEITOSA; SANTOS, 2020).

Em vista desse cenário, a fim de se minimizarem os efeitos da pandemia no processo de alfabetização, algumas parcerias entre instituições de ensino superior e poder público foram necessárias. Neste artigo, intencionamos relatar uma experiência exitosa em que um convênio firmado entre uma universidade e a secretaria de educação de um município da Serra Gaúcha do estado do Rio Grande do Sul oportunizou contextos de aprendizagem significativa para crianças em processo de alfabetização, de modo que fossem amenizadas eventuais lacunas de aprendizagem causadas pelo contexto pandêmico. Para tanto, apresentamos os resultados

⁵ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

⁶ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>

obtidos pelas intervenções pedagógicas vinculadas ao Alfabetizando – Laboratório de Alfabetização, projeto em que concretizamos ações para a promoção da alfabetização, por meio de atividades com foco especial na compreensão do princípio alfabético destinadas a crianças que vinham apresentando dificuldades de leitura e escrita na escola regular. Ao longo da vigência das ações do projeto Alfabetizando – Laboratório de Alfabetização, que durou 4 meses, foram atendidas, numa periodicidade de duas vezes por semana no contraturno escolar, cerca de 140 crianças, do 1º ao 4º ano, com dificuldades de aprendizagem agravadas durante as aulas remotas na pandemia. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas por professores da rede municipal que participaram de momentos de formação continuada promovidos pela equipe de apoio da universidade. Além disso, a universidade também forneceu subsídios à composição didática das propostas e à avaliação das crianças durante a vigência do projeto.

A fim de dar conta do objetivo central do presente artigo – relatar os resultados obtidos por meio da articulação entre universidade e secretaria municipal de educação para minimizar os efeitos da pandemia em contextos de alfabetização –, organizamos o texto do seguinte modo: num primeiro momento, apresentamos os referenciais teóricos sobre alfabetização que subsidiaram as ações do projeto; num segundo momento, apresentamos o modo como o Projeto Alfabetizando foi concebido, o suporte pedagógico oportunizado aos professores e às crianças e o modo de avaliação do percurso de aprendizagem; e num terceiro momento, apresentamos os resultados da avaliação desenvolvida ao longo da execução do projeto, bem como seus impactos no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças envolvidas.

Alfabetização e consciência fonológica

Alfabetizar-se é aprender a ler e a escrever com autonomia num sistema alfabético. Para além dos debates epistemológicos que envolvem esse tema, assumiremos neste estudo o arcabouço conceitual circunscrito à linguística cognitiva⁷, segundo a qual alguém pode ser considerado alfabetizado se tiver a habilidade minimamente desenvolvida de interagir com o sistema gráfico – os grafemas de uma língua – que representa o sistema sonoro abstrato – os fonemas de uma língua. E é a aprendizagem da consciência fonêmica a condição para que essa interação se dê de modo pleno. A alfabetização é, portanto, uma das aprendizagens a serem

⁷ Muito embora reconheçamos a complexidade conceitual que envolve a temática da alfabetização, optamos por um recorte teórico-conceitual específico. Ao fazermos essa escolha epistemológica – a da linguística cognitiva –, entretanto, não deixamos de considerar outros fundamentos teóricos sobre alfabetização já consagrados em âmbito nacional. Apenas não os transcrevemos neste estudo, dado o espaço circunscrito do texto.

desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, condição imprescindível à vida cidadã em sua plenitude.

Trata-se de um processo complexo, que se concretiza em várias etapas e requer níveis de consciência distintos. Acerca disso, Moraes (2013) argumenta:

No início do processo de aprendizagem da identificação das palavras escritas, estão processos conscientes e, em seu término, inconscientes. Em vez disso, no início do processo de compreensão, estão conhecimentos ativados de modo inconsciente que constituem a informação sobre a qual processos conscientes atuam depois (MORAIS, 2013, p. 114-115).

A alfabetização, sob o paradigma epistemológico adotado neste estudo, se dá quando se concretizam os processos de decodificação e de compreensão leitora. Na etapa de decodificação, foco das intervenções do Alfabetizando – Laboratório de Alfabetização, estão habilidades complexas de identificação da relação fonema e grafema, o que, na literatura da área, convencionou-se chamar de princípio alfabético, ou o “princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, isto é, [a descoberta de que] os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras” (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Numa perspectiva neurocientífica, já há evidências bastante contundentes acerca da existência de duas rotas de tratamento das palavras: a rota lexical e a rota fonológica (DEHAENE, 2012). Segundo o autor, a rota fonológica é a que o leitor utiliza ao ler palavras novas. Ou seja, considerando o processo de alfabetização, é pela rota fonológica que se iniciam os primeiros passos para a leitura, a partir da decodificação. Nessa primeira etapa da alfabetização, a decodificação corresponde à lenta transformação de uma sequência de letras totalmente nova em sons que se tornam palavras inteligíveis. À medida que se tornam proficientes, os leitores em formação tendem a recrutar mais a rota lexical, acessando as representações das palavras no léxico mental. A automatização da identificação das palavras é um processo muito importante, porque permite que recursos cognitivos sejam empregados em operações sintáticas e de integração semântica, de modo a facilitar a compreensão dos textos (MORAIS, 2014; BUCHWEITZ 2016).

Moraes, Leite e Kolinsky (2013) argumentam que a tomada de consciência das relações entre fonemas e grafemas não se dá de modo espontâneo e não depende de inteligência, mas requer processos didáticos sistemáticos que deveriam ser assegurados a todas as crianças nos primeiros contatos com situações de ensino da leitura. Para isso, é necessário desenvolver habilidades iniciais, como perceber a ligação simbólica entre os sons e as letras do alfabeto, assim como conseguir diferenciar as letras entre si, visto que nosso sistema alfabético conta

com alguns grafemas bastante semelhantes e, ainda, conscientizar-se acerca dos sons da fala e perceber as mínimas distinções entre os fonemas (LEMLE, 2009). Tais capacidades estão relacionadas aos sons da língua; porém, ao tratar do sistema escrito, ainda é preciso compreender o conceito de palavra e, inclusive, ter noção do nível da sentença e de como é feita a organização escrita no papel, o que também é um desafio para aqueles que estão no início da alfabetização. Desenvolvidas essas tantas habilidades, a criança precisa desafiar-se a fazer uso desses conhecimentos: observar letras e buscar compreender quais sons elas formam juntas e manipular os grafemas a fim de formar sílabas e palavras.

Do ponto de vista do ensino, segundo Lemle (2009), ao longo do percurso de alfabetização, é preciso admitir, inicialmente, a ideia de que a criança reconhece apenas uma relação biunívoca entre fonemas e grafemas. No início, um fonema tem apenas uma representação escrita e um grafema representa apenas um fonema, como ocorre com as letras p, b, t, d, f e v. É assim, portanto, que a criança passa pela primeira etapa da alfabetização: reconhecendo os símbolos dos sons da língua e percebendo seus usos. Lemle (2009) também afirma que, ao continuar sua caminhada, o alfabetizador deve conscientizar o alfabetizando de que pode haver diferentes fonemas representados pelo mesmo grafema, como é o caso da letra c em cinco ou da letra l em sol e mel. E, assim, a criança chega à terceira etapa da alfabetização de acordo com Lemle (2009), na qual depara-se com incontáveis dúvidas já que sabe, agora, que não existe apenas uma única pronúncia para cada letra.

Estudos mais recentes, como o de Scherer e Wolff (2020), abordam a relação entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica, que integra, junto com outros níveis de consciência, a consciência linguística. As autoras reforçam a importância da consciência linguística ao explicar que há diferença entre o conhecimento e a consciência, ou seja, adquirimos conhecimento através do contato com o mundo, em contrapartida, a consciência é o acesso ao conhecimento que já temos (SCHERER; WOLFF, 2020). Ainda que nem sempre esteja consciente de cada pequena tarefa realizada durante a leitura e a escrita, é importante que, no decorrer do processo de alfabetização, a criança seja encorajada a refletir conscientemente sobre a manipulação dos sons da língua. A respeito dessa conexão entre processos cognitivos e metacognitivos e a alfabetização, Scliar-Cabral (2002; 2011) argumenta que é essencial que a criança tome consciência⁸ de que a escrita é constituída de palavras separadas por espaços e de letras que contrastam entre si, enquanto que a fala é contínua. Além disso, a criança precisa reconhecer a homogeneidade da língua escrita enquanto que, na língua

⁸ Neste estudo assumimos *consciência* e *metacognição* como sinônimos, ainda que reconheçamos haver diferenças conceituais entre ambos. Dado o enfoque do texto, não aprofundaremos essas questões.

falada, há variáveis sociolinguísticas. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica é indispensável para a aprendizagem do princípio alfabético.

O grande desafio, segundo Adams *et al.* (2012), é tomar consciência dos fones enquanto escutamos ou produzimos a fala. Isso porque os processamos automaticamente ao dirigir nossa atenção ao significado das palavras e do enunciado como um todo. Por isso, “[...] o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (ADAMS *et al.*, 2012, p. 20). Segundo Scherer e Wolff (2020), aos 3 anos, a criança já desenvolve sensibilidade a rimas e, aos 6 anos de idade, a criança já pode dominar a segmentação de palavras. Essa percepção requer o reconhecimento consciente de propriedades fonológicas, além da reflexão acerca da organização das palavras e frases (SCHERER; WOLFF, 2020, p. 64). Assim, é tomando consciência do seu objeto de estudo que a criança será capaz de refletir sobre aquilo que aprende e criar possibilidades de uso real da língua.

Como mencionado, a consciência fonológica não é única e homogênea, mas possui diferentes níveis de reconhecimento e manipulação de unidades linguísticas. Além disso, esses níveis requerem maior ou menor demanda cognitiva, na ordem em que são adquiridos pelas crianças em processo de alfabetização. De acordo com Adams *et al.* (2012), são estes os níveis de consciência fonológica: a) a consciência silábica, que diz respeito à percepção da pulsação da voz e da abertura e fechamento da mandíbula durante a pronúncia da palavra; b) a consciência intrassilábica, que corresponde à identificação e à manipulação das unidades que compõem a sílaba, que são, por sua vez maiores que um fonema e menores que uma sílaba – identificar rimas e aliterações é uma habilidade referente a esse nível; e c) a consciência fonêmica, a partir da qual a criança percebe que a língua é composta por fonemas, que são as representações sonoras dos grafemas. Segundo os autores, é a consciência fonêmica que faz com que as crianças entendam como o alfabeto funciona.

Dehaene (2012) e demais autores citados por ele afirmam que ter consciência fonêmica é indispensável para a aquisição da leitura. Assim, segundo o autor, “Quanto mais à vontade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela [a criança] aprende a ler” (DEHAENE, 2012, p. 220). Ou seja, para desenvolver a compreensão leitora é preciso ter assimilado o princípio alfabético, que decorre do desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica, especialmente do nível fonêmico.

Todos esses níveis de aprendizagem da consciência linguística requerem a interação das crianças com a língua em uso. Essa interação, entretanto, foi comprometida pela situação pandêmica, uma vez que, em muitos contextos, o acesso a materiais escritos foi dificultado pela

ausência de interação entre a criança e o professor alfabetizador, que é quem tem os melhores subsídios para o desenvolvimento didático de experiências de interação com o mundo letrado. A fim de suprir algumas dessas carências, articulações entre diferentes atores da sociedade civil foram necessárias, como se deu com o Projeto Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização.

A partir dos pressupostos apresentados, que apontam a consciência fonológica como indispensável para a alfabetização, em seguida, serão apresentados o projeto Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização e os procedimentos adotados para a avaliação do percurso de aprendizagem das crianças participantes das atividades.

Projeto Alfabeitrando: ponto de partida

Considerando os impactos na alfabetização de crianças durante o período de aulas remotas e o arcabouço conceitual apresentado na seção anterior, o projeto Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização foi concebido na intenção de se concretizar uma parceria entre a Universidade do Vale do Taquari - Univates e o município de Garibaldi, localizado na Serra Gaúcha/RS. Desde o início da proposta, pretendíamos promover um espaço de aprendizagem do princípio alfabético para crianças que vinham apresentando dificuldades de leitura e escrita na escola regular, decorrentes da pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2.

No início do projeto, após a assinatura do convênio, foram selecionados os professores que ministraram as aulas do Laboratório. Para dar conta da demanda, integraram o grupo de trabalho 10 professores, diplomados em Pedagogia ou em Letras, e 04 monitores, docentes em formação, cursando alguma licenciatura. A fim de melhor articularmos a proposta, todos os professores e monitores passaram por uma formação inicial organizada por pesquisadores da universidade, em que foram desenvolvidas diferentes temáticas, entre as quais a relação escola e família na pandemia; a alfabetização e a BNCC; a Política Nacional de Alfabetização; os fundamentos da consciência fonológica; a interação com jogos para alfabetização; as práticas de letramento em alfabetização; e o uso de tecnologias digitais para alfabetização. Ou seja, intencionávamos dar suporte acerca de aspectos conceituais sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a alfabetização, bem como acerca da transposição didática desses conceitos em estratégias metodológicas para o ensino do princípio alfabético aos alunos participantes das ações do projeto.

Importante dizer que, além disso, ao longo do percurso de ação do Laboratório, ocorreram reuniões virtuais pedagógicas semanais para discussão de temas que emergiram a partir das práticas e para o auxílio e monitoramento dos planejamentos das aulas, ações essas coordenadas pela equipe de professores da universidade. Já em relação ao espaço físico, as salas

de aula em que foram desenvolvidas as intervenções nas escolas foram equipadas com recursos tecnológicos, como computadores, datashow, acesso à internet e jogos educativos voltados ao desenvolvimento da consciência fonológica.

As crianças selecionadas para o projeto eram oriundas de turmas de 1º ano a 4º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais e foram indicadas por seus professores de referência, por meio de diagnóstico que avaliou os impactos do contexto pandêmico e do ensino remoto na aprendizagem dos alunos. Para o desenvolvimento das aulas, foram criadas 12 turmas, nas quais professores e monitores realizaram um atendimento mais especializado a cada criança. As aulas aconteciam no contraturno escolar, duas vezes por semana, e tinham duração de 02 horas por turno de aula. As propostas estavam vinculadas ao escopo teórico que sustenta todas as ações do Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização, tais como apresentadas na seção anterior, e tinham foco, principalmente, no desenvolvimento de atividades lúdicas para a aprendizagem do princípio alfabético.

Como mencionado na introdução deste texto, as ações do Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização tiveram duração de 4 meses, entre setembro e dezembro de 2021. Ao longo desses 4 meses, foram atendidas cerca de 140 crianças. Mas nem todas permaneceram participando de todas as atividades, uma vez que havia bastante rotatividade de crianças: algumas iniciaram mais tarde, em função, por exemplo, de dificuldades no transporte; outras encerraram a participação antes, em função, por exemplo, de uma decisão da família. Participaram de todo o percurso, do início ao final da vigência do projeto, cerca de 80 crianças.

A fim de avaliar o aprendizado e, conseqüentemente, os efeitos das ações do projeto no desenvolvimento desses alunos, aplicamos o Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (TACF), de Adams *et al.* (2012), em um grupo amostral de crianças do 1º ao 4º anos participantes do projeto. A escolha por esse instrumento de avaliação se deu em razão da diversidade de crianças participantes do projeto, da facilidade de aplicação das atividades, da validação do instrumento em outros estudos e da possibilidade de cruzamento de dados para uma avaliação mais panorâmica do processo de intervenção. A primeira aplicação ocorreu em setembro de 2021, sendo seguida do conjunto de atividades desenvolvidas nas aulas do Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização; a segunda aplicação ocorreu no início de dezembro de 2021, ao final do desenvolvimento das aulas, com o objetivo de avaliar a evolução no processo de alfabetização dessas crianças ao longo da vigência do projeto, como já mencionado.

As aplicações foram realizadas por pesquisadores vinculados ao grupo de trabalho Ensino, Linguagens e Tecnologias, da pesquisa institucional *O ensinar da infância à idade*

adulta: olhares de professores e alunos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade da Univates. Todos passaram por treinamentos prévios, a fim de se evitarem inadequações na aplicação do teste. Além disso, todas as aplicações ocorreram em circunstâncias normais de aulas, para que se mantivessem o foco e a concentração nas atividades propostas e se evitassem mudanças na rotina das crianças.

Realizaram o pré-teste 60 crianças, cujos pais e/ou responsáveis haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação nas atividades de pesquisa vinculadas ao Alfabetizando – Laboratório de Alfabetização e que estavam presentes já no início das aulas, em setembro. Do total das crianças participantes do pré-teste, apenas 33 participaram das atividades do pós-teste, em função da variação de crianças presentes, como mencionado anteriormente. Muito embora houvesse um número maior de crianças ao final do percurso, utilizamos apenas os dados das crianças que a) tinham o TCLE assinado pelos pais e/ou responsáveis já no início da vigência do projeto e b) haviam realizado o pré-teste.

A distribuição de crianças por turma se deu conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de participantes na aplicação dos instrumentos de avaliação

	Pré-teste (setembro)	Pós-teste (dezembro)
1º ano	06 crianças	04 crianças
2º ano	28 crianças	16 crianças
3º e 4º anos	26 crianças	13 crianças
TOTAL	60 crianças	33 crianças

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como se evidencia pela Tabela 1, a participação das crianças na aplicação do instrumento de pós-teste foi menor, se comparada à adesão ao pré-teste. Isso se deveu por razões alheias ao controle do grupo de pesquisadores, como já indicado anteriormente.

O Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (TACF), produzido por Adams *et al.* (2012), é dividido em 6 tarefas, que avaliam, em ordem, a identificação de rimas, a contagem de sílabas, a combinação de fonemas iniciais, a contagem de fonemas, a comparação do tamanho de palavras e a representação de fonemas com letras. A pontuação de cada atividade é 5, sendo 30 pontos a pontuação máxima geral do teste. Os resultados obtidos passaram por tratamento estatístico, a fim de se verificar o grau de significância das variações encontradas.

Feita a contextualização da proposta e a explanação do instrumento de avaliação do percurso de aprendizagem, apresentam-se, a seguir, os resultados encontrados e algumas discussões acerca deles.

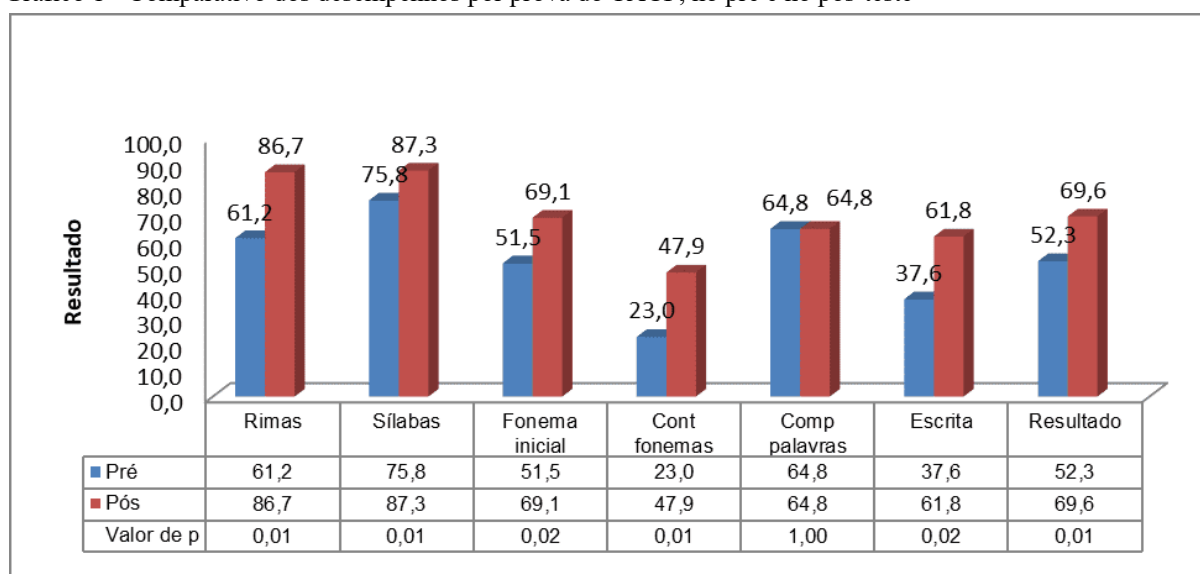
Projeto Alfabetizando: ponto de chegada

Como intencionamos argumentar com este estudo, parcerias entre universidades e secretarias de educação podem mitigar algumas das dificuldades decorrentes do contexto pandêmico. Para desenvolver esse argumento, apresentamos nesta seção os resultados das avaliações realizadas com algumas das crianças que participaram das ações do projeto Alfabetizando – Laboratório de Alfabetização.

Como já mencionado na seção anterior, em relação ao TACF, das 60 crianças que participaram do pré-teste, apenas 33 participaram do pós-teste, o que corresponde a cerca da metade das crianças aptas a realizar a atividade relativa à avaliação desse instrumento.

Os resultados foram submetidos à análise quantitativa, qualitativa e comparativa, verificando-se o nível de significância das diferenças encontradas. Na análise estatística comparativa, foram utilizados os testes de Wilcoxon para comparar o desempenho dos alunos pré e pós-avaliação em cada atividade. Já no desempenho geral, utilizamos teste T de amostras pareadas em função da normalidade dos dados. A normalidade dos dados foi testada através de assimetria, curtose, análise gráfica e Teste de Kolmogorov Smirnov. Em todos os testes estatísticos foi utilizado o nível de significância $p < 0,05$. A comparação média dos desempenhos em cada prova independente do ano está descrita no Gráfico 1 no momento inicial (pré-teste) e final (pós-teste).

Gráfico 1 - Comparativo dos desempenhos por prova do TACF, no pré e no pós-teste



Resultados comparação - Teste T para amostras pareadas

$p < 0,05$ – Significativo ao nível de 95%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com a Gráfico 1, foi detectada a diferença entre os resultados do desempenho inicial e final dos alunos quando avaliados em relação à sua capacidade de identificar rimas ($p = 0,01$), contar sílabas ($p = 0,01$), combinar fonemas iniciais ($p = 0,02$), contar fonemas ($p = 0,01$) e representar fonemas com letras ($p = 0,02$). A única atividade em que não foi observada diferença significativa entre a aplicação dos dois testes foi a de comparar o tamanho das palavras. A Tabela 2 apresenta as análises descritivas em relação a cada prova e ano de estudo e aplicação do teste (pré x pós).

Tabela 2 - Análises descritivas do desempenho dos alunos estratificado por ano, prova e momento de aplicação (pré x pós-teste)

Série	Teste	Pré-Teste				Pós-Teste			
		Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
1º Ano	Identificação de rimas	55	34,2	20	100	80	23,1	60	100
	Contando sílabas	65	30,0	40	100	75	25,2	40	100
	Combinando fonemas iniciais	15	10,0	0	20	60	32,7	20	100
	Contando fonemas	15	10,0	0	20	15	30,0	0	60
	Comparando o tamanho das palavras	60	23,1	40	80	60	16,3	40	80
	Representando fonemas com letras - escrita	0	0,0	0	0	10	20,0	0	40
	Resultado Geral	35	14	20	50	50	17,4	33,3	66,7
2º Ano	Identificação de rimas	57,5	35,7	0	100	87,5	20,5	40	100
	Contando sílabas	78,8	18,6	40	100	92,5	10,0	80	100
	Combinando fonemas iniciais	41,3	35,4	0	100	65	34,6	0	100
	Contando fonemas	12,5	21,8	0	80	42,5	31,7	0	100
	Comparando o tamanho das palavras	61,3	18,6	40	100	53,8	17,5	20	80
	Representando fonemas com letras - escrita	33,8	30,7	0	80	67,5	21,8	20	100
	Resultado Geral	47,5	13,8	26,7	70	68,1	13,3	46,7	96,7
3º e 4º Anos	Identificação de rimas	67,7	32,2	0	100	87,7	31,1	0	100
	Contando sílabas	75,4	26,0	20	100	84,6	14,5	60	100
	Combinando fonemas iniciais	75,4	29,6	20	100	76,9	26,9	40	100
	Contando fonemas	38,5	27,6	0	80	64,6	34,8	0	100
	Comparando o tamanho das palavras	70,8	19,3	40	100	80	21,6	40	100
	Representando fonemas com letras - escrita	53,8	35,0	0	100	70,8	41,3	0	100
	Resultado Geral	63,6	18,3	33,3	90	77,4	22,4	23,3	100

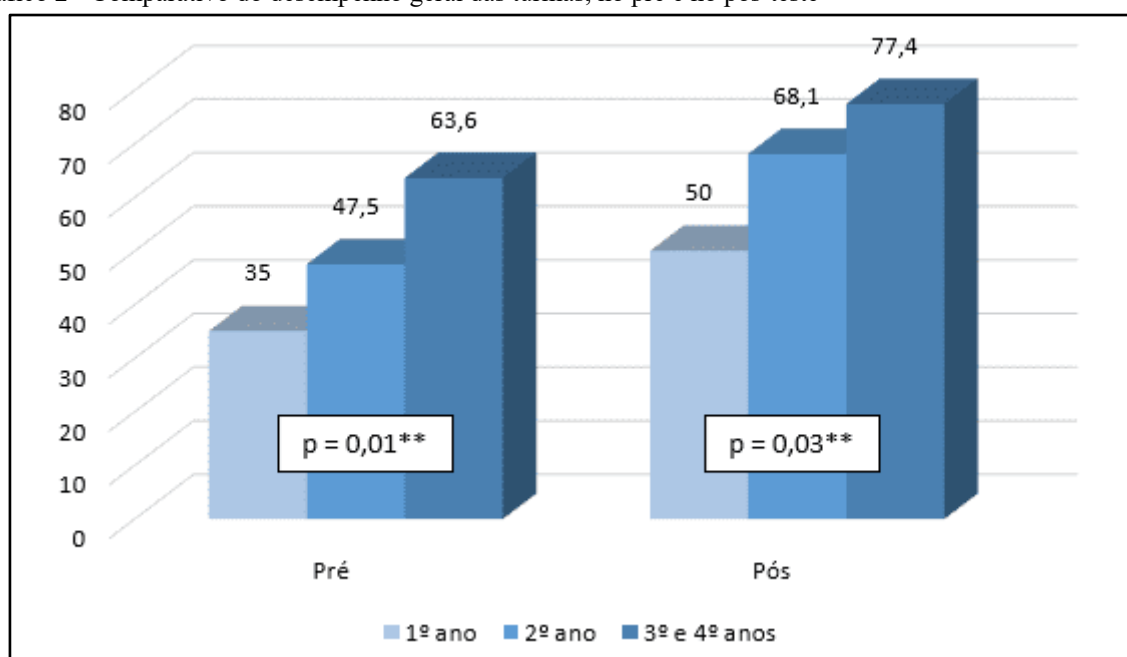
Resultados expressos através de % de desempenho

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A Tabela 2 evidencia que no 1º ano os desempenhos médios que permaneceram iguais foram em relação à contagem de fonemas e à comparação do tamanho de palavras. Nas demais avaliações, percebemos evolução das crianças no final do processo (pós-teste), quando comparados aos resultados do início (pré-teste). No 2º, 3º e 4º anos, temos aumento do desempenho em todas as tarefas. Esses dados revelam que houve uma melhora no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica nas crianças de todas as turmas. Chama a atenção o fato de que, na aplicação do pré-teste, nenhuma criança do 1º ano conseguia representar fonemas com letras. No 2º ano, a média era 33,8 e, no 3º e no 4º ano, a média era 53,8. Ou seja, cerca da metade das crianças de 3º e 4º anos não compreendia minimamente a relação entre fonemas e grafemas. Em relação ao reconhecimento de fonemas nas palavras, os dados evidenciam que também houve baixo desempenho no pré-teste, em todas as turmas. No 3º e 4º anos, a cada 10 crianças, 4 não sabiam quantos fonemas palavras simples, como luva e saia, têm. Os dados do pós-teste indicam melhoras nessas tarefas, mas requerem ainda um conjunto atento de intervenções didáticas por parte dos professores. Essa constatação reitera a necessidade de ações assertivas para a mitigação de dificuldades de alfabetização, uma vez que se espera que crianças nessa etapa de escolarização já consigam interagir com pequenos textos e produzir inferências complexas, a partir do acesso ao léxico mental de forma mais autônoma.

O Gráfico 2 apresenta o comparativo do resultado geral nos quatro anos de ensino.

Gráfico 2 - Comparativo do desempenho geral das turmas, no pré e no pós-teste



Resultados expressos através de % de desempenho

Teste One Way Anova

**Significativo ao nível de 0,05

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Pelo que vemos no Gráfico 2, foram mantidas as diferenças entre os desempenhos das crianças em cada turma: tanto no pré quanto no pós-teste, as diferenças de desempenho foram significativas na comparação entre as turmas. Isso revela que as intervenções didáticas foram específicas a cada nível de ensino e resultaram em efeitos específicos em cada turma. Não houve, portanto, uma homogeneização das práticas de ensino, preocupação essa que sempre se manteve presente nos encontros de estudo semanais e nos planejamentos das atividades. Como apontam Pacheco e Hübner (2020) e Feitosa e Santos (2020), a singularização das propostas de ensino é muito importante nessa etapa, em especial por se tratarem de crianças com aprendizagem fragilizada. Assim, esse dado indica que se mantiveram espaços para que as crianças evoluíssem considerando seus próprios horizontes de possibilidades.

A Tabela 3, por sua vez, descreve o comparativo do desempenho dos alunos estratificado por ano, tarefa e momento de aplicação (pré x pós-teste).

Tabela 3 - Comparativo do desempenho dos alunos estratificado por ano, prova e momento de aplicação (pré x pós-teste)

Teste	Desempenho 1º Ano			Desempenho 2º Ano			Desempenho 3º e 4º Anos		
	Pré	Pós	Valor de p	Pré	Pós	Valor de p	Pré	Pós ¹	Valor de p
Identificação de rimas ¹	50 (30-100)	80 (60-100)	0,08	60 (30-100)	100 (70-100)	0,01**	60 (60-100)	100 (100-100)	0,11
Contando sílabas ¹	60 (40-100)	80 (60-100)	0,39	80 (60-100)	100 (80-100)	0,01**	80 (80-100)	80 (80-100)	0,19
Combinando fonemas iniciais ¹	20 (10-20)	60 (40-100)	0,08	30 (20-100)	60 (40-100)	0,04**	100 (60-100)	100 (60-100)	0,88
Contando fonemas ¹	20 (10-20)	0 (0-60)	1,00	0 (0-80)	40 (20-100)	0,01**	40 (20-80)	80 (40-100)	0,01**
Comparando o tamanho das palavras ¹	60 (40-80)	60 (50-80)	1,00	60 (40-100)	60 (40-80)	0,25	80 (60-100)	80 (80-100)	0,05
Representando fonemas com letras - Escrita ¹	0 (0-0)	0 (0-40)	0,39	30 (0-80)	80 (50-100)	0,01**	60 (40-100)	80 (80-100)	0,01**
Resultado Geral ²	35 (23,3-50)	50 (35-66,7)	0,01**	46,7 (36,7-70)	70 (58,3-96,7)	0,01**	66,7 (50-90)	83,3 (76,7-100)	0,01**

¹ Resultados expressos através de mediana (percentil 25%-95)

Teste de Wilcoxon para comparação entre Rimass, Sílabas, Fonema inicial, Comp. de palavras e Repr. fonemas - escrita

Teste T para amostras pareadas – Comparação do resultado geral

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A Tabela 3 mostra que no 1º ano há diferença estatisticamente significativa entre o resultado geral quando comparados os momentos inicial e final ($p = 0,01$). Nas atividades específicas, entretanto, não foi percebida nenhuma diferença estatisticamente significativa,

embora na combinação dos fonemas iniciais perceba-se a maior diferença entre as medianas nos dois momentos de aplicação.

No 2º ano, há diferença significativa no desempenho em quase todas as atividades, sendo a única exceção o desempenho em relação à comparação do tamanho das palavras ($p = 0,25$). Nessa turma, a maior diferença entre a mediana dos desempenhos foi observada na identificação de rimas, o que ocorreu da mesma forma no 3º e 4º anos. Nessas séries, por sua vez, as diferenças significativas entre os momentos de aplicação foram observadas nas atividades de contagem de fonemas, representação de fonemas com letras e no resultado geral das provas.

Como revelam os dados da avaliação TACF, houve melhora no desempenho das crianças em todos os anos. Destacamos o fato de que as crianças do 1º ano não conseguiram desenvolver habilidades específicas de identificação de fonemas, além de ainda reproduzirem características de permanência do realismo nominal em suas respostas. Essas crianças também pouco evoluíram em relação à habilidade de representar fonemas por meio de grafemas. Ainda assim, evoluíram no reconhecimento de rimas e do número de sílabas das palavras, bem como melhoraram seu desempenho no reconhecimento de fonemas iniciais das palavras. Por outro lado, as crianças dos demais anos apresentaram progressos em todos os aspectos avaliados com este instrumento de avaliação.

Como já evidenciado pela literatura prévia, no percurso de desenvolvimento da consciência fonológica, as crianças vão desenvolvendo habilidades cada vez mais complexas, como a de identificação de fonemas. Em estudo comparativo sobre sensibilidade fonêmica com crianças em estágios pré e pós-alfabetização, Guedes e Gomes (2010) evidenciaram que a sensibilidade à percepção sonora de fonemas ocorre somente em crianças que já estão sendo alfabetizadas. Essa também é uma evidência constatada neste estudo. O desempenho no TACF das crianças do 1º ano em comparação às crianças do 3º e 4º anos, por exemplo, indica uma evolução típica da escolaridade das crianças e, em decorrência, o desempenho das crianças mais velhas é também melhor em atividades mais complexas, como a identificação de fonemas.

Ainda que já haja evidências de que o método de alfabetização não interfira necessariamente no desenvolvimento da consciência fonêmica e do princípio alfabético (CAVALCANTI; MENDES, 2003; SANTOS *et al.*, 2008), é importante destacar que uma prática atenta e monitorada, com intervenções específicas para o desenvolvimento metalinguístico, resulta em uma alfabetização mais eficaz. Nossos dados convergem com o que foi evidenciado pelo estudo de Novaes, Mishima e Santos (2013) que propuseram uma prática monitorada de intervenções didáticas com atividades de rima, aliteração, consciência de

palavras, de sílabas e de fonemas, semelhantes às que se desenvolveram no Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização. Igualmente, estudos prévios semelhantes ao que propusemos aqui revelaram os efeitos positivos de uma intervenção monitorada com crianças do 5º ano do ensino fundamental que apresentavam lacunas em seu percurso de alfabetização (CARVALHO, 2012). Ou seja, práticas monitoradas tendem a qualificar o percurso de aprendizagem. Além disso, programas de intervenção fonológica revelaram variação estatisticamente significativa no desenvolvimento da consciência fonológica com crianças pequenas diagnosticadas com transtornos de aprendizagem (SILVA, 2009; SILVA, 2015; JUSTINO; BARREIRA, 2012; ALMEIDA, 2021). Freire (2018), por sua vez, evidenciou os efeitos positivos de intervenções precoces com crianças com sinais de riscos de desenvolvimento de transtornos de aprendizagem da leitura e da escrita.

O presente estudo também traz resultados convergentes aos encontrados por Gonçalves *et al.* (2013), que se propuseram a avaliar o desempenho de crianças de turmas de alfabetização no início e ao final do ano letivo, a fim de verificar os efeitos do ano de alfabetização no desenvolvimento da consciência fonológica. Entretanto, diferente da metodologia proposta pelas autoras, nosso estudo se deteve a acompanhar esses mesmos efeitos decorrentes de uma ação sistemática e monitorada junto a crianças que apresentavam baixo desempenho escolar em leitura e escrita, numa ação articulada entre universidade e secretaria de educação. Ambas as práticas – um ano de alfabetização, no estudo de Gonçalves *et al.* (2013), ou três meses de intervenção didática sistemática e monitorada, como neste estudo – resultaram em impactos positivos na vida das crianças. Mas, diferente do que ocorreu na metodologia proposta pelas autoras, nossas intervenções se fundamentaram na premissa da formação dos professores e tutores que atuaram com as crianças do projeto, vinculadas às concepções de alfabetização apresentadas no referencial teórico deste estudo e, principalmente, na integração entre os saberes desenvolvidos na universidade e os saberes desenvolvidos nas escolas.

Todos esses estudos, assim como o que apresentamos aqui, têm em comum o contundente argumento em favor de intervenções sistemáticas e monitoradas com crianças que apresentam dificuldades em seu percurso de alfabetização. Em nosso caso, consideramos os aspectos conceituais vinculados ao escopo teórico apresentado anteriormente para subsidiar as ações pedagógicas que ocorreram durante a vigência das aulas do Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização e consideramos os estudos experimentais acima referidos que trouxeram evidências semelhantes às que apresentamos nos dados que obtivemos, para argumentar em favor de ações articuladas entre universidade e poder público, a fim de suprir lacunas de aprendizagem decorrentes do período pandêmico.

Por esse motivo, em especial, reiteramos o argumento de que intervenções como a que propusemos na interface entre universidades e secretarias de educação tendem a potencializar ações de qualificação dos processos de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade como a que decorreu do estado pandêmico. Os resultados da avaliação do TACF, ainda que representam um recorte da totalidade de crianças atendidas, reiteram o que pesquisas prévias já sinalizavam: ao longo das quatro séries avaliadas neste estudo, houve diferença no desempenho entre as crianças – o que é esperado para essa faixa etária –, mas em todas as turmas as intervenções promovidas pelos professores vinculados ao projeto parecem ter surtido efeitos positivos no desenvolvimento, em especial, da consciência fonêmica que é ponto de partida para que o percurso de alfabetização se concretize.

Recomendamos, por fim, a manutenção do programa nos próximos anos, para que não se perca o cuidado com as crianças que carecem de uma atenção monitorada às suas singularidades.

Considerações finais

A partir dos dados resultantes das análises realizadas, constatamos os efeitos positivos das ações do Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização, considerando o curto período de ocorrência das atividades com os estudantes do município. Tal apontamento confirma-se ao perceber a evolução das turmas de 2º, 3º e 4º anos em todos os aspectos observados no Teste de Avaliação da Consciência Fonológica (TACF), de Adams *et al.* (2012).

Como evidenciamos, diante das dificuldades pedagógicas decorrentes da pandemia, o Projeto Alfabeitrando – Laboratório de Alfabetização emerge como uma iniciativa para potencializar os processos de alfabetização e, para além disso, olhar atentamente para as dificuldades apresentadas pelas crianças e buscar meios lúdicos e significativos para que elas possam superar os desafios identificados. Assim, a proposta desenvolvida pela Universidade em parceria com a secretaria de educação municipal opera como aliada às escolas regulares, a fim de fomentar os trabalhos realizados em sala de aula, tornando o processo de alfabetização um trabalho conjunto entre escola, Projeto e estudante.

Finalizamos, reiterando que reconhecemos o quão significativos são os desafios decorrentes da pandemia nos contextos escolares. O cenário vem requerendo, tanto por parte do poder público quanto das universidades, ações concretas que mitiguem os efeitos de eventuais fragilidades na aprendizagem do princípio alfabético de crianças em contexto de alfabetização. Sabemos que os impactos da pandemia perdurarão por mais tempo e se concretizarão sob outras formas como, por exemplo, a dificuldade de a criança compreender o

que lê, em função de um percurso de alfabetização comprometido. Assim, outras formas de intervenção podem ser desenhadas, à medida que essas crianças avançam em sua escolarização, a fim de promover a qualificação dos processos inferenciais, que correspondem a uma etapa da leitura que requer níveis de letramento ainda mais complexos. Todas essas possibilidades de intervenção, em nosso entender, são potencializadas e qualificadas quando universidades e poder público atuam de modo integrado, promovendo a qualidade da educação para a leitura, uma competência fundamental para o exercício da cidadania.

Referências

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ALMEIDA, C. A. S. **Consciência Fonológica em idade pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade**. 116f. Dissertação. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, 2021.

BUCHWEITZ, A. Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 3(1), p. S8-S13, 2016.

CARVALHO, D. K. S. S. de. **Fonologia e alfabetização: efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do ensino fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAVALCANTE, C. A.; MENDES, M. A. M. A avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 205-208, 2003.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FEITOSA, R. C. A.; SANTOS, S. A. dos. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão Vygotskyana. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020.

FREIRE, T. **Ações da fonoaudiologia na escola: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental**. 2018. 114f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Fonoaudiologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2018.

GONÇALVES, T. dos S. *et al.* Habilidades de consciência fonológica em crianças de escolas pública e particular durante o processo de alfabetização. **Audiology Communication Research**, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 78-84, 2013.

GUEDES, M. C. R.; GOMES, C. A. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 263-281, 2010.

JUSTINO, M. I. de S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 399-407, 2012.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Editora Manole, 2013.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: SPINILLO, A. G. *et al.* **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NOVAES, C. B.; MISHIMA, F.; SANTOS, P. L. Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 189-200, 2013.

PACHECO, L. P.; HÜBNER, L. C. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.46, n.85, p. 58-69, 2021.

SANTOS, V. B. dos *et al.* Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2a série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 29-37, 2008.

SCHERER, A. P. R.; WOLFF, C. L. **Consciência linguística na escola: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores**. Curitiba: Appris, 2020.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun. 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. Repensando as relações entre alfabetização e cognição. In: TREVISAN, A.; MOSQUERA, J. J. M.; PEREIRA, V. W. (org.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SILVA, Cl. **Eficácia de um programa de remediação fonológica e leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem.** 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, N. S. M. **Elaboração e aplicação de um programa de intervenção de decodificação fonológica em crianças com risco para dificuldade de leitura.** 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Fonoaudiologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2015.

Sobre os autores

Kári Lúcia Forneck (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5906-4269>)

Doutora em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e dos cursos de Letras, Pedagogia e Medicina da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Coordenadora da pesquisa institucional *O ensinar da infância à idade adulta – olhares de professores e alunos* e do Grupo de Trabalho *Ensino, Linguagens e Tecnologias*. Pesquisa temas vinculados ao processamento da linguagem e ao ensino mediado por tecnologias digitais.

Grasiela Kieling Bublitz (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2829-6451>)

Doutora em Letras. Docente do Curso de Letras e de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Coordenadora do Projeto Alfabetizando – Laboratório de Aprendizagem. Atua em ações de extensão e na formação continuada de professores com a temática da alfabetização.

Natália Tais Scherer (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3722-1598>)

Estudante do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Bolsista de Iniciação Científica.

Érika Luíse Benini (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7951-5944>)

Diplomada em Letras pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professora da Educação Básica.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em junho de 2023.

Os usos de variantes do futuro explicitados na coleção *Cercanía Joven*: análises e propostas de adaptação didática

The variants of uses of the future made explicit in the *Cercanía Joven* collection: analyzes and proposals for didactic adaptation

Beatriz Maria Neri Oliveira¹
Valdecy de Oliveira Pontes²

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar, pelo viés da Sociolinguística Variacionista e Educacional, o tratamento concedido aos usos variáveis da expressão de futuro em espanhol, o futuro morfológico e o futuro perifrástico, pela coleção didática *Cercanía joven*. Para isso, recorreremos a estudos sobre a expressão de futuro em espanhol e, ainda, a pressupostos da Sociolinguística Variacionista e Educacional, tais como os estudos de Labov (1978, 2008), Moreno Fernández (2009), Silva-Corvalán (1989, 2001), Blas Arroyo (2004), Orozco e Thoms (2014), López Morales (2015), Bortoni-Ricardo (2005) e Vieira (2018). Sobre a avaliação dos livros didáticos de língua estrangeira, retomamos os estudos de Thomlison e Masuhara (2005) e Coracini (1999). No que se refere à metodologia, elaboramos um questionário norteador de análise, baseado em Pontes e Fernandes (2018) e Pontes e Nobre (2018), considerando os seguintes tópicos: (i) concepção de língua e de abordagem de ensino; (ii) condicionamentos linguísticos e extralinguísticos no uso das formas de futuro; (iii) uso de gêneros textuais e as variedades do espanhol. Com a análise, verificamos que os aspectos relativos às formas de futuro, nomeadamente os condicionantes linguísticos e extralinguísticos, bem como os comprometimentos decorrentes dos usos e das funções dessas formas não são explicitamente considerados na coleção.

Palavras-chave: expressão de futuro; Sociolinguística Variacionista e Educacional; ensino de espanhol a brasileiros; livro didático.

Abstract: The aim of this research is to analyze, through the bias of Variationist and Educational Sociolinguistics, the approach of the variable uses of morphological future and periphrastic future by the *Cercanía joven* didactic collection. For this, we resort to studies about the expression of future in Spanish and, yet, to assumptions of Variationist and Educational Sociolinguistics, like the studies of Labov (1978, 2008), Moreno Fernández (2009), Silva-Corvalán (1989, 2001), Blas Arroyo (2004), Orozco e Thoms (2014), López Morales (2015), Bortoni-Ricardo (2005) and Vieira (2018). Concerning the evaluation of the foreign languages textbooks, we returned to the studies of Tomlinson (2005) and Coracini (1999). Regarding to the methods, we elaborated a analysis guiding questionnaire, based on Pontes and Fernandes (2018) and Pontes and Nobre (2018), considering the following topics: (i) conception of language and teaching approach; (ii) linguistic and extralinguistic

¹ Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLing), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço eletrônico: dieupaix@gmail.com.

² Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em linguística (PPGLing), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço eletrônico: valdecy.pontes@ufc.br.

conditionings in the use of forms of future; (iii) use of textual genres and the Spanish variations; (iv) variations in the future expression: temporal and modal values. With the analysis, we verified that the aspects related to forms of the future, namely the linguistic and extralinguistic conditioning factors, as well as the commitments arising from the uses and the functions of these forms are not explicitly considered in the collection.

Keywords: expression of future; Variationist and Educational Sociolinguistics; spanish teaching to Brazilians; textbook.

Introdução

Com muita frequência, os falantes usam um tempo por outro, criando, como consequência, determinados efeitos de sentido que destoam da análise morfológica, mas que são fundamentais e guiam o processo interpretativo. Em outras palavras, a forma escolhida pelo falante para transmitir uma dada informação em razão daquilo que quer dizer põe em ação competências semânticas e, principalmente, pragmáticas muito caras a uma corrente de pensamento em Linguística, encetada por Labov (2008) e denominada de Sociolinguística Quantitativa.

De maneira resumida, salvo casos patológicos especiais, Labov (2008, 1978) se deparou com o óbvio: usuários da linguagem são dotados de uma extraordinária competência pragmática tanto que, no contexto da comunicação linguística, extraem de seus interlocutores com muita fluência e desenvoltura tanto os sentidos convencionais (ou literais, estatuídos pelas gramáticas das línguas vivas) quanto os pragmáticos (determinados, em grande medida, mas não apenas, pelo contexto de uso).

A questão é saber se e de que maneira a chamada *gramática da comunidade de fala*³ pode beneficiar o estudo da expressão de futuridade em espanhol, de modo que esta possa ser ensinada, a partir de pressupostos sociolinguísticos, o que corresponderia ao campo da Sociolinguística Educacional, nos termos de Bortoni-Ricardo (2005)⁴.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a abordagem das variantes na expressão de futuro em língua espanhola pelas autoras da coleção didática *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016). Assim, partiremos da hipótese geral segundo a qual o tratamento dispensado pelas autoras da coleção didática à expressão de futuro não enfatiza, de forma sistemática e significativa, os usos variáveis do futuro morfológico, do presente com valor de futuro e do futuro perifrástico, malgrado as licenças teóricas oferecidas no domínio do ensino de espanhol como língua estrangeira.

³ Expressão devida a Dascal e Borges Neto (1991).

⁴ Denominação proposta por Bortoni-Ricardo (2005), que tem a intenção de refletir sobre a variação linguística nos contextos educacionais e sociais.

A expressão de futuro em língua espanhola

Boa parte do empreendimento linguístico em conceber a expressão de futuridade parece estar circunscrito aos efeitos de sentido gerados principalmente pela forma perifrástica (GARCÍA, 2013; SILVA-CORVALÁN, 1989, 2001). A esta construção estão associados usos modais desencadeados, preferencialmente, pela forma sintética evidenciada especialmente em *camadas* mais escolarizadas. Os pormenores sociolinguísticos dessa questão serão abordados na sequência.

Em relação ao fenômeno de variação linguística, podemos defini-lo como o fenômeno pelo qual duas ou mais formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou *salva veritate*, nomeadamente preservando o mesmo significado referencial, ou seja, mesmo valor de verdade, conforme Labov (1978).

Para isso, duas condições devem, pois, ser preenchidas para que ocorra variação: as formas envolvidas têm de (i) ser intersubstitutíveis no mesmo contexto e (ii) preservar o mesmo significado referencial. Aqui é preciso ter em mente a noção de regra variável ou variável, simplesmente. Em espanhol, por exemplo, há a regra variável expressão de futuro e as diversas possibilidades à disposição dos falantes (variantes), a saber: futuro morfológico, presente do indicativo com valor de futuro e futuro perifrástico.

Com efeito, uma regra é dita variável devido ao fato de que não existe variação livre (como ocorre numa abordagem estruturalista). Ademais, uma regra variável relaciona duas ou mais formas linguísticas tal que, quando a regra se aplica, ocorre uma das formas, caso contrário, ocorre(m) a(s) outra(s) forma(s). A aplicação ou não dessas regras está condicionada por fatores do contexto social e/ou linguístico (COELHO *et al.*, 2012).

Por essa caracterização, variável corresponde a um aspecto ou categoria da língua que se encontra em variação, ao passo que variantes são as formas individuais que coocorrem em uma variável. Assim, à variação correspondem distintas possibilidades para a expressão de determinada função linguística, nomeadamente estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos disponíveis. Pelo exposto, a abordagem variacionista poderá promover, segundo autores alinhados à Sociolinguística Educacional (VIEIRA, 2018), um ensino mais profundo da expressão de futuridade em espanhol tendo em vista a heterogeneidade inerente a todas as línguas sintaticamente articuladas (SILVA-CORVALÁN, 2001).

Para o momento, apresentaremos o mapeamento efetuado por García (2013, p.59) relativamente à expressão de futuro em língua espanhola:

futuro absoluto ('Amanhã iremos ao médico'), ('Eu vou na próxima sexta'), presente do indicativo expressando mandato ('Vais a sua casa e lhe digas'), presente do indicativo na forma interrogativa ('Eu vou à praia?'), presente do subjuntivo ('Tomara que chova!'), perífrase ('Vou jogar tênis'), perífrase ('Tenho que terminar isso'), perífrase ('Tenho que chegar logo'), a perífrase ('Tenho que terminar as atividades'), a perífrase ('Devo estudar a lição'), a perífrase ('Vou responder as perguntas'), a perífrase ('O trem está prestes a partir'), o imperativo ('Vá buscar esses livros'), o pretérito imperfeito do indicativo, seja com um valor hipotético ('Se eu tivesse dinheiro, compraria um carro'), ou um valor imaginário ('Eu ia andando e tu esperavas'), o pretérito perfeito do indicativo ('Daqui a pouco eles vão voltar e não vão embora'), o condicional indicando probabilidade ('Eu gostaria de ir'), o condicional de cortesia ('Gostaria de falar com você'), o gerúndio em construção absoluta ('Trabalhando assim, triunfarás'), o futuro hipotético subjuntivo ('Seja aquilo que for'), o pretérito imperfeito do subjuntivo ('Eu gostaria que chovesse!') e o infinitivo, conforme contextos. Embora seja uma lista de duvidosa precisão gramatical, não há dúvida de que compila uma grande diversidade de situações nas quais se manifesta na fala uma projeção mais ou menos direta do conteúdo temporal em relação ao futuro, misturada com vários valores modais em diferentes contextos (Tradução nossa)⁵.

A depender do contexto, ao futuro sintético estão associados inúmeros valores verificados por ações comunicativas decorrentes de uma ordem, uma recomendação, uma solicitação, uma promessa, um compromisso e de outras noções, das quais se espera algum comportamento futuro por parte do falante ou do ouvinte (RAE, 2009). As formas sintética e analítica do futuro se alternam em função da situação em que se exige uma atitude imediatista, sendo por vezes também referidas por petições de cunho cortês (RAE, 2009).

Um importante estudo linguístico realizado por Sedano (2006) evidencia que a forma perifrástica, seja na modalidade oral ou escrita, é empiricamente a mais empregada, salvo o caso de certas variedades diatópicas verificadas no espanhol falado em *Las Palmas de Gran*

⁵ "futuro absoluto ('Mañana iremos al médico'), ('El viernes próximo me marchó'), presente de indicativo expresando mandato ('Vas a su casa y le dices'), presente de indicativo en forma interrogativa ('¿Me voy a la playa?'), presente de subjuntivo ('¡Ojalá llueva!'), la perífrasis ('Voy a jugar al tenis'), la perífrasis ('He de terminar esto'), la perífrasis ('Hay que llegar pronto'), la perífrasis ('Tengo que terminar los deberes'), la perífrasis ('Debo estudiar la lección'), la perífrasis ('Paso a contestar las preguntas'), la perífrasis ('Está a punto de salir el tren'), el imperativo ('Ve por esos libros'), el pretérito imperfecto de indicativo, bien con valor hipotético ('Si tuviera dinero, me compraba un coche'), bien valor imaginario ('Yo iba andando y tu esperabas sentado'...), el pretérito perfecto de indicativo ('Dentro de un rato han vuelto y ya no se irán'), el condicional indicando probabilidad ('Me gustaría ir'), el condicional de cortesia ('Desearía hablar con usted'), el gerundio en construcción absoluta ('Trabajando así, triunfarás'), el futuro hipotético de subjuntivo ('Sea lo que fuere'), el pretérito imperfecto de subjuntivo ('¡Ojalá lloviera!') y el infinitivo, según contextos. Aunque se trata de una lista de dudoso rigor gramatical, no cabe duda de que recopila una gran diversidad de situaciones en las que se manifiesta en el habla una proyección más o menos directa del contenido temporal hacia el porvenir, entremezclada con diversos valores modales en diferentes grados". (GARCÍA, 2013, p. 59).

Canaria. Os resultados do estudo com respeito ao registro dessas variantes nas modalidades oral e escrita estão exibidos nas tabelas a seguir:

Tabela 1 – Frequência de distribuição do futuro morfológico e da forma perifrástica – Espanhol falado

Espanhol falado	Futuro morfológico		Futuro perifrástico		Total
	Casos	%	Casos	%	
Rep. Dominicana (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	0	0	16	100	16
Chile (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	1	2	64	98	65
Puerto Rico (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	10	11	79	89	89
Caracas y Maracaibo (Sedano, 1994)	101	12	710	88	811
Venezuela (Silva – Corvalán & Terrell, 1992)	2	12,5	14	87,5	16
Rosário (Ferrer & Sánchez, 1991)	34	20	137	80	171
Caracas (Iuliano, 1976)	146	23	481	77	627
México (Moreno de Alba, 1970)	374	31	824	69	1.198
Las Palmas de Gran Canaria (Troya, 1998)	164	38	266	62	430
Madrid (Gómez, 1988)	422	43	561	57	983
Madrid (Cartagena, 1995-96)	60	47	69	53	129
Las Palmas de G. Canaria (Almeida & Díaz, 1998)	656	71	262	29	918
Las Palmas de G. Canaria (Díaz, 1997)	660	72	261	28	921
Total	2.630	41	3.744	59	6.374

Fonte: Sedano (2006).

Tabela 2 – Frequência de distribuição do futuro morfológico e da forma perifrástica – Espanhol escrito

Espanhol escrito		Futuro morfológico		Futuro perifrástico		Total
		Casos	%	Casos	%	
Grimes (1968)	J. Rulfo (Pedro Páramo)	155	86	26	14	181
Ávila (1968)	R. Usigli (El gesticulador)	81	84	15	16	96
Blas Arroyo (2000)	Buero Vallejo (Três obras de teatro)	351	78	99	22	450
Bauhr (1989)	Cincuenta obras de teatro (1959 – 1973)	2.472	75	812	25	3.284
Blus Arroyo (2000)	Alonso de Santos (Cuatro obras de teatro)	485	63	188	37	773

Soll (1968)	A. Espinosa, hijo (cuentos populares)	268	61	170	39	438
Ávila (1968)	L. G Basurto (Cada quien su vida)	31	48	34	52	65
Hunnius (1968)	A. Espinosa (Cuentos populares...)	39	42	53	58	92
Grimes (1968)	O. Lewis (Los hijos de Sánchez)	16	10,5	136	89,5	152
Total		3.898	72	1.533	28	5.431

Fonte: Sedano (2006).

Notamos, pelos dados dispostos nas tabelas, que, no espanhol oral, prevalece o uso da forma perifrástica. Todavia, são meritórias as diferenças de frequências relativamente às localidades. Por exemplo, nos países da hispano américa, o uso da perífrase é mais predominante do que em outras cidades da Espanha, tais como *Madrid* e *Las Palmas de Gran Canaria*. Por fim, quanto à modalidade escrita da língua estrangeira (LE), considerando os materiais analisados pela autora, convém destacar que a obra *Los hijos de Sánchez* é pouco representativa, dado que o livro é oriundo de gravações de fala coletadas pelo seu autor, O. Lewis, com pessoas de uma família mexicana de origem humilde.

No mundo hispânico, a frequência de distribuição da forma analítica perifrástica é da ordem de 70,8%, portanto, predominante, seguida do presente do indicativo com valor de futuro, 11,4%, e, em menor ocorrência, o futuro morfológico (sintético-flexional), com 17,8%, ilustradas⁶ em (1), (2) e (3), respectivamente (OROZCO; THOMS, 2014). Segundo os autores, essas variantes interessam não apenas pelo que revelam a propósito dos mecanismos regulares da mudança linguística, mas também porque delas pode resultar uma compreensão relativa à linguagem e à realidade.

(1) Voy a cantar mañana

(2) Canto mañana

(3) Cantaré mañana

Com efeito, há uma relação não apenas entre as categorias linguísticas de modalidade, aspecto e tempo expressas em (1), (2) e (3), mas também entre tais categorias e os domínios de uso que as fundamentam (SILVA-CORVALÁN, 1989). Além disso, as três formas dos

⁶ Os exemplos são de Orozco e Thoms (2014).

exemplos acima, que verificam a expressão de futuro, não são únicas, uma vez que os significados associados às expressões de futuro também podem ser codificados por intermédio do condicional e/ou do subjuntivo passado (GUTIÉRREZ ARAUS, 2007). Todavia, são essas três formas as mais comuns (GUDMESTAD; GEESLIN, 2011) e as mais recorrentes na literatura especializada da variação linguística.

A propósito da futuridade em espanhol, estudos empíricos elaborados a partir de variedades monolíngues estabelecem uma certa tendência numericamente desfavorável à ocorrência do futuro morfológico frente a perífrase e o presente: na parte norte da Colômbia (OROZCO, 2005); tanto no Caribe quanto no Chile (SILVA-CORVALÁN, 1989); no México (LASTRA; BUTRAGUEÑO, 2010). Contudo, no espanhol peninsular, essa tendência não é acentuada em razão de dois fatores: o futuro morfológico carrega consigo a marca de prestígio (DÍAZ-PERALTA; ALMEIDA, 2000); o futuro morfológico é mais perceptível devido ao contato com outras línguas (particularmente as línguas francesa e inglesa) a que o espanhol da Espanha está sujeito (BLAS ARROYO, 2008).

Segundo Pérez, Soler e Feroce (2021), diferentes estudos identificaram diferentes fatores responsáveis pela dominância de uma forma sobre a outra. Segundo os autores, a presença de advérbios, a noção de certeza e o lapso temporal estão entre esses fatores. Quanto à certeza, estudos em variedades monolíngues mostraram que, enquanto a forma perifrástica é empregada em contextos não salientes (marcados), o futuro morfológico ocorre em situações de incertezas (BLAS ARROYO, 2008; CLAES; ORTIZ LÓPEZ, 2011). Gudmestad e Geeslin (2011) notaram que a perífrase era mais empregada do que as outras formas e vinha necessariamente acompanhada de um marcador de certeza.

Por fim, quanto ao advérbio, o presente do indicativo é favorecido se comparado às outras duas formas (GUDMESTAD; GEESLIN, 2011). Na ausência de advérbios, a frequência de ocorrência da perífrase se revelou maior no estudo de Blas Arroyo (2008). Embora não estivesse em análise a presença ou não de advérbios, o estudo de Kanwit e Solon (2013) patenteou a ocorrência do presente associado a um advérbio. Os estudos mencionados estão compilados na tabela 3, a seguir, com a respectiva frequência de ocorrência das três variantes, indicadas por futuro imperfeito (FI), a forma do presente (P) e a forma perifrástica (FP).

Tabela 3 – Frequência de distribuição das três variantes da expressão de futuro em espanhol

Comunidade	FI	P	FP
Chile (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	3,4%	4,5%	92,1%
República Dominicana (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	1,8%	7,2%	90,9%
Sudoeste dos Estados Unidos (Gutiérrez, 1995)	3,8%	7,5%	88,7%
Venezuela (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	23,5%	1,5%	75,0%
Puerto Rico (Silva-Corvalán e Terrell, 1989)	20,9%	4,2%	74,9%
Morelia, México (Gutiérrez, 1995)	8,6%	18,6%	72,8%
San Juan, Puerto Rico (Claes e Ortiz López, 2011)	7,4%	20,1%	72,5%
Colombianos em NY (Orozco, 2007)	7,2%	30,3%	62,5%
Cidade do México (Gutiérrez, 1995)	23,2%	25,8%	51,0%
Barranquilla, Colombia (Orozco, 2005)	18,2%	35,9%	45,9%
Andalusian Spanish (Osborne, 2008)	14,7%	40,7%	44,6%
Médias das frequências	12,1%	17,7%	70,1%

Fonte: elaboração própria a partir de Orozco (2015).

Em virtude de suas peculiaridades contrastivas ao presente e ao passado, a aquisição do conhecimento linguístico acerca do tempo futuro, em diversas línguas, é tardia nas crianças (GARCÍA, 2013). O estudo empírico elaborado por Ródenas, Brito e Carranza (1991), a título de ilustração, concluiu que, em espanhol, as formas imperativa, presente e infinitiva são as mais recorrentes em crianças com menos de quatro anos. Entretanto, a partir desta idade, começam a surgir, em suas falas, registros de alguns advérbios temporais, seguidos do condicional e só então o futuro, ainda que de maneira um tanto quanto vaga.

A relação de posterioridade com respeito ao momento de fala corresponde a uma compreensão puramente temporal (ou gramatical, ou ainda, estritamente morfológica), ao passo que à modalidade correspondem valores subjetivos (aleatórios, não morfológicos), expressos não só por conjeturas, mas também por noções de presente (*Ahora serán las siete*), cuja variante é amiúde encontrada na oralidade por oposição às formas morfológica e perifrástica. A propósito, García (2013) relata a escassez de estudo dessas três variantes,

embora esclareça que são metodológicas as razões pelas quais a variante futuro-presente seja incomum.

O livro didático de língua estrangeira

No tocante ao ensino dessas variantes a aprendizes brasileiros de língua espanhola como língua estrangeira (E/LE), considerando que as questões de diversidade e heterogeneidade linguísticas estão paulatinamente se inserindo nas diferentes áreas do conhecimento humano, os docentes podem contribuir, de forma decisiva, para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente no mundo, uma vez que interagirão com as diversidades cultural e linguística. Como as aulas de LE inevitavelmente constituem um meio de contato com conhecimentos de diferentes culturas, para um tratamento sistemático e responsável da heterogeneidade requerida, torna-se imprescindível compreender os critérios de elaboração, bem como o manuseio adequado do material didático (seja ele qual for) o qual servirá como ferramenta de ensino para o aprimoramento das aulas. Essa questão se tornou premente após ter sido sancionada, em 5 de agosto de 2005, a Lei Ordinária 11.161, que oficializou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em todas as escolas públicas brasileiras de ensino médio (BRASIL, 2005).

Na sequência, em 2006, a questão que se colocava era a de saber que espanhol ensinar tendo em vista a pluralidade e a heterogeneidade da língua, de modo a não “sacrificar as suas diferenças nem as reduzir a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (BRASIL, 2006, p. 134). Entendemos que narrativas destoantes podem surgir em face do texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM)⁷. Contudo, cremos que o referido documento põe em causa a variedade padrão da língua:

O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estandar a variedade castelhana do espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos. De resto, não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por

⁷ Nas palavras de González (2010, p. 33), referindo-se aos preceitos norteadores das OCEM: “Creio que o que tentamos fazer naquele programa, e que usamos aqui para sugerir uma forma possível de trabalhar a diversidade, pode ser resumido da seguinte maneira: tratamos de eliminar o centro (e, conseqüentemente, a ideia de irradiação a partir desse centro), que substituímos pela de percurso (de mundos, culturas, variedades e sentidos), o que ficou reforçado pela substituição do ao (al) (que implica, aliás, um para [hacia], e um ter acesso a) pelo com, talvez aquele que está embutido em cumplicidade, em compartilhar, em compreender, em coexistir, em comunicar. Evidentemente não falamos de comunicação simplesmente como participação de algo a outros sujeitos.”

tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor. A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão (...). O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a *heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens* (BRASIL, 2006, p. 136-137).

A efetivação desta “heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens” deve ocorrer sem que precisemos renunciar a complexidade que nos constitui como sociedade brasileira. Ao menos em parte, provavelmente produzindo recursos didáticos que abrangessem a multiplicidade cultural brasileira e dos países hispânicos e que dessem conta da competência comunicativa e da aprendizagem crítica, consoante não tenhamos dúvidas quanto aos saberes a serem privilegiados no ensino e na aprendizagem da língua espanhola nas escolas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) procurou viabilizar essa proposta, que surge pelo decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. A princípio, o referido programa englobava somente o Ensino Fundamental. Para não desprestigiar as singularidades regionais, e dado ser o professor quem melhor vivencia o cotidiano escolar e conhece as suas necessidades, o critério de seleção do LD era de incumbência dos professores. No correr dos anos, o PNLD passou a admitir, também, a seleção de livros para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais recentemente, a Educação no Campo (BRASIL, 2011). Os livros têm distribuição assegurada no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são reutilizáveis, ou seja, ficam três anos na escola passando de um aluno para outro. Os livros continuam a ser escolhidos pelos professores das escolas públicas com base no Guia de Livros Didáticos, documento no qual estão apresentados os critérios que motivaram a seleção para uma determinada coleção (BRASIL, 2018).

Em razão da extensão e da complexidade do PNLD, que conta com várias etapas de distintas matizes de natureza jurídica, política e financeira, na presente pesquisa nos deteremos tão-somente nos aspectos pedagógicos associados ao LD, particularmente nos aspectos relativos ao processo que ensejou a análise das coleções inscritas na modalidade Língua Estrangeira Moderna. Assumimos como adequado o LD que esteja de acordo com a legislação, que considera as realidades e os contextos do público a que está destinado e que cumpra o papel do componente curricular na educação básica. Por outras palavras, a coleção selecionada precisa estar coerente com a abordagem teórico-metodológica publicamente

manifestada, com a proposta didático-pedagógica por ela veiculada e com os objetivos visados.

Ademais, é de se esperar que a coleção esteja suficientemente correta e atualizada quanto aos conceitos, aos procedimentos e às informações em conformidade com a linha pedagógica adotada. Esses requisitos serão examinados mais adiante, por ocasião do estudo da expressão de futuro em língua espanhola tal qual apresentada na coleção *Cercanía Joven* (selecionada na edição PNLD – 2018⁸).

Compartilhamos com Daher, Freitas e Sant’anna (2013) a ideia segundo a qual os LDs não se reduzem a sua materialidade, que se coloca evidentemente a serviço da prática docente; consideramos como virtude o simbolismo histórico que eles instauram no instante em que são produzidos, podendo silenciar ou enfatizar temas e situações⁹. Para nós, pesa seu componente simbólico em detrimento da sua dimensão meramente utilitária (subsidiária da prática docente), o que nos levou a escolher este recurso didático (poderia ter sido outro) como meio de entender a variação da expressão de futuro em espanhol (como segunda língua) em bases sociolinguísticas.

Contudo, apesar de, no plano institucional, esforços terem sido empreendidos, nos últimos anos, para garantir um ensino plural da língua espanhola, a lei que a oficializou, em 2005, foi revogada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que converteu a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Essa ação impactou negativamente na produção de livros didáticos de espanhol a aprendizes brasileiros, posto que a língua espanhola foi retirada do PNLD, a partir das edições de 2020 (ensino fundamental) e 2021 (ensino médio).

Por essa revogação, o inglês permaneceu obrigatório e o espanhol, opcional, no ensino médio. Além disso, surgiram novas orientações e obrigatoriedades curriculares, as quais não serão aqui discriminadas, mas que implicam alterações bastante significativas no âmbito do ensino. Convém esclarecer que estes posicionamentos políticos ocorreram em função da elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, cuja perspectiva em educação se centra no ensino por competências e habilidades, bem como no desenvolvimento integral (cognitivo, físico, emocional e cultural) do estudante.

De qualquer forma, a oferta do espanhol nas escolas públicas cearenses foi mantida na parte diversificada, mas como disciplina eletiva, conforme Documento Curricular Referencial

⁸ Esta foi a última edição do PNLD do ensino médio, na qual o espanhol figurou como disciplina, visto que foi excluído na edição de 2021, devido à revogação da Lei 11.161 (Lei de implantação do espanhol na oferta escolar do ensino médio) em 2016, por meio da medida presidencial provisória 746.

⁹ A este respeito, é leitura obrigatória Coracini (1999). A hipótese geral, que sustenta a nossa pesquisa, está toda ela assentada no significado simbólico do livro didático.

do Ceará (DCRC) para etapa do Ensino Médio, que “determina a construção de um currículo assentado e conexo aos parâmetros apresentados pela BNCC” (CEARÁ, 2021, p. 16).

Metodologia

A princípio, faremos uma análise das unidades referentes à expressão de futuro nos livros didáticos da coleção *Cercanía Joven 1* (COIMBRA; CHAVES, 2016), utilizados nas escolas públicas da cidade de Fortaleza. Para atingir esse desiderato, teremos como base o questionário intencionalmente elaborado para atender aos objetivos específicos da presente pesquisa, pautado nos referenciais teóricos que lhe subjazem, conforme ilustrado logo abaixo.

Quadro 1 – Questionário de análise

EIXO TEÓRICO	PERGUNTAS NORTEADORAS
PRECEITOS GERAIS SOCIOLINGÜÍSTICOS	
Concepção de língua e ensino	Qual a concepção de língua e de ensino que os autores dos LDs adotam?
Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos	O LD considera os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos (usos regionais, sexo, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor) que motivam a variação linguística no uso das formas de expressão do futuro?
VARIACÃO LINGÜÍSTICA	
Uso de gêneros autênticos e as variedades da língua espanhola	O LD explora o fenômeno de variação linguística no uso das formas de futuro a partir de gêneros autênticos (orais e escritos), considerando os distintos contextos de uso destas formas verbais?

Fonte: Elaborado com base em Pontes e Nobre (2018).

Com base no questionário apresentado acima, serão tecidas discussões e análises dos dados provenientes das unidades referentes à expressão de futuro presentes nos LDs mencionados. Convém esclarecer que nossa análise parte das variantes para o LD, ou seja, caso sejam negligenciadas as propriedades das variantes com respeito aos usos e às funções que assumem, então lançaremos mão de uma proposta de adaptação didática a partir de um conjunto de princípios aduzidos por Tomlinson e Masuhara (2005).

Por definição, a adaptação de materiais diz respeito à modificação de materiais didáticos existentes a fim de torná-los adequados a alunos e professores em razão de situações específicas de ensino. No caso do professor, pode ele abreviar ou estender uma dada atividade, caso queira, pode deixar de realizar uma certa atividade e partir para outra, ou pode

ainda modificar a ordem das atividades que julgar necessário ante o propósito previamente traçado. A adaptação de materiais não é um processo aleatório, pois consta de 3 técnicas – a (+), a (–) e a (0) – elencadas no quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Técnicas de adaptação didática

	Técnicas	Exemplos
Categoria (+)	Adição	Os professores podem adicionar textos e/ou atividades diferentes.
	Expansão	Os professores podem expandir os textos e as atividades de modo a aumentar a sua extensão, o grau de dificuldade, a profundidade etc.
Categoria (–)	Exclusão	Os professores podem excluir alguns textos e/ou atividades.
	Subtração	Os professores podem reduzir o número de sentenças em um texto ou parte de uma atividade.
	Redução	Os professores podem reduzir textos e atividades por meio da redução de sua extensão, do grau de dificuldade, da profundidade etc.
Categoria (0)	Modificação	Os professores podem fazer mudanças nas instruções.
	Substituição	Os professores podem substituir uma atividade por outra.
	Reorganização	Os professores podem mudar as posições de textos e ilustrações.
	Novo sequenciamento	Os professores podem mudar a sequência das atividades.
	Conversão	Os professores podem mudar o gênero de um texto (de uma narrativa para um poema) ou transferir o conteúdo de um meio particular para um outro (por exemplo, de uma folha impressa para uma página da internet).

Fonte: Elaborado com base em Tomlinson e Masuhara (2005).

Conforme Tomlinson e Masuhara (2005), os motivos que levam os professores a adaptar materiais de ensino são vários, mas dizem respeito a um descompasso com relação ao ambiente de ensino – grosso modo, os materiais não foram elaborados para a turma que lecionam; às próprias preferências do professor no que tange ao aprendizado e aos objetivos

do curso, o que inclui o conteúdo programático, as metas institucionais; aos materiais em si, por exemplo, textos geralmente maçantes que não exploram bem determinada temática, dentre outros.

Descrição e análise dos dados

A partir do roteiro de análise elaborado, nesta seção, procederemos ao exame da coleção didática *Cercanía joven*, selecionada no PNLD 2012 – 2018. Cotejaremos o tratamento que as autoras da respectiva coleção dão à expressão de futuro em espanhol considerando a pergunta norteadora da presente pesquisa, seu objetivo, bem como a hipótese geral segundo a qual o fenômeno da variação linguística associado à variável (dependente) futuro é abordado de forma superficial e não é conduzido de maneira sistematizada.

Também é digno de nota a escolha por gêneros textuais autênticos e plurais, embora não tenham sido devidamente articulados tais que pudessem fazer jus ao requisito da heterogeneidade linguística no ensino da língua espanhola. O design da coleção deixa evidente o objetivo de cada seção, bem como o tema a ser estudado no início de cada unidade/capítulo. A título de ilustração, na unidade 1, cujo título é “El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!”, no capítulo 1 “Cultura latina: ¡Hacia la diversidad!”, as autoras empregam como gênero autêntico uma canção, por meio da qual objetivam apresentar os países hispanofalantes.

Em relação às variantes linguísticas para a expressão de futuro em língua espanhola, ao realizarmos o mapeamento nos três volumes da coleção didática, identificamos as seguintes ocorrências: (i) presente dos verbos *ser* e *estar* (volume 01 - unidade 01 – capítulo 01); (ii) outros verbos no presente do indicativo (volume 01 – unidade 01 – capítulo 02); (iii) futuro morfológico e futuro perifrástico (volume 01 – unidade 03 – capítulo 05). A seguir, transcreveremos alguns exemplos explorados pelas autoras, no que tange ao estudo de cada variante.

O estudo dos verbos *ser* y *estar* é conduzido a partir da canção *300 kilos* que abre o capítulo 1, conforme mostrado na sequência.

GRAMÁTICA EN USO

El presente de indicativo y los verbos ser y estar

1¹⁰. En la letra de la canción aparecen cinco verbos en presente de indicativo.

a) Identificalos y escribelos en tu cuaderno.

¹⁰ Os números que constam no trecho correspondem ao número da questão no LD.

b) *El compositor de la letra de la canción eligió usar los verbos en presente de indicativo. Si hubiera empleado los verbos en pasado (Esto **fue** una canción...) o futuro (Esto **será** una canción...), ¿el efecto de sentido sería el mismo? Justifica tu respuesta¹¹.*

c) *En el primer verso de la canción (“Esto es”), se usa el verbo ser para hacer referencia a:*

1. *un estado pasajero.*

2. *una característica que se considera fija.*

d) *Lee las siguientes frases:*

1. *Somos latinos.*

2. *Estamos latinos.*

¿Qué frase expresa la idea de que un grupo de personas, en determinado momento, adquirió características que señalan una latinidad? ¿Qué marca lingüística determina eso?

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p.16).

Coimbra e Chaves (2016) esclarecem que, a depender do contexto de uso, uma *marca lingüística*, em referência ao verbo ser/estar, pode adquirir diferente significado (item b, questão 1), ou seja, nem sempre o tempo gramatical (o presente) representa aquilo que a forma codifica (GUDMESTAD; GEESLIN, 2011; PÉREZ; SOLER; FEROCCE, 2021). Contudo, essa informação está reservada ao manual do professor e a uma parte do comando da questão 2. Para efeito de coerência com a concepção de língua e de linguagem adotada pelas autoras, entendemos que essa informação poderia ser compartilhada, desde o início, com o aprendiz, em vez de reservá-la apenas ao professor, sem que seu conteúdo, que remete à primeira variante, seja desenvolvido em seus pormenores. Com efeito, pela Categoria (+)/adição de Thomlison e Masuhara (2005), com respeito à questão 1, destacada acima, poderia constar um quadro 3, nesta página, do tipo:

Quadro 3 – Proposta de adaptação didática à seção “Gramática en uso”

*El presente de indicativo puede expresar
la idea de futuro según el uso y función
que se haga de él.*

Fonte: elaboração própria a partir de Coimbra e Chaves (2016, p.16)

As razões que levaram as autoras a reservar a informação relativa aos significados assumidos pelo tempo presente são muitas e variadas e se colocam para além do horizonte da presente pesquisa. Mais do que um objeto a serviço da prática docente, o LD é um instrumento político e social (CORACINI, 1999). Enquanto tal, recaem sobre ele interesses extrínsecos, como a organização escolar e o marketing das editoras; e intrínsecos,

¹¹ Os negritos são das autoras.

relacionados às decisões metodológicas tomadas pelas autoras, as quais não julgaram promissora a inclusão desta variante neste momento.

Seja o que for que tenha causado exclusão, julgamos razoável, nesta etapa inicial do ensino de espanhol, ao menos chamar a atenção do aprendiz quanto às funções e aos usos assumidos por uma forma linguística, decerto ponderando as implicações desse conhecimento. A forma presente pode *funcionar* e ser indicadora de uma ação futura, a depender de dois fatores: o extralinguístico, como o contexto e a intenção comunicativa do falante; e o linguístico, bastando tão-somente acrescentar um advérbio de tempo ou uma locução adverbial ao verbo, criando o que Gutiérrez Araus (2007) denomina “sentindo secundário”. Como consequência imediata desta dupla dimensão da significação, tão cara ao programa sociolinguístico iniciado por Labov (2008, 1978), emerge uma alternativa não dispendiosa ao quadro 4, a saber:

Quadro 4 – Proposta de adaptação didática à seção “Gramática em uso”

*El presente de indicativo puede expresar
la idea de futuro según el uso y función
que se haga de él.
La idea del tiempo presente con valor de
futuro se trabajará en el capítulo 2, con
el estudio del presente de otros verbos.*

Fonte: elaboração própria a partir de Coimbra e Chaves (2016, p.16).

Mesmo na eventualidade de que o enquadramento teórico não esteja imune a críticas, em absoluto atendimento aos pressupostos variacionistas, toda a nossa análise estará circunscrita à manutenção da dimensão dual que o plano complexo da significação (linguístico e extralinguístico) instaura a propósito da futuridade em espanhol. A inclusão do quadro 3 ou 4 é nossa proposta (não arbitrária) de melhoria do capítulo 1. Em si a proposta objetiva despertar, desde o início, a percepção do aprendiz para diferentes formas verbais que carregam a noção de futuridade.

Esse plano complexo não está totalmente concebido no capítulo 1 da referida coleção. Longe disso, Coimbra e Chaves (2016) preteriram os condicionamentos linguísticos – os verbos são trabalhados de forma manietada, segundo as noções momentâneo vs. permanente. Todavia, tiveram as autoras o cuidado de elencar uma série de valores da unidade argumental

(questão 2, logo abaixo), devendo o aprendiz reconhecê-los, porém, em função da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, pois “se espera que los alumnos consigan reconocer esos verbos por sus conocimientos de lengua materna sobre el presente de indicativo. Aunque algunas formas sean distintas, hay semejanzas entre el español y el portugués” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p.250).

Já Labov (2008) havia se dado conta de que a variação linguística não é aleatória, mas condicionada tanto por fatores internos (linguísticos) quanto externos (pragmáticos e discursivos) e apresenta regularidades as quais podem ser constatadas/refutadas de modo matematicamente preciso. Entretanto, os condicionantes extralinguísticos nem sequer estão contemplados no capítulo 1, por mais que tenha sido usado como motivador o gênero canção. Conseqüentemente, o estudo do presente do indicativo do verbo ser/estar é feito em sua versão prototípica, para citar Orozco e Thoms (2014). Porém, as autoras recorrem a um gênero autêntico, na base do qual a gramática é contextualmente desenvolvida.

2. El verbo ser, dependiendo del contexto, puede expresar cosas diferentes. Por tus conocimientos lingüísticos del portugués y de mundo, intenta relacionar los ejemplos con los usos de este verbo:

<i>I. Ser + origen</i>	<i>A. Soy yo, Mariana</i>
<i>II. Ser + profesión</i>	<i>B. ¿Sos profesora?</i>
<i>III. Ser + fecha</i>	<i>C. Esta casa es mía</i>
<i>IV. Ser + número</i>	<i>D. Mañana es domingo</i>
<i>V. Ser + lugar</i>	<i>E. ¿La fiesta es en el club?</i>
<i>VI. Ser + identidad</i>	<i>F. ¿Eres de Colombia?</i>
<i>VII. Ser + pertinência</i>	<i>G. Somos cinco Hermanos</i>

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p.16).

Depreendemos da questão 2 supracitada que as autoras da coleção reconhecem a impossibilidade isomórfica entre forma e função a propósito do estudo do presente do indicativo do verbo ser/estar. Contudo, a nossa hipótese é confirmada e não rejeitada, contrário ao que supúnhamos inicialmente pela leitura da *Presentación*¹², pois não consta nenhuma atividade efetiva por meio da qual as nuances semânticas, decorrentes dos usos e das funções, que em muito fazem uma língua ser *heterogênea*, pelas autoras reconhecida e reivindicada, seja trabalhada. As autoras transferem essa responsabilidade ao professor. No mais, não oferecem uma *definição* de tempo presente, optando por trabalharem-na diretamente no gênero discursivo escolhido. Coimbra e Chaves (2016) concluem o estudo do

¹² Na “Apresentação” dirigida ao estudante, as autoras explicitamente enfatizam que a coleção favorecerá o ensino e a aprendizagem da língua espanhola orientados aos dois planos de significação (linguístico e extralinguístico) que a ela se interpõem.

presente do indicativo do verbo *ser/estar* com um típico exercício estruturalista (PONTES; NOBRE, 2018), a saber:

- Ahora, en tu cuaderno, sustituye __ por el verbo ser o estar en la forma adecuada,*
- a) *María __ una niña muy engreída. Pero con esta gripe __ mucho más engreída e insoportable,*
 - b) *No sé quiénes __ los autores de este libro. Es que las primeras páginas __ rotas y no se puede leerlas.*
 - c) *Me llamo Juan, __ dentista y amo mi profesión.*
 - d) *Y vos? ¿ __ argentino?*
 - e) *Nosotros __ Pablo y Ramón. Y vosotros, ¿Quiénes __?*
 - f) *¡ __ muy pálido! ¿Qué te pasa, hombre?*
 - g) *__ muy cansado, hoy no me apetece ir a ningún sitio.*
- (COIMBRA; CHAVES, 2016, p.17).

A proposta do quadro 3 pode ser progressivamente implementada no capítulo 2, intitulado “Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!”, sem que fiquem descaracterizadas as suas finalidades linguísticas e comunicativas a propósito do turismo hispânico e seus diferenciais, quando muito reforçando-o.

Na seção “Lectura”, do capítulo 2, em vez de centrar nos tipos de documentos usados para acessar os lugares, a questão 4 poderia ser reformulada, por exemplo, pela inclusão de falas de quatro amigos que conversam sobre onde irão passar as férias. Pelo diálogo, poder-se-ia empregar advérbios ou locuções adverbiais – como em (1), (4) e (7) – numerados no diálogo a seguir – para criar a ideia de ação vindoura em um capítulo dedicado ao estudo (prototípico) do presente do indicativo dos verbos regulares e irregulares.

Quadro 5 – gênero diálogo

<p>Felicia: Acabo de comprar un billete para ir al México. ¡Estoy tan emocionada de ver la ciudad!</p> <p>María: ¡Qué bueno! Viajar es muy divertido. Me encanta conocer nuevos lugares y nuevas personas. ¿Cuándo te vas?</p> <p>Felicia: <u>En la próxima semana (1)</u>, voy a visitar la Ciudad de México. Estoy tomando el “ojo rojo”. Está más barato. Espero poder dormir en el avión.</p> <p>María: ¡Qué suerte! ¡Me gustaría ir contigo! La ciudad de México es un sitio mágico. <u>Allá</u> nos divertimos mucho.</p> <p>Felicia: Eso espero. Voy a visitar a mi hermano que vive allí. <u>En una semana</u>, me quedo en ella y <u>luego (4)</u> conozco el sitio arqueológico Chichén Itzá ubicado en el municipio de Tinum, en el estado de Yucatán.</p> <p>María: ¡Es magnífico! <u>Hoy</u> pienso en mis vacaciones de verano. <u>El próximo mes</u>, conozco las playas uruguayas. Solo quiero relajarme.</p> <p>Felicia: ¡Es genial! ¿Y tú, Bruno? ¿A qué ciudad vas en tus vacaciones?</p> <p>Bruno: <u>Ya</u> estoy con mis billetes. <u>El próximo viernes (7)</u>, voy a Barcelona y visito La Sagrada Familia.</p> <p>María: ¿Y tú, Juan? ¿A dónde vas?</p> <p>Juan: <u>Dentro de dos días</u>, voy a Chile y <u>pronto</u> veo el desierto de Atacama.</p> <p>Felicia y María: ¡Qué bien!</p>

Fonte: elaboração própria.

A escolha pelo gênero diálogo não é fortuita: a variante do presente simples com valor de futuro se revela mais produtiva nas interações sociocomunicativas (GUDMESTAD; GEESLIN, 2011; SEDANO, 2006). Claramente, um gênero de atividade dessa natureza está em conformidade com a Categoria (0)/modificação tal qual proposta por Thomlison e Masuhara (2005). O aprendiz deve notar que os personagens continuam a fazer menção ao documento exigido, porém incorporam marcas temporais, em particular, a do futuro, via os advérbios *allá, hoy, luego, ya, pronto* e as locuções adverbiais *el próximo viernes, dentro de dos días, en la próxima semana, el próximo mês*, os quais, em conjunto, induzem a noção de ação vindoura, antes ausente. Na sequência, poder-se-ia perguntar ao aprendiz que ideia esses advérbios ou locuções adverbiais introduzem a fim de aprofundar a variante do futuro pelo presente simples. Ressaltamos que o presente simples com valor de futuro sempre necessita que haja em seu contexto discursivo uma expressão temporal (MATTE BON, 1995; RAE, 2009).

Os gêneros textuais apresentados na coleção são autênticos, mas deles não emerge um estudo, nem mesmo parcial, da variação linguística, em geral, e das variantes de futuro, em particular, ficando assim respondidas as questões da seção “Variação linguística” do “Roteiro de análise”.

A despeito de terem trabalhado a diversidade cultural da hispano América, vejamos a nota informativa abaixo, a propósito da polissemia para *transporte urbano público*, no que pese nosso objeto linguístico, as autoras da coleção não o consideram.

EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

*El medio de transporte colectivo público urbano, **autobús**, recibe nombres distintos en los varios países hispánicos: **guagua** (Cuba), **colectivo** (Argentina y Bolivia), **micro** (Chile), **buseta** (Colombia), **camioneta** (Guatemala), **camión** (México), **ómnibus** (Uruguay)... Pero cada uno de esos medios de transporte tiene su particularidad que se relaciona con las costumbres y hábitos de cada comunidad que los usa.*

(COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 37).

O fenômeno da variação linguística é abordado de maneira superficial, consequentemente não reveladora da dinâmica linguística. No fragmento acima, as autoras apresentam a mais recorrente das variações: a lexical. Evidentemente, estamos aqui considerando apenas a modalidade escrita da língua. Dessa forma, não analisamos os áudios da coleção didática, visto que as autoras não apresentam atividades orais e de compreensão auditiva para explorar os usos e valores das variantes examinadas, no que toca à expressão de futuro em língua espanhola. No entanto, identificamos, nos áudios, falantes de diversas

variedades do espanhol, o que contribui para a conscientização do aprendiz brasileiro, no que diz respeito à diversidade linguística.

Por fim, importa salientar que a variante futuro morfológico pelo presente é derivada – induzida pelos advérbios temporais e pelas locuções adverbiais –, ao passo que as formas morfológica e perifrástica, não. Tais formas estão trabalhadas na unidade 3 (“El mundo es político: ¡Que también sea ético!”) no capítulo 5 (Discurso: ¡Con mis palabras entraré en la historia!). No entanto, as autoras não fazem a correlação no que tange à expressão de futuro em língua espanhola e, tampouco, sugerem, no manual do professor, uma reflexão epilinguística sobre os usos e valores do futuro morfológico e do futuro perifrástico. Poder-se-ia, por exemplo, propor uma comparação com a língua materna do aluno, ou seja, com a expressão de futuro no Português do Brasil.

Conclusão

Com base na análise empreendida, verificamos que, excetuando-se as duas primeiras questões do “Roteiro de análise” relativas aos *preceitos gerais sociolinguísticos*, a terceira questão não está plenamente contemplada pelas autoras da coleção – o que confirma a nossa hipótese inicial de que haveria uma abordagem superficial dos usos variáveis do futuro morfológico e do futuro perifrástico, embora haja o emprego contumaz de gêneros autênticos. Porém, ao que tudo indica, esses são usados apenas como pretexto ao ensino (idealizado) da língua espanhola, expostos na “Presentación”.

No cômputo geral, notamos que os aspectos relativos às variantes, nomeadamente os condicionantes linguísticos e extralinguísticos, bem como os comprometimentos decorrentes dos usos e das funções das duas variantes não são explicitamente considerados na coleção. Todavia, as adaptações aqui propostas respeitaram os textos escolhidos pelas autoras, salvo algumas questões que foram reformuladas sem prejudicar os seus propósitos metodológicos, quando muito oferecemos subsídios ao ensino da língua em sua dimensão plural e dinâmica, exigido pelas instruções oficiais. Julgamos que oferecemos uma análise virtuosa, pois partimos das variantes para o LD (e não o contrário). Como consequência deste movimento analítico, evitamos inferências levianas, no limite desonestas, quanto ao tratamento não sistemático das variantes na coleção.

Assim, podemos concluir que o conhecimento sobre a expressão variável do futuro em espanhol não é sistematizado, a fim de aprofundar a compreensão do aprendiz sobre o plano complexo da significação, o qual é condicionado por fatores que incluem a relação entre os

interlocutores, o assunto tratado, a familiaridade do usuário da linguagem com o discurso, bem como o contexto situacional (LABOV, 2008).

Referências

BLAS ARROYO, J. L. The variable expression of future tense in peninsular Spanish: the present (and future) of inflectional forms in the Spanish spoken in a bilingual region. **Language Variation and Change**, n. 20, p. 85–126, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018 – língua estrangeira moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CLAES, J.; ORTIZ LÓPEZ, L. A. Restricciones Pragmáticas y Sociales en la Expresión de Futuridad en el Español de Puerto Rico. **Spanish in Context**, n. 8, p. 50–72, 2011.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven 1**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1999.

DAHER, D.C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 11, n. 1, p. 407 – 426, 2013.

DASCAL, M.; BORGES NETO, J. De que trata a linguística, afinal?. **Histoire, Epistemologia Langage**, tome 13, p. 13-50, 1991.

DÍAZ-PERALTA, M.; ALMEIDA, J. M. Sociolinguistic factors in grammatical change: the expression of the future in Canarian Spanish. **Studia Neophilologica**, n. 72, p. 217–28, 2000.

GARCÍA, J. M. B. **La expresión de la futuridad en el español de Valencia – estudio sociolingüístico**. Tese (Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació), Universitat de València, 2013.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. *In*: BARROS, C.S.; COSTA, E. G, M. **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUDMESTAD, A.; GEESLIN, K.L. Assessing the use of multiple forms in variable contexts: The relationship between linguistic factors and future-time reference in Spanish. **Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics**, n. 4, p.3–34, 2011.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. G. **Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L**. Madrid: Editorial Arco/libros, 2007.

KANWIT, M.; SOLON, M. Acquiring variation in future-time expression abroad in Valencia, Spain and Mérida, Mexico. *In*: AMARO, J. C. **Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 2013. p. 206–221.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo, Brasil: Parábola, 2008.

LABOV, W. Where does the linguistic variable stop? **Sociolinguistic Working Papers**. Austin, Texas, n. 44, abril, 1978.

LASTRA, Y.; BUTRAGUEÑO, P. M. Futuro perifrástico y futuro morfológico en el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México. **Oralia**, n. 13, p.145–171, 2010.

MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español – de la lengua a la idea**. Tomo I, España: EDELSA, 1995.

OROZCO, R.; THOMS, J. J. The future tense in Spanish L2 textbooks. **Spanish in context**, v. 11, n. 1, p. 27-49, 2014.

OROZCO, R. Distribution of Future Time Forms in Northern Colombian Spanish. *In*: EDDINGTON, D (ed.). **Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville, MA: Cascadilla, 2005. p. 56-65.

PÉREZ, A. P.; SOLER, I. G.; FEROCCE, N. Variable future-time expression in Spanish: a comparison between heritage and second language learners. **Languages**, n. 6, p. 1-28, 2021.

PONTES, V.O.; NOBRE, J.L. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Caminhos em linguística aplicada**, Taubaté, v.18. n. 1, p. 39-64, 2018.
Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/247>.
Acesso em: 23 jul. 2021.

PONTES, V.O.; FERNANDES, W.A. El análisis de las formas de futuro en el libro didáctico Cercanía Joven. **Hispanista (Online)**, v. 19, n. 73, p. 1-13, 2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – RAE. **Nueva gramática de la lengua española**, Morfología y Sintaxis I. Madrid: Espasa, 2009.

RÓDENAS, A.; BRITO, A. G.; CARRANZA, J. A. **La referencia temporal de futuro en el lenguaje espontáneo infantil**. Anales de psicología 7-II, Universidad de Murcia, 1991.

SEDANO, M. Importancia de los datos cuantitativos en el estudio de las expresiones de futuro. **Revista Signos**, Chile, v.39, n.61, p. 283 – 296, 2006.

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

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística: teoría y análisis**. Madrid: Alhambra, 1989.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

VIEIRA, S. R. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

Sobre os autores

Beatriz Maria Neri Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5618-4636>)

Licenciatura em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora do grupo de pesquisa Línguas e Histórias (CNPq).

Valdecy de Oliveira Pontes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9259>)

Pós-doutorado em Estudos da Tradução (UFSC), doutorado em Linguística (UFC), mestrado em Linguística Aplicada (UECE), licenciatura em Letras – Português-Espanhol (UFC). Professor do Curso de Letras-Espanhol (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLing - UFC. Um dos líderes do grupo de pesquisa Línguas e Histórias (CNPq).

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.

Elaboração do protótipo de verbete para um dicionário de aprendizagem de ELE

Elaboration of an entry prototype for an ELE learning dictionary

Melissa de Souza Veras ¹
Glauber Lima Moreira ²

Resumo: O presente trabalho é resultado do reconhecimento da importância dos estudos e das pesquisas no âmbito da Terminologia e da Lexicografia como aporte teórico para a educação, especialmente, referentes ao ensino de língua estrangeira (doravante LE) no curso de Turismo. Objetiva analisar termos da área do turismo no dicionário de aprendizagem Señas (2002) para saber se há informações enciclopédicas e culturais, a fim de elaborar um protótipo de microestrutura lexicográfica com os termos selecionados, contemplando as informações supracitadas. Para a realização do estudo, seguimos os passos metodológicos, a saber: I) coleta de textos do turismo em língua espanhola; II) seleção dos termos da área do turismo nas subáreas de patrimônio e gastronomia; III) confirmação da presença dos termos selecionados no dicionário Señas (2002); IV) análise lexicográfica dos verbetes selecionados; V) organização do modelo de microestrutura do dicionário de aprendizagem de ELE para estudantes brasileiros de ELE no turismo. A partir dessa análise, constatamos que os verbetes analisados no dicionário Señas (2002) e, mais especificamente, as definições e os exemplos de uso dos 4 (quatro) termos selecionados das subáreas de patrimônio e gastronomia, ainda carecem de informações enciclopédicas e culturais, seja em suas definições, seja em seus exemplos de uso.

Palavras-chave: dicionário; protótipo de verbete; ELE para fins específicos; competência sociocultural; turismo.

Abstract: The present work is the result of the recognition of the importance of studies and research in the scope of Terminology and Lexicography as a theoretical contribution to education, especially regarding the teaching of a foreign language (hereinafter LE) in the Tourism course. It aims to analyze terms in the area of tourism in the Señas Learning Dictionary (2002) to find out if there is encyclopedic and cultural information, in order to develop a prototype of a lexicographic microstructure with these lected terms, including the aforementioned information. To carry out the study, we followed the following methodological steps: I) collection of tourism texts in Spanish and Portuguese; II) selection of tourism terms in the heritage and gastronomy sub-areas; III) confirmation of the presence of the selected terms in the Señas dictionary (2002); IV) lexicographical analysis of selected entries; V) organization of the microstructure model of the ELE learning dictionary for Brazilian students of ELE in tourism. From this analysis, we found that the entries analyzed in the Señas Dictionary (2002) and, more specifically, the definitions and usage examples of the 4 (four) terms selected from

¹ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Curso de Bacharelado em Turismo, Parnaíba-PI, Brasil. Endereço eletrônico: melissavegana@hotmail.com.

² Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Curso de Bacharelado em Turismo, Parnaíba-PI, Brasil. Endereço eletrônico: glauberlimamoreira@hotmail.com.

the subareas of heritage and gastronomy, still lack encyclopedic and cultural information, either in its definitions or in its usage examples.

Keywords: dictionary; entry prototype; SFL for specific purposes; sociocultural competence; tourism.

Introdução

Os dicionários vêm sendo cada vez mais utilizados na sala de aula nos últimos anos. No entanto, eles devem ser mais e melhor empregados pelos seus usuários, além de analisados no sentido de buscar saber se existem lacunas no que se refere à transmissão do conhecimento das informações nele contidas e sobre o uso adequado do dicionário por parte dos professores e alunos, de um modo geral, inclusive os de nível universitário (PONTES, 2008).

Diante desse cenário, portanto, partimos do pressuposto de que se faz necessária a capacitação dos professores para que, instrumentalizados, possam ensinar os alunos a utilizarem com clareza e eficácia a obra dicionarística, tanto na sala de aula quanto fora dela, uma vez que nos deparamos com profissionais sem qualificação e capacitação lexicográficas capazes de orientar adequadamente os estudantes quanto ao uso e a consulta efetiva das obras lexicográficas, sejam maternas ou estrangeiras, além de outras informações necessárias e pertinentes ao conhecimento do idioma. É por meio da referida capacitação que os aprendizes poderão ser guiados quanto à utilização e compreensão devidas dos dicionários (SALVADOR, 1984, *apud* PONTES, 2008).

Desse modo, podemos afirmar que o professor tem um papel importante e crucial na instrução do uso adequado das obras dicionarísticas, mas, para isso, precisa estar devidamente instrumentalizado (MALDONADO, 2017).

Nesse sentido, Krieger (2012) nos traz uma abordagem sobre os estudos do dicionário e da sua aplicação na sala de aula, sendo que a referida obra funciona como uma referência do léxico de um idioma e oferece variadas informações semânticas e gramaticais que possibilitam ao usuário “não só conhecer o significado das palavras, mas também o ajuda a usá-las em construções compatíveis com a língua em sua norma culta” (KRIEGER, 2012, p. 18).

Barbosa (2009, *apud* GUERRA; ANDRADE, 2012) aponta que o ensino do léxico tem sido uma preocupação da Lexicologia, da Terminologia e das ciências correlatas. Desse modo, visando ao desenvolvimento do ensino do léxico no âmbito escolar, espera-se que haja a compreensão de seus conceitos básicos pelos docentes, de modo que esses realizem positivamente a sua prática profissional.

O uso do léxico compreende a sua importância nas variadas situações cotidianas, sobretudo, no ambiente educacional. Nesse sentido, o dicionário é considerado, por muitos investigadores como Sanmartín Saéz (2017), Zavaglia e Nadin (2019), uma ferramenta útil e eficaz para o estudante, nativo e estrangeiro, e, inclusive, todo e qualquer consulente, pois a referida obra lexicográfica é capaz de promover, ao seu leitor e consulente, o acesso aos conhecimentos sintáticos, semânticos, lexicais e sociopragmáticos, também conhecidos como conteúdos culturais e/ou enciclopédicos (MOREIRA, 2019, 2022), foco principal desta investigação e que será desenvolvido mais adiante no referencial teórico.

Nesse sentido, a presente investigação tem como objetivo analisar verbetes da área do turismo no dicionário Señas (2002) para saber se há neles informações enciclopédicas e culturais e, de posse dessas informações, elaborar um protótipo de microestrutura lexicográfica contemplando as referidas informações.

As Ciências do Léxico e o uso do dicionário no aprendizado de LE

A Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia e a Terminografia são áreas que fazem parte das Ciências do Léxico com as suas diversas possibilidades de pesquisa (DIAS, 2000). Cabe dizer que, para o presente estudo, nos deteremos nos pressupostos da Terminologia e da Lexicografia.

A Terminologia pode ser definida como uma teoria, uma prática e um produto (Cfr. CABRÉ *et al*). Sager (1998, *apud* DIAS, 2000) corrobora com Cabré (1995) ao afirmar que, como teoria, a Terminologia é:

[...] um conjunto de premissas, argumentos e conclusões necessário para explicar o relacionamento entre conceitos e termos especializados; como prática, é um conjunto de métodos e atividades voltado para coleta, descrição, processamento e apresentação de termos; como produto, é um conjunto de termos, ou vocabulário, de uma determinada especialidade (SAGER, 1998, *apud* DIAS, 2000, p. 90).

Ainda sobre o assunto em questão, Cabré (1993) aponta que:

a teoria geral da Terminologia baseia-se [...] na natureza do conceito, nas relações conceptuais, na relação termo-conceito e a atribuição de termos aos conceitos ocupam uma posição chave [nessa ciência]. Esse enfoque do conceito ao termo distingue o método de trabalho da Terminologia daquele que caracteriza a Lexicografia. Os terminógrafos, que são os práticos na Terminologia, têm por objeto a atribuição de denominações aos conceitos: atuam, pois, do conceito para o termo (processo onomasiológico); os

lexicógrafos, práticos da Lexicografia, partem da denominação, que é a entrada de dicionário, e a caracterizam funcional e semanticamente: movem-se na direção contrária, do termo para o conceito [(processo semasiológico)]. (CABRÉ, 1993, p. 32-33)

A Lexicografia “pode ser definida como a ciência que tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e produção de dicionários” (HWANG, 2010, p. 33). De acordo com De Grandi, 2014, a Lexicografia tem duplo aspecto, sendo ela técnica e teórica. De Grandi nos apresenta que:

Segundo Borba (2003), como técnica, dedica-se à montagem de dicionários, ocupa-se de critérios para seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistemas definitórios, de estruturas de verbetes, de critérios para remissões, para registro de variantes, etc.; como teoria, procura estabelecer um conjunto de princípios que permita descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar as informações pertinentes (DE GRANDI, 2014, p. 25).

Como vemos, esses dois aspectos fazem parte do trabalho do lexicógrafo, ou seja, o teórico e prático. Ainda de acordo com De Grandi (2014) sobre esse tema, é:

[...] fundamental a articulação da teoria com a prática para descrever as unidades lexicais de uma língua: 1º. Partir da teoria para observar os princípios de como descrever o léxico; 2º. Colocar em prática (uso da técnica) a montagem da obra lexicográfica, tendo como resultados o produto final que será oferecido ao aprendiz, ou ao consulente (DE GRANDI, 2014, p. 25).

Nesse contexto, o dicionário surge como um material didático para os estudos e as pesquisas, e não meramente como uma obra de consulta utilizada para explicar e/ou sanar dúvidas pontuais, com o objetivo único de compreender o significado de um determinado vocábulo, por exemplo. Sobre isso, MOREIRA (2019, p. 221) apontam que o uso adequado da referida obra lexicográfica auxilia e contribui para a aprendizagem da leitura dos textos em espanhol pelo alunado brasileiro de ELE:

ou seja, durante a consulta ao livro didático adotado no curso de línguas, o aluno de Espanhol como Língua Estrangeira - ELE, pode sanar suas próprias dúvidas nas atividades, ou seja, o aprendiz de Espanhol / LE torna-se, com a ajuda e uso constante do referido livro, em um leitor e editor independente e competente em seus estudos aplicados em uma base diária (idem).³

³ Es decir, durante la consulta al libro texto adoptado en el cursillo de idiomas, el estudiante de Español como Lengua Extranjera – ELE, puede sanar las propias dudas en las actividades, o sea, el aprendiente de español/LE se convierte, con la ayuda y utilización constante de dicho libro, en un lector y redactor independiente y competente en sus estudios aplicados a diario.

Logo, diante do exposto, observa-se que o uso adequado dos dicionários torna os consulentes, nativos e estrangeiros, leitores e escritores autônomos e independentes, capacitando-os a sanar as próprias dúvidas durante os seus estudos sem o auxílio do professor. Portanto, o ensino do léxico implica diretamente nos conceitos básicos do léxico e do vocabulário, como explicitado por Guerra e Andrade (2012).

Segundo Genouvrier e Peytard (1985 *apud* GUERRA; ANDRADE, 2012), o vocabulário “é o conjunto de palavras que o locutor utiliza no momento do ato de fala preciso. Também é a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985, *apud* GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 233), ou seja, é o conjunto de palavras efetivamente utilizadas pelo locutor em um momento específico de sua fala.

O léxico é o conjunto de todas as palavras conhecidas pelo indivíduo, que podem eventualmente vir a ser empregadas em diferentes situações. Ou seja, é o arcabouço lexical construído pelo indivíduo pela sua vivência em uma determinada comunidade de falantes de uma língua. E no ensino de língua estrangeira (LE), é o conhecimento lexical utilizado por esse interlocutor em uma comunidade de falantes distinta da sua comunidade materna, isto é, é a utilização do conjunto de palavras que esse indivíduo apreendeu durante o seu processo de ensino-aprendizagem de uma determinada LE, no caso do presente estudo, a língua espanhola.

Como podemos ver, a utilização adequada dos dicionários torna os consulentes independentes no processo do ensino-aprendizagem, auxiliando-os na construção de um arcabouço lexical amplo e consciente, a fim de que esses usuários possam criar sentenças e formular um vocabulário adequado nas mais diversas situações cotidianas, seja na comunidade de falantes de sua língua materna ou em comunidade distinta dessa onde eles recorrem ao arcabouço formado pelo LE.

Diversos autores como Biderman (1998), Maldonado (2017) e MOREIRA (2018) apresentam o dicionário como um exemplo de material pragmático vivo a partir do qual o aluno, particularmente o estrangeiro, no caso do presente estudo o brasileiro, poderá adquirir incontáveis conhecimentos dessa obra, os quais são necessários ao desenvolvimento efetivo da sua aprendizagem em LE, sejam eles sintáticos, semânticos e sociopragmáticos, também chamados de conteúdos culturais (MOREIRA, 2018), sendo esses elementos culturais o objetivo principal deste estudo.

Não obstante, os pesquisadores Lehman e Martin-Berthet (2013), Domínguez Vázquez e Valcárcel Riveiro (2015) afirmam que o dicionário deve ser usado com frequência e em

diferentes contextos e motivos de uso, mas, para que o aprendizado não seja comprometido, faz-se necessário e indispensável o devido (re) conhecimento da estrutura dessa obra. O usuário, com este conhecimento, saberá os benefícios que podem ser obtidos através do uso dela, uma vez que o conhecimento, ainda que escasso sobre os dicionários, restringe a sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, por exemplo.

O dicionário é um recurso didático e pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência léxica e, conseqüentemente, da competência linguístico-comunicativa do aprendiz. Ao incentivar os seus estudantes a utilizarem o repertório lexicográfico, no contexto escolar ou fora dele, o professor proporcionará aos seus alunos a tornarem-se autônomos e, com isso, estarão motivados a utilizar o dicionário como apoio nas diversas tarefas escolares. De Grandi (2014, p. 38) assinala algumas destas tarefas, a saber:

- Compreender um texto (verificando unidades léxicas que desconhece);
- Empregar a sintaxe de maneira mais adequada;
- Conhecer a classe gramatical, itens os quais ajudam na construção de enunciado mais bem elaborado;
- Encontrar informações culturais por meio de termos regionais, frases feitas, colocações, modismos, etc.;
- Encontrar explicações semântico-pragmáticas que poderão auxiliar em atividades de produção escrita.

Assim sendo, o dicionário é uma ferramenta que, dentre as suas inúmeras contribuições linguísticas e pragmáticas, favorece o aprendizado lexical de um determinado idioma e, dessa forma, pode e deve ser empregado como material didático ideal e útil para o ensino de línguas, maternas e estrangeiras.

A importância do léxico no ensino de uma língua estrangeira

É sabido que o léxico tem um papel essencial no ensino-aprendizagem de uma LE, uma vez que ele é reconhecido como parte fundamental no fomento do processo da habilidade referente à compreensão leitora, ortográfica, gramatical e comunicacional (GELABERT; BUESO; BENITEZ, 2002). Desse modo, se faz necessária a criação de estratégias de ensino para o uso do léxico em sala de aula de acordo com o contexto social do aprendiz, de forma a ativar o conhecimento que o aluno já detém, relacionando-o com as novas informações adquiridas. Como afirmam Gelabert, Bueso e Benitez (2002, p. 53) “os campos lexicais não têm limites e precisamos limitar essa lista interminável de palavras que não fazem sentido no

ensino.”⁴. Portanto, é necessário delimitar o campo lexical no contexto do aprendiz, a fim de que o ensino de uma LE contemple ambas: a cultura do país estrangeiro e também a cultura do aluno.

Uma das características ao ensinar o léxico é que ao fazê-lo estamos expondo parte da cultura do próprio aluno, bem como o seu arcabouço lexical que possui até o momento da aprendizagem. Isso se confirma nas citações de Isquerdo e Krieger (2004) ao afirmarem que as palavras são uma forma de expressar-se, e através delas é que mostramos nossos valores diante da sociedade. As referidas professoras e investigadoras apontam, ainda, que o “léxico como repertório de palavras das línguas naturais traduz o pensamento das diferentes sociedades no discurso da escola, razão por que estudar o léxico implica também resgatar a cultura” (ISQUERDO; KREIGER, 2004, p. 11).

Antunes (2012) afirma que o ensino do léxico é de suma importância no aprendizado da LE e da língua materna, pois sem a construção lexical não haveria a linguagem falada e/ou escrita. Dessa forma, “as palavras são a matéria prima com que construímos nossas ações de linguagem” (ANTUNES, 2012, p. 27). Desse modo, portanto, fica evidente a relevância do conhecimento do léxico para o ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou materna.

O tratamento das informações culturais e enciclopédicas nos dicionários de aprendizagem

Constamos, em diversas pesquisas como Biderman (1998), Atienza Cerezo (2005), Pontes (2008) e Welker (2004), que o aprendiz, na maioria das vezes, recorre ao dicionário em busca de uma dada informação como, por exemplo, a definição de uma determinada palavra, porém as informações contempladas no verbete podem não ser suficientes para a compreensão integral do significado da unidade lexical.

Desse modo, a inclusão de informações culturais e enciclopédicas no verbete, tanto no enunciado definicional quanto nos exemplos de uso, é de significativa pertinência para o consulente estrangeiro que almeja conhecer melhor a língua e a cultura de um determinado idioma através da leitura do verbete.

Nesse contexto, Silva (1997) nos mostra que:

[...] a natureza enciclopédica da significação (no sentido de esta se encontrar intimamente associada ao conhecimento do mundo) é uma consequência da

⁴ Los campos léxicos no tienen límites y necesitamos poner una cota a esa lista interminables de palabras que no tienen sentido en la enseñanza.

função categorizadora da linguagem: se a linguagem serve para categorizar o mundo, então a significação linguística não pode ser dissociada do conhecimento do mundo, e, conseqüentemente, não se pode postular a existência de um nível de significação que pertença exclusivamente à linguagem, distinto do nível em que a significação das formas linguísticas está ligada a conhecimento do mundo (SILVA, 1997, p. 63).

Assim, a presença de informações culturais e enciclopédicas nas obras lexicográficas voltadas para os estudantes de ELE do curso de Turismo é capaz de trazer uma maior riqueza de conhecimentos acerca de determinadas palavras que estão mais associadas ao contexto em que esses usuários estão inseridos, ou seja, à sua área de atuação. Dessa forma, é necessário o reconhecimento das palavras que auxiliam na compreensão, “como tais palavras estão dispostas na estrutura do dicionário e quais traços culturais essas palavras trazem” (CAETANO, 2013, p. 46).

Falando sobre cultura e língua, Brown (1994) aponta que “uma língua é parte de uma cultura, e a cultura é parte de uma língua, as duas são intrinsecamente ligadas, de modo que não se pode separar uma da outra sem perda do significado de uma delas” (BROWN, 1994, p. 165). Nesse sentido, entendemos que a língua e a cultura são indissociáveis, portanto, ensinar uma língua fora do contexto cultural não fornece ao aprendiz os aspectos históricos e comportamentais dos falantes nativos (CAETANO, 2013).

Assim sendo, a cultura deve ser tratada no âmbito da sala de aula para que o aluno de LE e, no caso do presente estudo, o estudante de ELE no Turismo, tenha a oportunidade de compartilhar conhecimentos extralinguísticos, ou seja, conteúdos históricos, sociais e culturais com falantes nativos do idioma que está aprendendo, nesta pesquisa, o espanhol.

Cabe aqui dizer que existe uma dificuldade para os aprendizes de LE. O ensino dos conteúdos didáticos da forma tradicional não é uma maneira de abordagem bem aproveitada pelos alunos, portanto, a inserção de componentes enciclopédicos e culturais próximos à realidade do aluno torna o ensino de LE mais dinâmico e melhor absorvido pelos aprendizes.

Para os estudantes compreenderem os diversos aspectos culturais de um determinado idioma, em pouco tempo de estudo dentro da sala de aula de LE, constitui uma árdua tarefa, surgindo, assim, a necessidade de que os conteúdos culturais também estejam inseridos nas obras lexicográficas e, mais especificamente, na microestrutura, tanto no enunciado definicional quanto nos exemplos de uso, com a finalidade de mostrar ao aprendiz e/ou consulente os diversos significados do léxico e dos seus elementos culturais (CAETANO, 2013).

Inclusive em seu país, o estudante precisa aprender os aspectos culturais que regem os territórios distintos e como se comportar em diferentes contextos, de forma que ele consiga enfrentar situações de conflito em uma nação distinta da sua, uma vez que o estrangeiro detém seus costumes e modos de vida próprios.

No caso do futuro turismólogo, tais informações são fundamentais para a sua formação enquanto profissional, uma vez que ele precisará lidar com indivíduos de diferentes culturas e modos de agir, sendo necessário, portanto, que compreenda os aspectos culturais de cada um deles para que ocorra o processo de comunicação de forma bem-sucedida entre os diversos indivíduos com os quais o profissional de turismo terá contato e deverá estabelecer relações socioeconômicas e socioculturais. Dessa forma, tanto o turismólogo quanto as pessoas que se utilizarão dos serviços do referido profissional obterão uma experiência exitosa desse relacionamento.

Ainda sobre a inserção dos elementos culturais nos dicionários, Moreira (2018) aponta que:

[...] com as mudanças que a linguagem enfrenta, temos a certeza que a informação cultural deve, sem dúvida, ser contemplada em artigos lexicográficos, impressos e online, para que, de alguma forma, o leitor aprenda o modo de viver, de agir, reaja, veja e explique o mundo da comunidade de falantes de LE que se está estudando, pois, tais informações pragmáticas auxiliam o processo de comunicação em outra língua com mais eloquência⁵.

Desse modo, como visto na citação anterior, a inserção de conteúdos culturais nos dicionários de aprendizagem é relevante, pois são informações que promovem a competência intercultural nos aprendizes de ELE, bem como a competência linguística, preparando-os para a interação com pessoas de culturas e costumes diferentes e, conseqüentemente, levando-os a vivenciar uma experiência enriquecedora de aprendizado que vai muito além da língua.

Procedimentos metodológicos

Para a realização do estudo, seguimos os passos metodológicos para o levantamento dos dados, a saber: *I*) coleta de textos da área do turismo em língua espanhola; *II*) seleção dos termos (extraídos de artigos científicos gerais sobre as subáreas de patrimônio e gastronomia; *III*)

⁵ con los cambios que la lengua confronta, estamos seguros de que las informaciones culturales deben, indudablemente, ser contempladas en los artículos lexicográficos, en formato impreso y en línea, para que, de alguna manera, el lector aprenda la manera de vivir, actuar, reaccionar, ver y explicar el mundo de la comunidad de los hablantes de la LE que esté estudiando, pues dichas informaciones en otra lengua con más elocuencia.

confirmação da presença dos termos selecionados no Dicionário para o Ensino da Língua Espanhola para Brasileiros (SEÑAS, 2002); *IV*) análise lexicográfica dos verbetes selecionados; e finalmente, *V*) organização do modelo de microestrutura do dicionário de aprendizagem de ELE para estudantes brasileiros no turismo.

Os procedimentos foram iniciados com uma análise descritiva e qualitativa, na qual a primeira etapa da pesquisa compreendeu a coleta de artigos, revistas científicas e capítulos de livro, na área do turismo em língua espanhola. Para a formação do corpus, foram selecionadas algumas revistas tais como Educação & Sociedade, Cuadernos de Turismo, Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, dentre outras. A coleta dos textos seguiu os parâmetros de busca pelos assuntos sobre gastronomia e patrimônio no âmbito do turismo. Essa análise foi feita em bibliotecas virtuais, web sites de revistas científicas e repositórios acadêmicos.

Em seguida, ocorreu a seleção por termos específicos da área do turismo nas subáreas de gastronomia e patrimônio. A escolha das subáreas foi dada pela relevância que estas possuem para o turismo. Como sabemos, o setor gastronômico está assumindo cada vez mais espaço no turismo cultural, tendo em vista que os turistas, em busca de experiências inovadoras e conhecimento de diferentes culturas, experimentam diversos tipos de pratos e bebidas.

A subárea de patrimônio foi escolhida devido ao grande interesse do turismo pelos patrimônios, uma vez que a atividade turística possui uma forte relação com o patrimônio cultural. Essa relação tem um significado positivo, à medida que contribui para a proteção e recuperação principalmente dos centros históricos das cidades, onde a memória habita. Além disso, estimula a inserção desses espaços na dinâmica social, dando-lhes uma função e retirando-os da condição de isolamento.

Para este estudo foram selecionados 2 (dois) termos de cada área, totalizando 4 (quatro) verbetes lexicográficos. Cabe dizer que, após essa seleção, foi realizada a confirmação da presença deles no dicionário Señas (2002)

Sobre o dicionário usado no estudo, Señas (2002) é uma obra lexicográfica muito difundida e usada no ensino de ELE no Brasil (MOREIRA, 2017; SIMÃO, 2016), em diferentes níveis escolares, tanto nas escolas de ensino básico, bem como nos graus universitários para a formação de futuros professores de ELE e, também, em cursos de línguas, inclusive no curso de Bacharelado em Turismo.

Conforme informado na capa e nas páginas iniciais do dicionário, Señas é um dicionário desenvolvido para o ensino de ELE direcionado a estudantes brasileiros. Compõe-se de uma base bilíngue ou semibílingue, visto que encontramos o equivalente da entrada ao final de cada verbete.

A última etapa da presente pesquisa ocorreu com a organização da proposta do modelo de microestrutura do dicionário de aprendizagem de espanhol para estudantes brasileiros de espanhol no turismo, contemplando os aspectos culturais e enciclopédicos na sua microestrutura.

Análise dos dados

Nesta etapa, discutimos sobre o tratamento que recebem as definições lexicográficas e os exemplos de uso dos termos selecionados para o presente estudo. É importante lembrar e salientar que não analisamos, neste trabalho, os demais paradigmas que fazem parte da estrutura do verbete.

É necessário esclarecer que a escolha dos termos se justifica por terem sido utilizados em livros, artigos científicos e páginas oficiais do turismo, que possuem um léxico relevante para o processo do ensino-aprendizagem dos alunos de ELE no contexto do turismo, de modo a contribuir com a sua carreira profissional. Os 4 (quatro) termos escolhidos para este trabalho foram: *memoria* e *sociedad* referentes ao campo léxico de patrimônio, e os termos *jerez* e *potaje* do campo léxico da gastronomia.

Iniciamos nossa análise com os termos referentes ao campo léxico de patrimônio, os quais serviram como amostra para o tratamento das informações contidas em cada verbete.

A seguir, temos o verbete do termo *memoria*. Vejamos:

Figura 1 - *Memoria*

me-mo-ria |memó|ria| **1 f.** Capacidad de recordar: *tiene una gran ~, se acuerda de todo; recibió un golpe en la cabeza y perdió la ~.* □ **memória**
2 Recuerdo que se tiene de una persona o cosa: *esas palabras quedaron en la ~ de todos. La ~ de su mujer lo animaba a continuar.* □ **memória**
3 Informe del estado o desarrollo de una actividad: *deberán presentar una ~ al gerente del hotel antes de un mes.* □ **relatório**
4 Estudio o trabajo sobre un tema determinado que se presenta por escrito: *tengo que hacer una ~ para que me aprueben la asignatura.* □ **memória**
5 INFORM. Parte del ordenador que recoge y guarda los *datos que se tratan: *el ordenador del hostel no tiene suficiente ~ para ejecutar este programa.*
□ **memória**
6 **memorias f. pl.** Obra o escrito en el que se cuentan los recuerdos y los acontecimientos de la vida de una persona: *comenzó a escribir sus memorias a los 67 años.* □ **memórias**
□ **de,** ~ usando tan sólo el recuerdo y sin ayudarse de escritos: *es capaz de recitar de ~ cien versos seguidos de la Eneida.* □ **de cor**
□ **refrescar la ~,** fam., recordar para que no se olvide: *espero no tener que refrescarte la ~ al respecto.* □ **refrescar a memória**

Fonte: Señas (2002).

Constatamos que as definições e os exemplos de uso, apesar de cumprirem suas funções, ou seja, definir e esclarecer o uso de determinada palavra (MOREIRA, 2002), respectivamente,

ainda são muito genéricas e sintéticas se considerarmos a audiência do dicionário. Como afirma Lemos Júnior (2011, p. 52), “a memória é entendida como elemento fundamental na formação da identidade cultural individual e coletiva, na instituição de tradições e no registro de experiências significativas”. O referido autor define memória como:

[...] lembranças, reminiscências, vestígios. Aquilo que serve de lembrança. A memória permite a construção da identidade individual e coletiva. Estabelece a relação entre o passado e o presente e permite vislumbrar o futuro (LEMOS JÚNIOR, 2011, p. 52).

Conforme as citações anteriores, percebemos que o conceito de memória é significativamente extenso e complexo, sendo, portanto, necessário que a definição desse termo da área de patrimônio seja tratada de maneira mais clara, com o intuito de melhor esclarecer ao leitor e, por conseguinte, desenvolver as suas habilidades linguísticas e pragmáticas. Também poderia ser incorporada, no exemplo de uso, a memória de um evento histórico significativo para a construção da identidade cultural de um determinado povo, como por exemplo, a ditadura militar instaurada por Augusto Pinochet no Chile, entre 1973 a 1990, onde várias personalidades políticas foram relegadas à clandestinidade, a exemplo de Michelle Bachelet (presidente do Chile entre 2014 a 2018).

Continuamos a nossa análise com o verbete do termo *sociedad*:

Figura 2 - *Sociedad*

so-cie-dad |soθic̄eðá^ó| **1 f.** Conjunto de individuos que establecen relaciones organizadas, especialmente el formado por personas: *la ~ reclama justicia, paz y educación.* □ **sociedade;** ~ **de consumo**, la que hace que el individuo compre y consuma bienes, aunque no sean necesarios: *la competitividad y la agresividad son consecuencias de la ~ de consumo en la que vivimos.* □ **sociedade de consumo**
2. Grupo formado por personas que se unen con un fin determinado: *Marta pertenece a una ~ deportiva.* □ **sociedade**
3. Econ. Grupo formado por personas que se unen para el ejercicio o explotación de un comercio o industria: *los hermanos formaron una ~ y abrieron una cadena de tiendas y hoteles.* □ **sociedade;** ~ **anónima**, la que tiene el *capital dividido en acciones que pertenecen a varios socios: *cualquier persona puede comprar acciones de una ~ anónima,* □ **sociedade anónima**

Fonte: Señas (2002).

Sobre a unidade léxica *sociedad*, podemos dizer que a definição e os exemplos de uso são esclarecedores para o leitor brasileiro, tendo em vista que a linguagem está clara. No

entanto, as definições propostas por Señas (2002) se apresentam de forma bastante genéricas, tendo em vista a complexidade da definição do presente vocábulo, uma vez que na sociedade “as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural” (MOREIRA, 2002, p. 16). Acreditamos que não há profundidade na definição proposta por Señas (2002), tornando-a pouco substancial. O conceito de sociedade, enquanto uma pluralidade cultural, por exemplo, não é levado em consideração pelos dicionaristas. Portanto, podemos afirmar que a microestrutura do verbete ainda carece de algumas informações culturais e enciclopédicas em sua definição, de modo a oferecer, ao leitor desta ferramenta pedagógica, o suporte necessário para a compreensão efetiva do significado da referida unidade léxica.

Continuaremos a nossa análise com os termos *jerez* e *potaje*, referentes ao campo lexical da gastronomia. Iniciaremos com o termo *jerez*:

Figura 3 - *Jerez*

je-rez |xeréθ| **1 m.** Vino blanco y seco, de gran calidad, que se elabora en Jerez de la Frontera: *tomé un ~ con unas aceitunas; el ~ es un vino con muchos grados.* □ **xerez**

Fonte: Señas (2002).

Observamos que Señas apresenta uma definição muito genérica e sem profundidade para o termo, tendo em vista que:

[...] a cultura do vinho faz parte da história de *Jerez de La Frontera* uma vez que datam da época dos fenícios os primeiros escritos onde se mencionou a importância da actividade vitivinícola nesta área. Desta forma, o vinho, e toda a actividade com ele relacionada, insere-se na vida econômica, cultural, social e histórica desta área geográfica (GARCÍA, J. R.; LÓPEZ-GÚZMAN, T.; RUIZ, S, M, C., *et al.*, 2010, p. 224).

Acreditamos que este seria um conteúdo cultural relevante a ser exposto na definição do verbete. Outra característica que não é mencionada na definição proposta por Señas (2002) é que:

[...] os vinhos Jerez apresentam uma ampla tipologia. Assim, o elenco varia do mais claro e seco (como o Fino ou Manzanilla) ao mais escuro e doce (onde se destacam Muscat e Pedro Ximénez). Mas além disso, existe uma vasta

gama de sabores e aromas (como Amontillado, Oloroso ou Pale Cream) que constituem um dos grandes atractivos do jerez, pois pode responder aos gostos de cada pessoa, de cada momento e de cada mercado (GARCÍA, J. R.; LÓPEZ-GÚZMAN, T.; RUIZ, S, M, C., *et al.*, 2010, p. 225).

Ou seja, notamos que a definição proposta por Señas (2002) ainda carece de mais conteúdos culturais e enciclopédicos, sendo que eles poderiam ser trabalhados tanto na definição quando nos exemplos de uso.

Analisaremos, a seguir, o verbete *potaje*:

Figura 4 - *Potaje*

po-ta-je |potáxe|1 *m.* Comida hecha con *garbanzos y verduras: *el ~ se come los días de abstinencia; ¿te gusta el ~ con acelgas?* □ **sopa sem carne**
2 *fig.* Mezcla de cosas distintas: *¿menudo ~ de libros tienes encima de la cama!* □ **miscelánea**

Fonte: Señas (2002).

Consideramos a definição desse verbete genérica e substancialmente pouco informativa, pois desconsidera que há *potajes* típicos de cada região e que o prato tem termos diferentes nestas regiões espanholas. Um exemplo seria o *potaje* da região de Astúrias, onde é chamado de *fabada asturiana*, composto por favas brancas típicas, linguiça de sangue defumada, chouriço asturiano, partes salgadas do porco, como toucinho, orelha e joelho, cebolas, louro e açafreão.

Já o *potaje purrusalda vizcaina*, pertencente à região do País Vasco, leva basicamente alho-poró, batatas, bacalhau e azeite de oliva. Nos exemplos (SALAS, 2011), percebemos que o *potaje* carrega consigo uma forte identidade local, devendo ser mais desenvolvida a significação, a fim de que o consulente obtenha maiores conhecimentos acerca dos regionalismos que cercam tal prato.

Proposta de modelo de microestrutura⁶

Apresentamos, nessa seção, o protótipo inicial do modelo de microestrutura para um dicionário de aprendizagem para estudantes brasileiros de ELE do Turismo, com um verbete de cada área selecionada para a presente pesquisa. As definições e os exemplos de uso, com

⁶ Cabe dizer que esta é uma primeira versão de como seria a estrutura do verbete. O trabalho foi desenvolvido no Programa Institucional de Iniciação Científica (Pibic-IC) da UFDPAr e levamos em consideração o modelo apresentado na tese de Doutorado de Moreira, 2018.

destaque em amarelo, se referem às informações culturais e enciclopédicas incorporadas no modelo de verbete, as quais foram fundamentadas nas ideias dos autores mencionados neste artigo e que consideramos imprescindíveis para a audiência deste estudo.

Abaixo, vejamos o modelo de microestrutura com o termo selecionado da área de patrimônio:

Figura 1 - *Memoria*

me-mo-ria|memória| **1 f.** Capacidad de recordar: *tiene una gran ~, se acuerda de todo; recibió un golpe en la cabeza y perdió la ~.* □ **memória**
2 Recuerdo que se tiene de una persona o cosa: *esas palabras quedaron en la ~ de todos. La ~ de su mujer lo animaba a continuar.* □ **memória**
3 Informe del estado o desarrollo de una actividad: *deberán presentar una ~ al gerente del hotel antes de un mes.* □ **relatório**
4 Estudio o trabajo sobre un tema determinado que se presenta por escrito: *tengo que hacer una ~ para que me aprueben la asignatura.* □ **memória**
5 INFORM. Parte del ordenador que recoge y guarda los *datos que se tratan: *el ordenador del hostel no tiene suficiente ~ para ejecutar este programa para hacer las reservas.* □ **memória**–
6 **Memorias f. pl.** Obra o escrito en el que se cuentan los recuerdos y los acontecimientos de la vida de una persona: *comenzó a escribir sus memorias a los 67 años.* □ **memorias de**, ~ usando tan sólo el recuerdo y sin ayudarse de escritos: *es capaz de recitar de ~ cien versos seguidos de la Eneida.* □ **de cor refrescar la ~**, *fam.*, recordar para que no se olvide: *espero no tener que refrescarte la ~ al respecto.*
7 Elemento fundamental en la formación de la identidad cultural individual y colectiva, en la institución de tradiciones y en el registro de experiencias significativas: *la dictadura militar instaurada por Augusto Pinochet en Chile, entre 1973 y 1990, constituye un hito en la ~ de los chilenos como un periodo de reprimenda de fuerza de los derechos civiles.* □ **memoria**

Fonte: autoria própria (2022).

A seguir, apresentamos o modelo de microestrutura com o termo selecionado da área da gastronomia:

Figura 2 - *Jerez*

je-rez|xeréth| **1 m.** Vino blanco y seco, de gran calidad, que se elabora en Jerez de la Frontera: *tomé un ~ con unas aceitunas; el~ es un vino con muchos grados.* □ **xerez**
2 Bebida histórica elaborada en la comarca de *Jerez de la Frontera* que se remonta a los fenicios, que realizaban actividades vitivinícolas en esta zona. De esta manera, el vino, y todas las actividades relacionadas con él, son parte de la vida económica, cultural, social e histórica de esta área geográfica: *el ~ era una bebida apreciada por el rey Pigmalión de Tiro.* □ **xerez**
3 Bebida que tiene una tipología amplia. Puede variar de más claro y seco (como Fino o Manzanilla) a más oscuro y dulce (donde destacan Muscat y Pedro Ximénez). Además, hay un amplio abanico de sabores y aromas (como Amontillado, Oloroso o Pale Cream) que constituyen uno de los principales atractivos de Jerez: *tomé un ~ Pedro Ximénez, me gusta su sabor dulce.* □ **xerez**

Fonte: autoria própria (2022).

Considerações finais

A partir dos dados aqui levantados, podemos afirmar que o dicionário deve ser usado com frequência e em diferentes contextos e motivos de uso, mas, para que o aprendizado não seja comprometido, faz-se necessário e indispensável o devido reconhecimento da estrutura desta obra. O usuário, com este entendimento, conhecerá os benefícios que podem ser obtidos através dela, uma vez que o conhecimento, ainda escasso sobre os dicionários, restringe a sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, por exemplo.

Como já mencionado anteriormente, o dicionário trata-se de uma obra didática, capaz de desenvolver diversas capacidades linguísticas e pragmáticas em seus consulentes, sejam elas sintáticas, semânticas, lexicais, além dos conteúdos enciclopédicos e culturais (BIDERMAN, 1998; MALDONADO, 2017). Contudo, a língua confronta-se com mudanças constantes, sendo necessária, portanto, a inclusão, no verbete, de informações culturais e enciclopédicas que destaquem esses conteúdos, de modo que o consulente estrangeiro seja capaz de conhecer melhor um vocábulo de uma dada área do conhecimento, no caso do presente estudo, o estudante de ELE no Turismo.

A referida obra lexicográfica também é um recurso pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência léxica e, conseqüentemente, da competência linguístico-comunicativa do aprendiz (ZAVAGLIA; NADIN, 2019). Uma vez que o professor incentiva os seus estudantes a utilizar o repertório lexicográfico, tanto no contexto escolar como fora dele, aquele estará proporcionando ao seu aluno a tornar-se autônomo e, com isso, motivando-o a empregar o dicionário para apoiar as inúmeras tarefas escolares (MOREIRA; 2019, p. 221).

Não obstante, a partir da análise levantada neste artigo, constatamos que os verbetes analisados do dicionário de aprendizagem Señas (2002) e, mais especificamente, as definições e os exemplos de uso dos 4 (quatro) termos selecionados das áreas de patrimônio e gastronomia, ainda carecem de informações enciclopédicas e culturais nas definições e nos exemplos de uso. Desse modo, para que o estudante de LE no turismo, foco do presente estudo, seja capaz de (re) conhecer melhor um vocábulo da sua área do conhecimento, faz-se necessário que essas informações culturais e enciclopédicas sejam devidamente marcadas nas obras lexicográficas e, mais especificamente, na microestrutura, com a finalidade de mostrar ao aprendiz e/ou consulente os diversos significados do léxico e dos seus elementos culturais.

Dessa forma, acreditamos que o leitor, particularmente o estrangeiro, poderá adquirir diversos conhecimentos nessas obras, os quais são necessários ao desenvolvimento efetivo da sua aprendizagem em LE, sejam eles sintáticos, semânticos e inclusive sociopragmáticos, também chamados de conteúdos culturais (MOREIRA, 2018).

Nesse sentido, a inserção de conteúdos culturais nos dicionários de aprendizagem é relevante, pois eles são capazes de promover nos aprendizes de ELE a competência intercultural, bem como a competência linguística, preparando-os para a interação com pessoas de culturas e costumes diferentes e, conseqüentemente, levando-os a vivenciar uma experiência enriquecedora de aprendizado que vai muito além da estrutura sintática da língua, compreendendo também a imersão cultural do aprendiz de LE.

Portanto, este trabalho apresenta um panorama inicial dos benefícios que a análise lexicográfica pode apresentar para os futuros dicionários da área de turismo. Ele instiga (acreditamos) a realização de pesquisas mais aprofundadas, ou seja, com um número maior de verbetes, além de comprovar a importância e o reconhecimento do ensino de espanhol no Brasil. Outro possível trabalho futuro é a *prova de usuários*, que tem o objetivo de comprovar a qualidade e eficácia dos modelos de verbetes produzidos por nós pesquisadores.

Referências

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ATIENZA CERESO, E. El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje. In: **Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera** (redELE); v. 2, n. 5, Madrid, p. 1-8, 2005.

BARBOSA, M. A. Mato Grosso: Polifonia (UFMT), v. iv, 2009. p. 29 – 44. In: GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**. v. 6. n. 1, 2012.

BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. de. (Orgs.). **Ciências do Léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL. Campo Grande: UFMS, p. 129, 1998.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Longman, 347 p, 1994.

CABRÉ, M. T. La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. **Ciência da Informação**. v. 24, n. 3, 1995.

CABRÉ, M. T. **La terminología**. Barcelona, Editorial Empúries, S. A, 1993.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1992.

CABRÉ, M. T.; FATHI, B.; MOREIRA, G. L.; CASAFONT M. L. Terminología, discursos profesionales y lenguaje de especialidad. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 61, n. 1, 2022.

CAETANO, F. S. M. O componente lexicultural em dicionários para aprendizes. **Entreletras**. Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 44-57, ago./dez, 2013.

DE GRANDI, L. **Uso do dicionário no ensino de língua espanhola**: proposta de guia teórico-metodológico para professores. Araraquara-SP, 2014.

DIAS, C. A. **Terminologia**: conceitos e aplicações. Brasília, v. 29, n. 1, p. 90-92, jan./abr, 2000.

DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; VALCÁRCEL RIVEIRO, C. Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? In: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; GÓMEZ GUINOVART, X.; VALCÁRCEL RIVEIRO, C. (org.): **Lexicografía de las lenguas románicas II**. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva. Berlin: de Gruyter, 2015. p. 165-189.

GARCÍA, J. R.; LÓPEZ-GÚZMAN, T.; RUIZ, S, M, C., *et al.* *Turismo del vino em el marco de Jerez: un análisis desde la perspectiva de la oferta*. **Cuadernos de Turismo**, Universidad de Murcia, n. 26, pp. 217-234, 2010.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, S. L, 2002.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Trad.: Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974. p. 277 – 356. In: GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**. v. 6. n. 1, 2012.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**. v. 6. n. 1, 2012.

HWANG, A. D. Lexicografía: dos primórdios à Nova Lexicografía. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (Orgs). **Linguagens em Interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichetec, p. 33-45, 2010.

ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. **As Ciências do Léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia, Volume II. Campo Grande: Editora IFMS, 2004.

KRIEGER, M. G. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos exercícios. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

LEHMANN, A.; MARTIN-BERTHET, F. Paris: Armand Colin, 2013. In: MOREIRA. El componente cultural en los diccionarios de ELE: análisis de los artículos gazpacho, sangría, bocadillo, paella, albergue y posada. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 2240–2263, 2018.

LEMOS JÚNIOR, C. B. **Patrimônio Cultural**: conceitos, proteção e direito pela educação patrimonial. IX Semana Nacional de Museus, Minas Gerais, v. 2, n. 1, 2011.

MALDONADO, C. La información cultural en los diccionarios de ELE (o De cómo ponerle puertas al campo). **Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages**, n. 7, p. 55–84, set., 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, UNICAMP, Campinas, 2002.

MOREIRA, G. L. **Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños**. 2018. Tesis (Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje) - Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2018.

MOREIRA, G. L. El componente cultural en los diccionarios de ELE. **Domínios de Lingu@agem**, v. 12, n. 4, p. 2240-2263, 19 jan, 2018.

MOREIRA, G. L. Los estudiantes de ELE de la carrera de Turismo frente al uso del diccionario, In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 22, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7hTt7nLNBvdwHnS46dtTg9D/?lang=es> Acesso em: 03 jan. 2023.

MOREIRA, G. L. *et al.* (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, p. 221, 2019.

OLIVEIRA, L. H. M. **e-Termos**: Um ambiente colaborativo web de gestão terminológica. Tese apresentada em 2009 pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, São Carlos-SP: Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 19, 2001.

PONTES, L. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se usa. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2008.

RODRÍGUEZ, G. J.; LÓPEZ, G. T. *et al.* Turismo del vino en el marco de Jerez. Un análisis desde la perspectiva de la oferta. **Cuadernos de Turismo**, n. 26, p. 217-234, 2010.

SAGER, J. C. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1998. In: DIAS, C. A. **Terminologia: conceitos e aplicações**. Brasília, v. 29, n. 1, p. 90-92, jan./abr, 2000.

SALAS, F. J. C. Clasificación de los potajes, cocidos y sopas en cocina. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, Central Sindical Independiente y de Funcionarios, n. 39, Granada, España, 2011.

SALVADOR, G. Madrid: Paraninfo, 1984. In: PONTES, L. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se usa. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2008.

SAÉZ, J. S. El diccionario de turismo como herramienta de aprendizaje de ELE: entrevista con Julia Sanmartín Saéz. In: MOREIRA, G. L. **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, 17 (2), pp. 5-8. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

SEÑAS. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. Universidad de Alcalá de Henares. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, A. S. A Linguística Cognitiva. Uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, ano 1, vol. 1/ 2, p. 63, 1997.

SIMÃO, A. K. G. Unidades fraseológicas em dicionários bilíngues (Espanhol-Português): más vale pájaro en mano que ciento volando. In: Nadin, O.; Zavaglia, C. (Orgs.). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas: Editora Mercado de Letras, pp. 113-134, 2016.

WELKER, H. A. **Dicionários**: uma pequena introdução à lexicografia. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

ZAVAGLIA, C.; NADIN, O. Lexicografia pedagógica. **Domínios de Lingu@gem**, v.12, n. 4, p. 1921-1933, 19 jan, 2019.

Sobre os autores

Melissa de Souza Veras (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8522-7762>)

Possui Bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr. É bolsista PIBIC (IC) do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE) - UFDPAr e faz parte do Grupo de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Ensino - LETENS (UECE).

Glauber Lima Moreira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5822-4010>)

Possui doutorado em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (2018). Atua como professor de Espanhol do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

Letramentos digitais e multimodalidade em materiais didáticos de língua inglesa: análise das propostas da SEDUC-SE

Digital literacies and multimodality in English language teaching materials: analysis of SEDUC-SE proposals

Ana Karina de Oliveira Nascimento¹
Caio Enzo Almeida Andrade²
Maria Amália Vargas Façanha³

Resumo: Este artigo é resultante de investigação realizada no âmbito da iniciação científica, tendo como objeto de estudo o aplicativo *Estude em Casa*, da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEDUC-SE). Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa (PAIVA, 2019) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994) por meio da qual buscou-se analisar, sob a perspectiva dos novos letramentos, os materiais voltados ao ensino de língua inglesa para a educação básica encontrados no aplicativo. Por meio de pesquisa documental (PAIVA, 2019), foram identificados 260 materiais, os quais foram codificados conforme as postulações de Saldaña (2009). O objetivo foi verificar se e de que forma os letramentos digitais e a multimodalidade são abordados nesses materiais. Para tal, partiu-se da compreensão de que os letramentos digitais (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017; SULZER, 2018) referem-se à utilização das tecnologias digitais de forma consciente e reflexiva, reconhecendo-se, inclusive, a nocividade a elas atreladas; e de que a multimodalidade (FAÇANHA; LUCENA, 2020; ZACCHI, 2016) trata da exploração ativa das diversas semioses presentes em diversificados textos. Como resultado, observou-se que tanto os letramentos digitais quanto a multimodalidade estão presentes apenas de forma incipiente na maioria dos materiais, sem propostas voltadas para a promoção de maiores reflexões.

Palavras-chave: letramentos digitais; multimodalidade; materiais didáticos; língua inglesa.

Abstract: This article is the result of an investigation carried out within the scope of scientific initiation, having as its object of study the *Estude em Casa* (Study at home) application, from the Sergipe State Department of Education (SEDUC-SE). This is a qualitative (PAIVA, 2019) and interpretive (MOITA LOPES, 1994) research, through which we sought to analyze, from the perspective of new literacies, the materials aimed at teaching English in basic education found in the app. Through documentary research (PAIVA, 2019), 260 materials were identified, which were coded according to the postulations of Saldaña (2009). The aim was to verify whether and how digital literacies and multimodality are addressed in these materials. To this end, it was based on the understanding that digital literacies (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017;

¹ 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: akoliveira@academico.ufes.br.

² Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: caioalmeida575@gmail.com.

³ Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: amaliavargas@academico.ufes.br.

SULZER, 2018) refer to the use of digital technologies in a conscious and reflective way, recognizing even the harmfulness linked to them; and that multimodality (FAÇANHA; LUCENA, 2020; ZACCHI, 2016) deals with the active exploration of the various semioses present in diverse texts. As a result, it was observed that both digital literacies and multimodality are only incipiently present in most materials, without proposals aimed at promoting further reflection.

Keywords: digital literacies; multimodality; teaching materials; English language.

Introdução

Durante bastante tempo compreendeu-se que alfabetizar era apenas ensinar a ler e escrever; e que a função de alfabetizar ficava restrita aos professores. No entanto, nos anos 1970, conforme destaca Menezes de Souza (2011), entendeu-se que não bastava saber ler e escrever para que um indivíduo fosse considerado alfabetizado, letrado. O conceito de alfabetização foi questionado, surgindo o termo *letramento*, que considerava a diversidade de contextos no aprendizado da escrita. Nesse sentido,

[...] escrever uma carta era diferente de escrever um conto, um currículo [...], eram formas diferentes de escrita que exigiam habilidades de leitura diferentes. Não é todo mundo que pode escrever esses vários textos de forma igual, não basta saber o alfabeto para saber ler contrato e compreender tudo na nossa língua materna. Assim surgiu o conceito de que a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 285-286).

No âmbito da linguística aplicada, mais especificamente na área de língua inglesa, o ensino desse idioma se fundamentava na mera tradução de textos escritos, repetição de sons para estimular a pronúncia correta, dentre outras práticas de natureza similar ao ensino de língua materna. Porém, com a proliferação das tecnologias digitais, associadas aos avanços na comunicação, avanços esses intensificados pelo fenômeno da globalização, percebeu-se que não se tratava mais de letramento (singular) convencional, mas que faria mais sentido pensarmos em novos letramentos (plural), tendo em vista os diversificados letramentos existentes (NASCIMENTO; KNOBEL, 2017). Mas afinal de contas, o que há de novo? Para responder a essa questão, entendemos ser necessário que o assunto seja abordado por meio da discussão de aspectos teóricos no que se refere aos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), mais especificamente aos letramentos digitais (NASCIMENTO, 2014).

Inicialmente, destacamos que a concepção de *novo* nas teorias dos novos letramentos deve ser compreendida a partir de duas visões que se entrelaçam: uma mudança paradigmática e ontológica. Com relação à primeira, trata-se de alteração quanto à concepção do paradigma

da psicolinguística para o entendimento da linguagem, em uma perspectiva sociocultural. Já a mudança ontológica, refere-se a um processo complexo de alterações no comportamento humano; isto é, aos diversos usos das tecnologias digitais, especialmente, por exemplo, as que afetam e transformam nossas formas de ser, agir e de nos relacionarmos. Portanto, “o que diferencia os novos letramentos em comparação com os convencionais tem a ver com uma diferente configuração de valores que envolvem diferentes relações sociais e culturais.” (ZACCHI; STELLA, 2014, p. 14). Os novos letramentos são ainda caracterizados por um novo *ethos* que se manifesta por meio de um maior engajamento social, menos individual; portanto, mais colaborativo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Dentro do escopo da pesquisa da qual este artigo é resultante, além de estudar as teorias dos novos letramentos, há também, e com maior foco, os estudos dos letramentos digitais. Estes, de acordo com Jones e Hafner (2012, p. 13)⁴, referem-se “às práticas de comunicar, relacionar, pensar e *ser* associadas à mídia digital”. Ainda, possuem relação com questões atinentes à criticidade e ao uso consciente dos meios digitais. Desse modo, “compreender os letramentos digitais significa, em parte, entender como essas próprias mídias podem afetar os tipos de práticas de letramento que são possíveis” e o comportamento humano sob a influência dessas mídias (JONES; HAFNER, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o desenvolvimento de letramentos deixa de ser uma tarefa de uma única área de estudos, ou de um único indivíduo (o professor), passando a ser uma função desempenhada por educadores de diversas disciplinas, os quais podem se apropriar das ideias discutidas nos estudos dos letramentos, viabilizando que suas aulas sejam mais dotadas de sentidos, proporcionando aos alunos um ensino mais colaborativo e engajado. Afinal, os novos letramentos compreendem que texto é tudo aquilo que faz parte do convívio humano: gestos, letras, tons de voz, imagens etc. (NEW LONDON GROUP, 1996). Isso implica dizer que, em uma aula de geografia, por exemplo, o professor pode possibilitar a reflexão de seus alunos por meio de uma notícia que está amplamente difundida no *Instagram*, a respeito do uso das máscaras durante o período no qual o Brasil sofria o pico nos casos e mortes por Covid-19. A adoção desse texto digital, o qual é composto por várias possibilidades de textos (escrito, visual, sonoro etc.), pode contribuir para o desenvolvimento de letramentos por parte dos estudantes.

⁴ Todas as traduções feitas da língua inglesa para a língua portuguesa, ao longo deste artigo, são de responsabilidade dos autores.

Essa questão relaciona-se também à multimodalidade, um dos pontos abarcados pelos estudos dos novos letramentos, que se refere às diversas semioses: aural, visual, verbal, textual etc. e se integra aos letramentos digitais porque um texto *online* pode agregar diversas semioses e sentidos. Entretanto, convém destacar que a multimodalidade não se restringe a isso, já que também ocorre no plano analógico, ainda que de uma maneira diferenciada, em papel, por meio, por exemplo, dos jornais coloridos e dotados de imagens e fontes diversas (FAÇANHA; LUCENA, 2020).

Nossa investigação considerou que, segundo afirmam Takaki e Santana (2014), é a partir da prática de letramentos digitais que nos tornamos cidadãos com um olhar e leitura críticos sobre os conteúdos e plataformas que estão presentes em telas digitais. Nesse sentido, como docentes e pesquisadores da área de linguística aplicada, precisamos estar cientes dessas práticas para podermos questionar e refletir sobre as vivências e convivências dentro do mundo digital.

Para prosseguir com este debate, apresentamos o percurso metodológico que guiou a pesquisa de iniciação científica da qual este artigo é resultante. Em seguida, tratamos das principais análises, discussões e resultados, estabelecendo conexões entre os dados encontrados – as propostas presentes no aplicativo *Estude em Casa*, o qual é disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (doravante SEDUC-SE) – com as teorias dos novos letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; ZACCHI; STELLA, 2014; NASCIMENTO; SOUZA, 2020; THE NEW LONDON GROUP, 1996), com ênfase especial nos letramentos digitais (SULZER, 2018; SILVA, 2020; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017; JONES; HAFNER, 2012; NASCIMENTO, 2014) e multimodalidade (KRESS, 2003; JONES; HAFNER, 2012; FAÇANHA; LUCENA, 2020; MULIK, 2021; BALADELI, 2020; ZACCHI, 2016).

Com relação ao nosso objeto de estudo, cabe ressaltar que se trata de um aplicativo, o *Estude em casa*, desenvolvido pela SEDUC-SE com o objetivo de disponibilizar materiais de ensino *online* para alunos e professores da rede pública estadual, incluindo materiais de apoio aos responsáveis por esses alunos. Ele foi lançado em 7 de dezembro de 2020, durante a pandemia de COVID-19. Até o presente momento, fevereiro de 2023, o aplicativo possui mais de 50.000 downloads e é utilizado em celulares com Android superior ou igual a 4.1.⁵

⁵ De acordo com dados disponíveis em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.seduc.estudeemcasa>. Acesso em: 07 fev. 2023.

Nossa pesquisa no aplicativo *Estude em casa* teve como objetivo geral investigar se e de que maneira os materiais didáticos de inglês disponibilizados pela SEDUC-SE abordavam práticas de novos letramentos, especialmente letramentos digitais e multimodalidade, como parte do processo educativo. Além disso, tínhamos como objetivos específicos: discutir e expandir os conceitos teóricos principais citados no objetivo geral; examinar quais seriam os materiais didáticos de inglês disponibilizados pela SEDUC-SE por meio do aplicativo *Estude em Casa*; analisar de que forma os materiais didáticos do *Estude em Casa* configuravam-se como propostas que contemplavam novos letramentos, em especial letramentos digitais e multimodalidade; avançar nas pesquisas sobre novos letramentos; e levantar dados que pudessem ser compartilhados no Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia.

Ressaltamos, por fim, que as análises feitas a partir do aplicativo *Estude em Casa* não implicam criticar as propostas de ensino dos professores colaboradores/produtores dos conteúdos. Ao contrário, a intenção é contribuir com a promoção de análises e discussões atinentes aos estudos dos letramentos, a fim de conhecermos o material didático digital disponibilizado pela rede pública estadual de ensino de Sergipe.

Percursos metodológicos

Este artigo apresenta os dados e as análises de uma pesquisa de base qualitativa (PAIVA, 2019) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), contando com discussão teórica sobre a perspectiva dos novos letramentos, com foco nos letramentos digitais e multimodalidade, a qual teve, como objeto, os materiais didáticos desenvolvidos e disponibilizados pela SEDUC-SE para o ensino de inglês, compilados no aplicativo *Estude em Casa*.

Cumprindo o cronograma proposto para a realização da pesquisa, o qual abrangeu o período de setembro de 2021 a agosto de 2022, dividimos a investigação nos seguintes momentos: de setembro de 2021 a agosto de 2022, realizamos pesquisas bibliográficas (levantamento da bibliografia, seleção, leitura, fichamento e discussão de textos teóricos relacionados às teorias que fundamentam a pesquisa, bem como de textos voltados diretamente aos mecanismos metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativista). De setembro de 2021 a fevereiro de 2022, realizamos pesquisa documental (PAIVA, 2019) no aplicativo *Estude em Casa*. Nesta etapa da pesquisa, o foco da investigação ateu-se, mais especificamente, ao aspecto quantitativo; ou seja, fizemos um levantamento de quantos e quais seriam os materiais disponíveis para o ensino de inglês, nos ensinos fundamental (anos finais) e médio, tendo em

vista que apenas nessas etapas da educação básica o ensino de inglês é obrigatório. Neste momento, tivemos a chance de tecer as primeiras análises, levando em conta o objetivo da pesquisa, isto é, verificar se e de que forma os letramentos digitais e a multimodalidade estavam presentes nos materiais encontrados no aplicativo em questão. Esta primeira fase da pesquisa compreendeu o período de agosto de 2021 a fevereiro de 2022.

O segundo momento da investigação ocorreu no período de março a julho de 2022, quando pudemos aprofundar as análises dos dados e tecer conexões com as teorias lidas e discutidas durante as reuniões do grupo de pesquisa/estudos: Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura (Linc). Utilizamos as concepções de Saldaña (2009) com o intuito de codificar os dados encontrados e para termos uma visão ampliada quanto à perspectiva qualitativa interpretativista. No tocante à pesquisa bibliográfica, é interessante mencionar que não nos detivemos a leituras apenas de cunho teórico, mas também realizamos leituras que nos proporcionaram refletir sobre a prática docente no que concerne à inserção da multimodalidade e ao desenvolvimento de letramentos digitais em sala de aula, especialmente em escolas públicas, a exemplo de Mulik (2021) e Baladeli (2020). A razão para isso refere-se à experiência de pensarmos nas atividades propostas no aplicativo *Estude em Casa*, tendo como público-alvo os docentes e discentes de inglês da rede pública de Sergipe.

A pesquisa documental que, para Paiva (2019, p. 14), se refere a “um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som, ou textos multimodais”, desempenhou um papel fundamental para nossa investigação, pois nos permitiu compreender o funcionamento do aplicativo, bem como conhecer os materiais disponíveis. Alinhando as descobertas com as discussões teóricas realizadas, conseguimos obter um levantamento satisfatório que nos rendeu discussões e dados relevantes para o andamento da pesquisa, os quais são apresentados na seção *Resultados e discussões*.

A pesquisa documental foi realizada da seguinte maneira: um arquivo com *link* compartilhado entre os membros do grupo de pesquisa foi criado para que, de forma colaborativa, pudéssemos contribuir uns com os outros em relação às análises e aos levantamentos dos dados. Esse arquivo está em formato digital e foi armazenado na plataforma *Drive* da empresa *Google*, com acesso apenas dos membros da pesquisa. Fizemos uma varredura em todo o aplicativo; porém, limitamo-nos a analisar os materiais disponibilizados na área destinada aos alunos, a qual foi o foco da pesquisa. Nela, fizemos análises breves em cada subaba presente no aplicativo com relação à quantidade de materiais destinados ao ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental, bem como nos três anos do ensino

médio. A partir dos dados observados, realizamos uma análise preliminar buscando entender se e de que maneira os letramentos digitais e multimodalidade estavam presentes.

Com os dados iniciais reunidos, um total de 36 materiais para os anos finais do ensino fundamental e 224 para o ensino médio, demos continuidade à pesquisa, analisando os materiais de maneira mais aprofundada. Utilizamos o mesmo arquivo para compartilhar as análises dos materiais, considerando-se que: “[...] um código na investigação qualitativa é mais frequentemente uma palavra ou frase curta que simbolicamente atribui um atributo sumativo, saliente, captador de essência e/ou evocativo para uma porção de dados baseados em linguagem ou visuais” (SALDAÑA, 2009, p. 3).

Para a codificação dos dados, utilizamos as seguintes técnicas: *codificação descritiva*, que “resume em uma palavra ou frase curta - na maioria das vezes como um substantivo - o tópico básico de uma passagem de dados qualitativos” (SALDAÑA, 2009, p. 70); *codificação de magnitude*, que, para esta pesquisa, se mostrou de grande relevância, já que “consiste em adicionar um código alfanumérico ou simbólico suplementar ou subcódigo a um dado ou categoria codificado existente para indicar sua intensidade, frequência, direção, presença ou conteúdo avaliativo” (SALDAÑA, 2009, p. 58); ou seja, essa forma de codificação relaciona-se diretamente ao objetivo da pesquisa; e, por fim, *codificação simultânea*, que seria “a aplicação de dois ou mais códigos diferentes a um dado qualitativo único, ou a ocorrência sobreposta de dois ou mais códigos aplicados a unidades sequenciais de dados qualitativos” (SALDAÑA, 2009, p. 62).

Com relação à *codificação de magnitude*, cabe uma breve explicação a respeito dos elementos alfanuméricos utilizados por nós. Usamos POS, que significa positivo; NEG, que significa negativo; e o símbolo do vazio (\emptyset), que significa a não presença. Para nossa pesquisa, o positivo e o negativo referem-se à presença dos letramentos digitais e multimodalidade de forma profícua e improfícua, respectivamente, se levados em consideração os aspectos teóricos relacionados a eles. Já o vazio, como o próprio nome sugere, refere-se à ausência de práticas de letramentos digitais e multimodalidade nos materiais didáticos do aplicativo. Quando este foi o dado encontrado, passamos a refletir a respeito do que representava a falta.

Resultados e discussões

Objetivando investigar os materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC-SE para o ensino de inglês, por meio do aplicativo *Estude em Casa*, em especial se e de que forma abordam práticas de novos letramentos, especialmente letramentos digitais e multimodalidade como parte do processo educativo, realizamos o levantamento de quais materiais estão

disponíveis para cada nível de ensino – ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Neste artigo apresentamos a análise dos primeiros dados gerados.

Destacamos, em primeiro lugar, que a experiência de navegar no aplicativo não é intuitiva, o que aponta para a não utilização de um *UX/UI Design*⁶ que possibilite uma boa experiência do usuário com a interface disponível. Observamos que a disposição de alguns itens não ocorre de forma objetiva, ordenada, o que pode dificultar a localização de informações por parte dos usuários esperados, estudantes da rede pública estadual de Sergipe.

Outro ponto que merece destaque é que, segundo informações presentes no aplicativo, na aba que se encontra em: Início > Ano Letivo > Passo a Passo do Aplicativo, cada aluno recebe da SEDUC-SE um pacote de dados patrocinados de 1GB por mês para utilizar a plataforma, o que pode acarretar a redução do seu uso. Isso porque entendemos que 1GB pode ser suficiente para acesso aos arquivos em PDF; mas não para o acesso às videoaulas disponibilizadas.

Antes de continuarmos com a análise, faz-se importante explicar como se deu nosso acesso ao aplicativo. Ao acessá-lo, há três opções: 1. Sou aluno; 2. Sou professor; e 3. Sou visitante. Uma vez que não nos enquadrámos em nenhuma das duas primeiras categorias, nem tínhamos, portanto, usuário e senha de acesso, entramos com o perfil de visitante. Cabe esclarecer que esse é o mesmo caminho a ser percorrido por um estudante que não consegue lembrar qual a sua senha para acessar o aplicativo. Ou seja, o conteúdo a ser visto é o mesmo. Apenas o registro de acesso do usuário cadastrado é que deixa de existir.

Seguindo esse percurso, na aba *sou visitante* há seis seções: 1. Aluno; 2. Professor; 3. Pais/responsáveis; 4. Atividades escolares não presenciais; 5. Retorno das atividades escolares presenciais; e 6. Ano letivo de 2021. Durante o levantamento de dados, nosso foco esteve apenas na seção 1 (aluno). Nela, observamos que há mais nove subseções: 1. Educação inclusiva; 2. Educação infantil; 3. Ensino fundamental (anos iniciais); 4. Ensino fundamental (anos finais); 5. Ensino médio; 6. (EJA) Educação de jovens e adultos; 7. Educação profissional; 8. Se ligue na prevenção; e 9. PreUni.

Dando continuidade e levando em conta os objetivos da pesquisa, restringimos nosso levantamento de dados para a parte de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio; ou seja,

⁶ *UX* ou *User Experience* ou design da experiência do usuário se refere ao processo de definir a experiência pela qual um usuário passaria ao interagir com uma empresa, seus serviços e produtos. Já *UI* ou *User Interface design* ou o design da interface do usuário se refere às interfaces apresentadas aos usuários, em máquinas e software, como computadores, eletrodomésticos, dispositivos móveis e outros dispositivos eletrônicos, com foco na maximização da usabilidade e da experiência do usuário, visando facilitar a usabilidade do dispositivo. Informações presentes em: https://en.wikipedia.org/wiki/User_interface_design e https://en.wikipedia.org/wiki/User_experience_design. Acesso em: 28 mai. 2023.

as seções 4 e 5 citadas anteriormente, tendo em vista que apenas nessas etapas da educação básica encontraríamos materiais para o ensino de inglês, em virtude da obrigatoriedade do seu ensino.

Quadro 1 - Aba Ensino Fundamental (Anos Finais)

1. Brincando e Aprendendo	2. Viajando na Leitura	3. Sergipanidade
4. Câmera, Imagem e Ação	5. Cientista Mirim	6. AulaFlix
7. Plano de Estudos	8. Trilhas Simplifica	9. AprendiZap
10. Aprova Brasil	11. PROSIC	12. Diálogos Socioemocionais

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Na aba do ensino fundamental (anos finais), há 12 seções, conforme pode ser visto no Quadro 01. Na aba 1, *Brincando e aprendendo*, não há conteúdo disponível; A aba 2, *Viajando na leitura*, contém dicas de livros como *Capitães da Areia* e *Matilda* (em português), além de possuir um resumo sobre cada obra e *link* de acesso a elas, sendo onze, no total; A aba 3, *Sergipanidade*, refere-se a um documento multimodal sobre o bicentenário da emancipação política de Sergipe, contendo *links* de acesso a diversos vídeos que explicam melhor os fatos e curiosidades sobre o tema, e outro documento, de 6 páginas, sobre a sergipanidade, com uma síntese sobre a temática e *links* para acesso a vídeos que também evidenciam, de forma visual, multimodal, aspectos de Sergipe, a fim de que os alunos conheçam o estado em que vivem. Já na aba 4, *Câmera, imagem e ação*, não há conteúdo disponível; na aba 5, *Cientista mirim*, há um documento de 3 páginas com dicas de como realizar atividades científicas na sala de aula, também com *links* para acesso aos materiais; na aba 6, *Aulaflix*, há um conjunto de três documentos que objetivam nortear e ajudar os professores e alunos no período pandêmico.

Na aba 7, *Plano de estudos*, há orientações para um planejamento de rendimento estudantil; na aba 8, *Trilhas simplifica*, os conteúdos dividem-se em oito semanas, cada aba contendo um guia que objetiva ajudar os alunos e professores a terem uma noção do que será desenvolvido na semana em destaque, sendo que, em cada semana, há desenvolvimento específico diário; isto é, para cada dia há uma apresentação em *powerpoint* a ser trabalhada, fundamentada no tema gerador proposto para aquela semana em questão. Na aba 9, *Aprendizap*, há uma exposição de como utilizar a plataforma que, de acordo com as informações presentes no aplicativo, ajuda os estudantes a terem um reforço no aprendizado. A aba 10, *Aprova Brasil*, apresenta defeitos e sugere um *login* de acesso. Na aba 11, *PROSIC*, a partir de uma espécie de

cronograma e plano de aula, o aluno tem acesso ao caderno de atividades e há instruções sobre qual atividade deverá ser realizada para aquela semana de estudos; e a aba 12, *Diálogos socioemocionais*, exibe dicas e estratégias para uma melhor compreensão emocional e sugestão de ambientes onde os estudantes podem buscar ajuda.

Com relação à aba *Aulaflix*, há uma orientação geral, cronogramas com os assuntos e a indicação de videoaula no *YouTube* - cabendo aqui o destaque de que tais vídeos não podem ser acessados pelos alunos, uma vez que, ao clicar no *link* do arquivo, o aplicativo é fechado e volta para a página inicial do telefone celular.

Quadro 02 - Aba *Ensino Médio*

1. Guia de Estudos	2. Dicas para o ENEM	3. Juventude	4. Sergipanidade	5. Câmera, Imagem e Ação
6. Jovem Cientista	7. Clube do Livro	8. Sou protagonista	9. AulaFlix	10. Plano de Estudos
11. Explicação	12. Avaliação Diagnóstica da 3ª Série do Ensino Médio		13. Diálogos Socioemocionais	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Para o ensino médio, há 13 seções, algumas semelhantes às seções presentes na aba do ensino fundamental (anos finais), conforme pode ser visto no Quadro 02. São elas: Aba 1, *Guia de estudos*, que apresenta atividades complementares para os alunos do ensino médio; porém, com alguns problemas quanto à organização dos conteúdos, o que pode confundir os alunos. Por exemplo, anuncia-se um assunto e, ao acessar a aba, observa-se que se trata de outro tema. Na aba 2, *Dicas para o ENEM*, há um PDF com *links* para dicas rápidas sobre esse exame. A aba 3, *Juventude - Coordenadoria Especial de Juventude (CEJUV)*, traz informações sobre a CEJUV e convida os alunos para conhecerem mais sobre os direitos deles como jovens. A aba 4, *Sergipanidade*, apresenta uma série de textos informativos em celebração à emancipação política de Sergipe. Na aba 5, *Câmera, Imagem e Ação*, há recomendações de filmes para os alunos, de forma a complementar os assuntos de algumas disciplinas. Não há recomendações para aulas de inglês; porém, dois filmes entre os quatro recomendados são produções estadunidenses: *Vida de inseto* (1998) e *O Céu de Outubro* (1999). Já na aba 6, *Jovem cientista*, há sugestões de experiências científicas replicáveis com o que se tem disponível em casa, com *links* para tutorial no *YouTube*. Não há material para aulas de inglês. A aba 7, *Clube do livro - Literatura Jovem*, apresenta sugestões de leituras de literatura jovem com sinopses e *links* para

download dos livros completos. No total, são 23 recomendações de leitura, dentre elas, 08 recomendações são de literatura jovem brasileira, 11 de literatura jovem escrita por autores estadunidenses/ingleses. Há também literatura de escritores franceses, russos e chineses. Mas todos os livros estão em português.

Encontramos ainda: Aba 8, *Sou protagonista*, que busca fomentar a autonomia estudantil; Aba 9, *AulaFlix*, por meio da qual os alunos possuem acesso a várias videoaulas e slides; Aba 10, *Plano de estudos*, disponibiliza *layouts* para os alunos organizarem seus planos de estudos semanais e diários; aba 11, *Explicae*, por algum motivo, é voltada para a divulgação e venda de um curso de pré-vestibular no aplicativo. Aparentemente, o curso tem participação da SEDUC. Já na aba 12, há uma *Avaliação Diagnóstica da 3ª série do Ensino Médio*, que tem por objetivo, segundo o aplicativo, conhecer a aprendizagem dos alunos, de forma a auxiliar a escola no planejamento do seu trabalho com os estudantes. Vale ressaltar que o *site* a que o aplicativo nos direciona não é coberto pelos dados móveis patrocinados pela SEDUC-SE. A aba 13, *Diálogos Socioemocionais*, é voltada para uma discussão sobre ansiedade, desânimo e autocuidado em tempos pandêmicos. O arquivo em PDF recomenda também os números de linhas telefônicas de prevenção ao suicídio, *links* para *sites* informativos sobre cuidado da saúde mental durante a pandemia; e o *e-mail* e telefone do Núcleo de Apoio Socioemocional.

Quando se trata do ensino médio, a aba *Aulaflix* conta com o apoio do *Canal educação: Programa de mediação tecnológica*. O Programa de Mediação Tecnológica Canal Educação foi criado pelo Governo do Piauí, por meio da Secretaria de Educação do Estado. De acordo com o *site*:

os alunos do Programa – jovens e adultos que desejam cursar o sistema regular de ensino – são, na maioria, pessoas que não têm acesso ao sistema regular de ensino, seja pelo difícil deslocamento, seja pela defasagem de idade ou condições financeiras, e que encontraram no Canal Educação a chance de um futuro melhor. (CANAL EDUCAÇÃO, s.d.)⁷.

A plataforma funciona por meio de aulas transmitidas via satélite, as quais são assistidas em tempo real, pelos alunos, nas escolas que possuem acesso ao modelo de ensino em questão. As videoaulas variam entre 30 minutos e 1 hora e 15 minutos.

No processo de investigação acerca da maneira como os materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC-SE para o ensino de inglês abordam práticas de novos letramentos, especialmente letramentos digitais e multimodalidade, por meio da análise documental dos materiais didáticos disponíveis para o ensino fundamental (anos finais), foi

⁷ Informação disponível em: <https://www.canaleducacao.tv/sobre>. Acesso em: 15 jan. 2022.

possível registrar que, das 12 abas existentes no aplicativo, apenas as abas *AulaFlix*, *Trilhas simplifica* e *PROSIC* (Programa Sergipe na Idade Certa) possuem materiais didáticos voltados para o ensino de língua inglesa, totalizando trinta e seis materiais didáticos para esse nível de ensino (onze para o 6º ano; oito para o 7º ano; oito para o 8º ano e nove para o 9º ano).

Desse número total de abas, após análise preliminar, decidimos voltar nosso foco para os materiais presentes nas abas supramencionadas, conforme pode ser visto no Quadro 03. Ainda, cabe ressaltar que o nosso recorte/escolha, com relação aos materiais, foi realizado sob o critério da repetição; isto é, observamos que a maioria dos materiais encontrados nas subabas para o ensino médio e fundamental (anos finais) seguia o mesmo padrão, sendo a multimodalidade trabalhada de forma incipiente e os letramentos digitais sendo mal explorados ou, até mesmo, inexistentes. Por essa razão, não houve necessidade de uma análise mais detalhada de todo o material encontrado. Optamos, assim, por uma apreciação mais geral. O mesmo ocorre em relação ao conteúdo presente neste artigo. Os exemplos de atividades que seguem neste texto servem como ilustração para que o leitor possa observar os achados das nossas análises. Não pretendemos, portanto, apresentar algo mais aprofundado, com outros exemplos de materiais analisados, o que também excederia a quantidade máxima de páginas definidas para este texto. Observamos as recorrências encontradas nos materiais e selecionamos alguns exemplos ilustrativos.

Quadro 3 - Subabas analisadas - Ensino Fundamental (Anos Finais)

ABAS	SUBABAS			
AulaFlix	Apresentação AulaFlix	AulaFlix - fundamental final - Portal - Aluno I	AulaFlix - fundamental final - Portal - Aluno II	AulaFlix - fundamental final - Portal - Aluno III
Trilhas Simplifica	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 1ª Semana	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 2ª Semana	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 3ª Semana	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 4ª Semana
	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 5ª Semana	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 6ª Semana	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 7ª Semana	Trilhas Simplifica - Fund. Final - 8ª Semana
PROSIC	Guias de Estudo - PROSIC - Ens.	Guias de Estudo - PROSIC - Ens.	Guias de Estudo - PROSIC - Ens.	Guia de Estudos -

	Fund. Anos Finais - 1ª Quinzena	Fund. Anos Finais - 2ª Quinzena	Fund. Anos Finais - 3ª Quinzena	Mensal - Vol. 1 - Fase 3
	Guia de Estudos - Mensal - Vol. 1 - Fase 4			

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os materiais presentes na subaba da *AulaFlix* configuram-se como atividades em forma de slides disponibilizados para os alunos, com indicação de *links* para videoaulas; porém, ao clicar nesses *links*, o aplicativo encerra a sessão e volta para a tela inicial do aparelho do usuário. Além disso, não observamos práticas de letramentos digitais presentes nos materiais didáticos, visto que essas envolvem, além do conhecimento técnico, reflexões e avaliações críticas sobre as escolhas referentes às tecnologias digitais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014; JONES; HAFNER, 2012; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017). No caso, encontramos, apenas, o uso de mídias digitais que reproduzem práticas tradicionais que poderiam ser realizadas sem o uso desse tipo de tecnologia.

O mesmo pode ser observado nos materiais didáticos encontrados nas subabas do *PROSIC* e *Trilhas Simplifica*. Ou seja, mesmo aparentando haver uma tentativa de explorar as oportunidades que as tecnologias digitais oferecem ao utilizar *emojis* e avatares que explicam trechos do conteúdo disponibilizado, a abordagem tradicional de resolução de tarefas e de avaliação, continua sendo a mesma adotada tradicionalmente para o ensino de línguas. No caso, o conteúdo foi apenas transposto para o ambiente virtual. Essa atitude vai de encontro às postulações do *New London Group* (1996, p. 64) quando tratam de letramentos: “[...] os professores e os alunos devem se ver como participantes ativos nas mudanças, como aprendizes e estudantes que podem ser designers - criadores - de futuros sociais. [...]”

Como exemplo das análises por nós realizadas durante a pesquisa, apresentamos uma breve descrição de uma proposta didática, cuja escolha se deveu ao fato de que era uma proposta clara, de fácil explicação para o leitor do artigo, parecida com outras às quais tivemos acesso por meio do aplicativo e que trata de um tema em voga atualmente. Trata-se de um exercício no qual há a utilização de diversos recursos visuais, explorando cores, formas e imagens. A atividade em questão consiste em perguntas e respostas subjetivas e a imagem utilizada pelos autores da atividade representa um *notebook* que mostra, em sua tela, uma página de jornal, possivelmente disponibilizado na *internet*, a qual denuncia que as informações ali apresentadas são falsas. Há, em vermelho, o nome *FAKE* sobreposto à notícia. Analisando essa atividade, retirada da aba *PROSIC*, a partir da *codificação de magnitude* (SALDAÑA, 2009), podemos

observar que a multimodalidade está presente; porém, de forma sutil, ou seja, sem ser devidamente explorada, uma vez que se concentra na exploração dos recursos imagéticos, audiovisuais, gestuais etc., e as práticas de letramentos atinentes às teorias multimodais compreendem as formas textuais como fonte engajadora, a qual possibilita uma ampliação da construção de sentidos disponíveis socialmente (MULIK, 2021).

Ao analisarmos a atividade, podemos observar que a imagem (texto visual) utilizada chama a atenção; e que, por si só, já explora diversas experiências semióticas, levando-nos a realizar a leitura sem a necessidade de um outro texto a ela associada; ou seja, sem a utilização do modo escrito. Contudo, a imagem não é explorada na atividade, o que faz com que uma gama de possibilidades de construção de sentidos não seja abordada. Por exemplo, além de questionar os alunos sobre as palavras em língua inglesa presentes nas sentenças (tarefa proposta), a atividade poderia propor uma reflexão a respeito de como as tecnologias digitais, em especial a *internet*, utilizadas por forças hegemônicas na sociedade, podem manipular a população pela divulgação, em massa, de notícias falsas. Ao realizar algo neste sentido, práticas de letramentos digitais poderiam ter sido trabalhadas, mas observamos que isso não ocorreu. Destacamos que as práticas relacionadas aos letramentos digitais estão intrínsecas à concepção de que o indivíduo esteja atento quanto à sua imersão dentro destes ambientes virtuais para que, ao se deparar com algo nocivo para a sua vida, seja capaz de tomar atitudes de forma consciente e autônoma (SULZER, 2018).

O mesmo pode ser dito em relação à aba *Trilhas simplifica*, a qual, apesar de contar com diversos recursos multimodais, as atividades propostas poderiam ser realizadas sem o uso de tecnologias digitais. Um exemplo que escolhemos para apresentar neste artigo, para fins ilustrativos, é uma atividade de preenchimento de lacunas (*fill in the blanks*). A atividade consiste também na exploração de diversos recursos visuais, como a imagem de um senhor aparentemente sorrindo e de um ícone representando a bandeira do Reino Unido. Há o uso de cores variadas, especialmente destacando textos verbais, como o nome do senhor presente na imagem, Sebastião Salgado, e uma atividade de preencher lacunas acompanhada de um breve enunciado. O que pudemos observar nesta proposta didática (voltada para o 7º ano), é que ela se limita apenas ao preenchimento de lacunas. A imagem é utilizada apenas para ilustrar o texto escrito, não havendo proposta de atividade no sentido de atribuir sentidos por meio dela. Assim, entendemos que os letramentos digitais não se fazem presentes, pois não há uma reflexão acerca do uso das tecnologias digitais (SILVA, 2020); e, por ser uma atividade de preencher lacunas, poderia ser facilmente realizada em uma lousa comum, respondida com giz e/ou no papel. Com relação à multimodalidade, percebemos a utilização dos recursos multissemióticos; contudo,

notamos que os recursos apenas serviram como adereço ao texto escrito, não levando à reflexão crítica.

Ao investigar se e de que maneira os materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC-SE, por meio do aplicativo *Estude em Casa* para o ensino de inglês, abordam práticas de novos letramentos, especialmente letramentos digitais e multimodalidade, o levantamento dos materiais didáticos voltados para o ensino de língua inglesa para o ensino médio revelou um total de 222 materiais presentes nas subabas ilustradas no Quadro 04.

Quadro 04 - Subabas analisadas - Ensino Médio

ABAS	SUBABAS	
Guia de Estudos	Guia de Estudos do III Bimestre	Guia de Estudos do IV Bimestre
Dicas Para o ENEM	Dicas para o Enem	O ENEM, O Sonho & Você! Aula Show com Paródias Tour 2021
AulaFlix	AulaFlix - Canal Educação - 1ª Série	AulaFlix - Canal Educação - 2ª Série
	AulaFlix - Canal Educação - 3ª Série	

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Para o ensino médio, o foco de nossas análises esteve apenas na aba *AulaFlix*, pois ela apresenta materiais didáticos diferentes do *AulaFlix* do ensino fundamental (anos finais); ou seja, enquanto no fundamental encontramos apenas os slides com as aulas, para o ensino médio há, além dos slides, videoaulas com professor. Vale ressaltar que os slides utilizados pelo docente durante as aulas são os mesmos aos quais os alunos têm acesso, posteriormente. Deixamos de analisar as abas *Guia de Estudos* e *Dicas para o ENEM* e suas respectivas subabas porque elas não apresentam material didático em si; apenas, como o próprio nome sugere, encontram-se dicas para o ENEM e um guia de estudos para orientar os alunos a seguirem um planejamento para obter um bom aproveitamento. Ao analisar as aulas disponíveis, pudemos perceber que, mesmo utilizando recursos digitais com a proposta de explorar as possibilidades trazidas pelo seu uso, as tecnologias são utilizadas de forma a reproduzirem práticas e modos de avaliação tradicionais.

Para melhor ilustrar o que estamos tratando, apresentamos mais um exemplo de proposta pedagógica. No material analisado, pudemos perceber a presença do professor no canto superior

esquerdo da tela. Ele está de pé, atrás de uma bancada, e há uma lousa digital atrás dele. Ele utiliza a lousa para apresentação de slides. No slide por ele apresentado, notamos que há recursos multissemióticos tais como cores e uma imagem. As cores são utilizadas para dar destaque em textos verbais e a imagem representa um grupo composto por cinco mulheres, cada uma vestida de modo diferente. A atividade enfatiza os pronomes pessoais e a função do sujeito em uma oração interrogativa. A princípio, espera-se que ele utilize a lousa digital para potencializar as possibilidades de atividades da sua aula por meio do uso de diversas semioses. No entanto, o que observamos é que ele se dedica a resolver questões ou a explicar o conteúdo didático, utilizando a lousa digital como se fosse uma lousa comum; isto é, ele faz uso de textos multimodais em seus slides, mas apenas como suportes para o ensino do conteúdo gramatical; não há questionamentos ou uma leitura crítica dos textos multimodais trazidos nem são eles considerados textos com possibilidades de construção de sentidos. Ao contrário, são acessórios à escrita alfabética, reforçando a afirmação de Zacchi (2016, p. 599) de que “há uma longa tradição na sala de aula de inglês de lidar com músicas e imagens, por exemplo, como um suporte para o ensino de gramática, vocabulário e outros aspectos estruturais”. A mesma abordagem foi observada quanto aos letramentos digitais presentes nos materiais didáticos.

Ao contrário dessa condição, entendemos que o uso de recursos multimodais nas aulas de língua inglesa não deve ocorrer de maneira aleatória ou como forma de complementar os sentidos que podem ser atribuídos a um texto. Isso porque, segundo Kress (2003, p. 11), “construir sentidos é transformar os recursos que já possuímos para construir sentido, transformar a nós mesmos e nossas culturas”. O uso de imagens, por exemplo, já traz em si uma gama de sentidos, até mesmo as cores distintas que o professor utiliza para fazer marcações na lousa possuem uma intenção, gerando significados possíveis. Nesse sentido, Baladeli (2020, p. 89) enfatiza que:

o uso de textos multimodais em sala de aula amplia as oportunidades de desenvolvimento dos eixos oralidade, leitura, escrita, compreensão auditiva e competência intercultural, desde que haja coerência nas escolhas metodológicas feitas pelo professor, dado que, indubitavelmente requer formação e subsídio teórico.

A multimodalidade, portanto, faz parte de uma disposição de semioses que não necessariamente está vinculada a mídias digitais, mas está presente também no dia a dia, por meio da construção de sentidos, a partir do repertório sociocultural de cada indivíduo. Quando se trata da relação entre a multimodalidade e os letramentos digitais, é necessário que docentes e discentes estejam atentos aos benefícios que esses letramentos podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem – nesse caso de língua inglesa –, bem como aos riscos da exposição

causada pela internet, tendo em vista que esta é caracterizada pela produção e participação coletivas, por meio de uma ligação dialógica entre texto-usuário e usuário-usuário.

Em relação ao prisma da nocividade que pode ser encontrada na *internet* e que faz parte das discussões concernentes aos letramentos digitais, Sulzer (2018, p. 64) salienta que:

do ponto de vista dos letramentos digitais, o principal argumento é que a dinâmica social decorrente das tecnologias da Web 2.0 podem potencialmente ser cooptados por atores estatais em um esforço para acumular e manter o poder. Assim, os indivíduos que entram na atmosfera social do ambiente digital devem estar cientes de que tais situações sociais provavelmente incluem entidades (por exemplo, bots ou pessoas reais) com segundas intenções.

A questão dos perigos existentes na internet é um dos pontos trabalhados nos estudos de letramentos digitais e configura-se também como um dos aspectos que nos levou a refletir acerca do quanto o aplicativo *Estude em casa* poderia abordar os letramentos digitais, pois observou-se que o professor presente nas aulas disponíveis no aplicativo não faz reflexões atinentes ao uso dos aparelhos tecnológicos digitais. Em outras palavras, conforme Sulzer (2018) assevera, não há um trabalho em relação aos ambientes sociais digitais quanto à sua nocividade. Assim, observa-se a perpetuação de apenas um tipo de ensino, que seria o da mera reprodução de conteúdo sem relação com a vida do estudante em sociedade.

Considerações Finais

Para este artigo, apesar de termos obtido, como resultado de pesquisa documental, o total de 260 materiais didáticos, considerando-se o limite de páginas determinado, apresentamos os dados gerais da pesquisa e, apenas como exemplo, 04 materiais do aplicativo sobre os quais tecemos algumas análises. Buscamos elucidar como, de forma geral, os letramentos digitais e a multimodalidade aparecem na maioria dos materiais: sem propostas capazes de promover trabalhos aprofundados relacionados a esses estudos.

Com relação, mais especificamente, aos letramentos digitais, trata-se apenas da utilização de mídias que reproduzem práticas tradicionais que poderiam ser realizadas sem o uso da tecnologia digital, diferente das práticas de letramentos digitais, as quais envolvem, além do conhecimento técnico, reflexões e avaliações críticas sobre as escolhas referentes às tecnologias (NASCIMENTO, 2014; SULZER, 2018). Em outros materiais, mesmo configurando-se como uma tentativa de explorar as oportunidades que as tecnologias digitais oferecem ao utilizar emojis e avatares que explicam trechos do conteúdo disponibilizado, a abordagem tradicional de resolução de tarefas e a avaliação continuam sendo as mesmas

adotadas tradicionalmente para o ensino de línguas, somente transpostas para o ambiente virtual. A aba *Trilhas simplifica* foi uma das que mais nos chamou atenção, pois ela apresenta diversos recursos multimodais; porém, segue o padrão tradicional com relação ao uso de tecnologias digitais apenas para reprodução de hábitos que poderiam permanecer no meio analógico, por meio da escolha de atividades de repetição ou de preencher lacunas.

Por fim, considerando as análises dos dados da pesquisa, que se concentrou no ensino de inglês disponibilizado por meio do aplicativo *Estude em Casa*, foi possível observar que a presença dos letramentos digitais, por exemplo, ainda está em fase embrionária. A partir da investigação realizada, concluímos que um trabalho feito com a presença dos novos letramentos nos materiais didáticos de língua inglesa presentes no aplicativo analisado, levando-se em conta que a língua não é neutra (COX; ASSIS-PETERSON, 2001) e que os letramentos digitais e a multimodalidade possibilitam uma mudança no *ethos* e podem promover o engajamento do cidadão (SULZER, 2018), poderiam contribuir para o desenvolvimento da criticidade, elemento tão importante para a formação voltada para uma cidadania mais justa e consciente dos papéis de cada um, tendo o ensino de língua inglesa como um importante aliado.

Referências

- BALADELI, A. P. D. A multimodalidade do videoclipe musical: Aspectos metodológicos para o ensino de língua inglesa. **Revista Trama**. v. 16, n. 39, p. 81-90, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23784>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, p. 11-36, 2001.
- FAÇANHA, M. A. V.; LUCENA, S. Letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês. In: ZACCHI, V. J.; ROCHA, C. H. **Diversidade e Tecnologias no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 97-115.
- JONES, R. H; HAFNER, C. A. Mediated me. In: JONES, R. H; HAFNER, C. **Understanding digital literacies: a practical introduction**. New York: Routledge, 2012. p. 1-15.
- JONES, R. H; HAFNER, C. A. Multimodality. In: JONES, R. H; HAFNER, C. **Understanding digital literacies: a practical introduction**. New York: Routledge, 2012. p. 50-66.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Studying New Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 58(2), p. 97–101, October 2014.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "desformatada"** – práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MULIK, K. B. Entre letramentos e multimodalidades: práticas na formação inicial e continuada de professores de línguas. In: MENEZES, E. R. de; SANTOS, J. M. P.; GARDENAL, L. M. S. (Orgs.). **Estudos teórico-metodológicos sobre ensino de línguas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2021. p. 137-150.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**. v. 66, n. 1, p. 60-93, Spring 1996.

NASCIMENTO, A. K. de O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério (Org.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. p. 53-71.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, Michele. What's to be learned?: A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacies**. Vol. 12, No. 3, p. 67-88, 2017.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SOUZA, M. de A. A. de. Diversidade e tecnologias: o que têm a dizer professores de inglês de Sergipe? In: ZACCHI, V. J.; ROCHA, C. H. **Diversidade e tecnologias no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher Open Access, 2020. p. 11-29.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SALDAÑA, J. An Introduction to Codes and Coding. In: SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications, 2009. p. 1-31.

SALDAÑA, J. First cycle coding methods. In: SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications, 2009. p. 45-148.

SILVA, R. A. da. A plataforma Scholar e o projeto piloto USP-UIUC (Universidade de São Paulo e Universidade de Illinois em Urbana-Champaign): inovações em formação de professores. **Papéis**. Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 27-50, 2020.

SULZER, M. A. (Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump. **English Teaching: Practice & Critique**, Vol. 17 Issue: 2, p. 58-71, 2018.

TAKAKI, N.; SANTANA, F. B. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.

ZACCHI, V.; STELLA, P. R. Apresentação. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 13-19.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/mBQzxW3HxDpxbwKQ3h9Mgcn/?lang=en>. Acesso em: 21 fev. 2023.

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.

Caio Enzo Almeida Andrade (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7632-834X>)

Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi bolsista CNPq do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica de janeiro de 2022 a junho de 2023. Foi voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em 2021. Foi bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de 2020 a 2021.

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 da UFS.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

Corpo humano em Libras: tradução especializada intermodal para um museu de ciências

Human body in Brazilian Sign Language: intermodal specialized translation for a science museum

Ana Carla Kruger Leite¹
Pedro Henriques Witches²

Resumo: Constituído-se como uma necessidade social, a tradução de textos científicos para a língua brasileira de sinais (Libras) tem possibilitado acesso de pessoas surdas ao conhecimento disponível em língua portuguesa no Brasil. Neste artigo, objetiva-se discutir aspectos da tradução especializada intermodal de textos sobre a biologia humana. Para isso, com base em autores do campo dos Estudos Surdos e dos Estudos da Tradução, analisa-se a tradução, em Libras, de três textos em língua portuguesa que servem de apoio à mediação de visitas no Museu de Ciências da Vida (MCV) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes): *Sistema Urinário*, *Sistema Respiratório* e *Sistema Cardiovascular*. Dentre os principais aspectos sobre essas traduções, destacam-se: (i) a atuação de uma tradutora surda que tem a Libras como sua primeira língua, o que a torna uma tradução direta; (ii) a escolha por não gerar neologismos na língua de chegada para traduzir termos da língua de partida; e (iii) o uso de classificadores para descrever fenômenos bioquímicos, órgãos e substâncias. Considera-se importante que mais estudos evidenciem as contribuições de tradutores surdos em processos tradutórios de textos especializados que proporcionam a divulgação e ampliação do conhecimento científico em Libras.

Palavras-chave: tradução especializada; Libras; tradutor surdo; museu de ciências; corpo humano.

Abstract: As a social need, the translation of scientific texts into Brazilian Sign Language (Libras) has enabled Deaf people to access knowledge available in Portuguese in Brazil. In this article, the aim is to discuss aspects of specialized intermodal translation of texts on human biology. For this, based on authors from the field of Deaf Studies and Translation Studies, the translation, in Libras, of three texts in Portuguese language that support the mediation of visits to the Museu de Ciências da Vida (MCV), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), is analyzed: *Urinary System*, *Respiratory System* and *Cardiovascular System*. Among the main aspects of these translations, the following stand out: (i) the performance of a Deaf translator who has Libras as her first language, which makes it a direct translation; (ii) the choice not to generate neologisms in the target language to translate source language terms; and (iii) the use of classifiers to describe biochemical phenomena, organs and substances. It is considered important that more studies evidence the contributions of Deaf translators in translation

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: kruger-leite@hotmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: pedro.witches@ufes.br.

processes of specialized texts that provide to the dissemination and expansion of scientific knowledge in Libras.

Keywords: specialized translation; Brazilian Sign Language; deaf translator; science museum; human body.

Introdução

O museu é plural, destina-se para cada um e para todos ao mesmo tempo. [...]. Ninguém deve ser negligenciado, especialmente aquele que fala a linguagem do corpo. (GRANGE; PETIT, 2007, p. 23)³

A definição de museus inclusivos, segundo Fernandes e colaboradores (2020), costuma envolver a eliminação de barreiras físicas, materiais e arquitetônicas. No entanto, para os autores, se a inclusão de uma língua de sinais como uma das que circulam nos museus não for prevista, eles continuam “a ser espaços excludentes para pessoas surdas” (FERNANDES *et al.*, 2020, p. 171). Nessa perspectiva, Razuck e Razuck (2022) argumentam que os museus de ciências constituem um potente espaço de educação não formal para o público surdo. A visita a esses espaços, conforme os autores, “possibilita a apropriação do discurso científico pelo cidadão, levando-o a se constituir como sujeito ao adquirir um domínio dos temas de Ciência e Tecnologia” (RAZUCK; RAZUCK, 2022, p. 1681).

A língua brasileira de sinais (Libras) foi reconhecida, no Brasil, como um meio legal de comunicação e expressão em 2002. No país, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde realizada em 2019 (IBGE, 2021), cerca de 153 mil pessoas com surdez são falantes da Libras. Para esse grupo populacional, portanto, é crucial que o conhecimento seja acessível em Libras, de modo a promover condições igualitárias para o desempenho de uma cidadania linguística por parte das pessoas surdas (KRAEMER; LOPES; PONTIN, 2020). Nesse sentido, entendemos que a tradução — aqui assumida em sua definição mais básica como um processo ou um produto resultante de transferência ou mediação de textos de uma língua para outra (COLINA, 2015) — constitui uma possibilidade para essas condições igualitárias, uma vez que, a partir dela, os surdos podem ter e dar acesso aos contextos em que estão inseridos, exercendo seu papel cidadão (WITCHES, 2019).

Considerando que a maioria das interações em museus de ciências acontece entre público e mediadores (GÉRA; AMADO; BITTENCOURT, 2020), alguns desses espaços utilizam vídeos que servem como guias acessíveis a visitantes surdos. Embora esses vídeos não

³ “Le musée est pluriel, il s’adresse à chacun et à tous à la fois. [...]. Aucune ne doit être négligée, et surtout pas celle qui parle le langage du corps” (GRANGE; PETIT, 2007, p. 23, tradução nossa).

possibilitem a interação com um mediador presencial, Ferreira e colaboradores (2021) afirmam que os pontos positivos dessa estratégia são seu baixo custo e a autonomia que ela oportuniza a pessoas surdas. O nosso objetivo, neste artigo, é discutir aspectos da tradução especializada intermodal⁴ de textos sobre a biologia humana. A finalidade dessas traduções é servir de vídeo-guias em Libras para o Museu de Ciências da Vida (MCV) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os textos traduzidos, intitulados *Sistema Urinário*, *Sistema Respiratório* e *Sistema Cardiovascular*, integram o material didático de uma exposição sobre o corpo humano, que serve de apoio aos mediadores do Museu.

A discussão está organizada como segue: após esta breve introdução, apresentamos as principais características da tradução especializada intermodal executada por tradutores surdos; em seguida, descrevemos os processos metodológicos do desenvolvimento da tradução especializada para a Libras no MCV; após, discutimos os principais aspectos e desafios inerentes às estratégias adotadas no decorrer da tradução; por fim, argumentamos pela necessidade de aprofundar discussões acerca da tradução especializada para línguas de sinais e de reconhecimento da importância do papel do tradutor surdo nesse processo, sobretudo pelo seu papel fundamental na escolha de opções terminológicas que façam sentido na língua/cultura das pessoas para quem se destina a tradução.

Tradução especializada intermodal

Nos últimos anos, no campo disciplinar dos Estudos da Tradução, a tradução técnico-científica passou a ser denominada como *tradução especializada* ou *tradução de língua para propósitos especiais* (NASCIMENTO, 2017). Para Hurtado Albir (2001), entretanto, a denominação *tradução de textos especializados* ou *de gêneros especializados* seria uma melhor opção, uma vez que toda tradução pode ser entendida como especializada no sentido de exigir conhecimento e habilidades específicos. As noções de *tradução técnica* ou *tradução técnico-científica*, conforme Pietrolungo, Almeida e Carneiro (2016, p. 30),

[...] de certa forma restringiam o escopo de áreas de conhecimento ou campos profissionais que poderiam ser abarcados por essas denominações, limitando-se a assuntos que poderiam ser mais estritamente classificados como ‘técnicos’ ou ‘científicos’, deixando de lado campos muito vastos como a tradução de Ciências Humanas e Sociais, por exemplo.

⁴ Tradução intermodal aqui é entendida como a tradução que ocorre entre línguas com modalidade de expressão e compreensão distintas. No caso deste artigo, as modalidades vocal-auditiva e gestual-visual. Essa compreensão é melhor desenvolvida na seção a seguir a partir de Rodrigues (2018; 2018a).

Para essas autoras, é importante, na prática de tradução especializada, considerar um deslocamento na ênfase atribuída à terminologia⁵. Embora ela “ocupe um lugar essencial na tradução especializada, esta deve ter outras preocupações: adequação ao público-alvo e conhecimento das convenções e estruturas utilizadas na língua/cultura-alvo” (PIETROLUONGO; ALMEIDA; CARNEIRO, 2016, p. 30). A terminologia se torna, contudo, uma questão com inúmeros tensionamentos quando se trata de línguas de sinais. Marinho (2007) faz referência a reivindicações em relação à ausência de unidades lexicais na Libras que tenham uma equivalência direta em português. Essa questão pode ser constatada, por exemplo, na criação de inúmeros glossários terminológicos em Libras nas mais variadas áreas.

Nesse sentido, é importante compreender que a equivalência, segundo Barbosa (2020, p. 74), “consiste em substituir um segmento do texto da LO [língua original] por um outro segmento da LT [língua da tradução] que não traduz literalmente, mas que lhe é funcionalmente equivalente”. Essa noção, de acordo com Hurtado Albir (2001), é considerada central para a Tradutologia e tem sido alvo de inúmeros debates por décadas. Dentre as diferentes perspectivas para compreendê-la, a autora destaca que a “equivalência tradutória não implica igualdade, prescrição ou fixação. Ao contrário, ao ser contextual por natureza, não pode ser senão funcional, relativa, dinâmica e flexível”⁶ (HURTADO ALBIR, 2001, p. 223). Isso implica considerar que, apesar da terminologia auxiliar a tradução especializada, as possibilidades de equivalência tradutória não precisam ficar restritas à pré-existência de um determinado termo na língua da tradução.

Outro elemento importante de ser destacado nesta discussão, sobretudo quando nos referimos à tradução em língua de sinais, diz respeito ao aspecto intermodal que pode estar envolvido em seu processo. Nesse caso, a *tradução intermodal*, conforme Rodrigues (2018), pode ser definida como o processo que acontece entre uma língua gestual-visual e uma língua vocal-auditiva. Quando uma língua de modalidade vocal-auditiva é traduzida para outra língua de modalidade vocal-auditiva, é possível dizer então que se trata de uma *tradução intramodal*. Ainda que tradução intermodal e tradução intramodal compartilhem características, o autor reitera que a principal diferença entre elas está nos possíveis efeitos e implicações da

⁵ Neste artigo, com base em Krieger e Finatto (2004), grafamos *terminologia* com inicial minúscula para nos referir ao conjunto de termos, unidades lexicais típicas de uma determinada área, de modo a distingui-la da *Terminologia* com inicial maiúscula, aqui entendida como uma disciplina cujo objeto é o termo técnico-científico.

⁶ “La equivalencia traductora no implica igualdad, prescripción, ni fijación. Al contrario, al ser contextual por naturaleza no puede sino ser funcional, relativa, dinámica y flexible” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 223, tradução nossa).

modalidade gestual-visual sobre o processo tradutório (RODRIGUES, 2018). Ainda sobre a tradução intermodal, Rodrigues (2018a, p. 119) destaca que:

[...] a tradução de línguas de sinais pode envolver a escrita, mas o que tem sido mais comum é o registro em vídeo do corpo do tradutor como língua. Isso faz com que os tradutores intermodais surdos e ouvintes, que têm seu texto alvo em língua de sinais, sejam sempre visíveis ao seu público e que, muitas vezes, sejam vistos como o único autor do texto.

Diante dessa possibilidade, Marques e Oliveira (2012, p. 2) propõem que “o conceito de escrita seja ampliado, considerando principalmente a diferença de modalidade da língua de sinais e o acesso ao conhecimento às pessoas surdas”. Segundo os autores, a produção de vídeos em Libras não é uma forma de registro inovadora, mas a compreensão desses vídeos como uma modalidade de escrita da língua de sinais requer reconhecimento (MARQUES; OLIVEIRA, 2012). A ausência desse reconhecimento e também a falta de entendimento em relação à distinção entre tradução para uma língua de sinais e interpretação para uma língua de sinais podem ser fatores que levam alguns autores a classificarem o produto fílmico da tradução em uma língua de sinais como um tipo de tradução audiovisual (TAV). É o caso de Gambier (2003 *apud* FRANCO; ARAÚJO, 2011), que inclui *sign language interpreting* como um tipo de TAV.

Na esteira dessa discussão, Ferreira, Alves e Madeira (2021) explicam que a tradução para língua de sinais, disponibilizada em formato audiovisual acessível por *smartphones*, *tablets* ou outros dispositivos, se tornou uma medida financeiramente viável que alguns museus encontraram para oferecer acessibilidade a visitantes surdos. Conforme os autores, essa tradução também tem sido identificada como um tipo de tradução audiovisual acessível (TAVA) e ainda carece de parâmetros sobre como deve ser feita. Para eles, visitar “os museus que já a utilizam e investigar o modelo adotado são os primeiros passos para começar a desenvolver um material adequado para a promoção da acessibilidade” (FERREIRA; ALVES; MADEIRA, 2021, p. 11).

Considerando uma quantidade reduzida de periódicos científicos que oferecem, no Brasil, a possibilidade de relatos de pesquisa serem publicados de maneira acessível a pessoas surdas, Ferreira e Castro (2021, p. 119) observam haver parâmetros de normatização “consistentes tanto para a elaboração de conteúdo em Libras videossinalizada, quanto para uso de tecnologias digitais que permitam uma comunicação científica com equidade e respeito à diversidade”. Até aqui, buscamos apresentar as principais características da tradução especializada intermodal, elencando suas especificidades quando disponíveis em formato de

vídeo, sobretudo no contexto de museus de ciências. Seguimos, na próxima seção, para uma descrição do contexto e dos procedimentos metodológicos das traduções discutidas neste artigo.

O processo de tradução para o MCV

O MCV foi concebido, em 2007, como um museu de anatomia. A elaboração do seu conteúdo, assim como a motivação para a sua criação, estão associadas ao trabalho de dissecação e ensino de Anatomia realizado, há décadas, por docentes vinculados ao Departamento de Morfologia da instituição. Em 2008, o Museu se tornou um programa de extensão universitária sem fins lucrativos, e suas diversas atividades são desempenhadas por uma equipe composta por professores, técnicos e estudantes de diferentes cursos da Universidade, em sua maioria voluntários.

A atual sede do MCV se encontra no segundo piso do Centro de Vivências, localizado atrás do Teatro Universitário da Ufes, no Campus de Goiabeiras, em Vitória, Espírito Santo. Seu interior abriga cerca de 250 peças expostas em uma área total de 300m². A coleção inclui réplicas de fósseis pré-históricos e partes reais ou réplicas de partes do corpo humano, bem como de outras espécies animais. Dispostas em sistemas pelos quais os visitantes podem percorrer, as peças estão organizadas de acordo com uma exposição cujo objetivo é explorar relações entre matemática e biologia, evidenciando como a vida humana é constituída de números, fórmulas e medidas. A exposição e as peças abarcam as áreas de atuação do Museu: Anatomia, Evolução, Fisiologia, Histologia, Patologia e Plastinação⁷.

A necessidade de tornar o conteúdo em língua portuguesa do Museu acessível em Libras foi a causa para o estabelecimento de uma parceria que resultou em um projeto de extensão cujo o objetivo era produzir traduções como as discutidas neste artigo. Portanto, alguns procedimentos metodológicos foram adotados nesse processo. O primeiro deles constituiu a realização de visitas exploratórias ao MCV. Essas visitas serviram para reconhecimento das áreas e dos temas expostos no Museu, bem como da disposição das peças e dos textos informativos em língua portuguesa. Durante as visitas, também foi realizado o registro fotográfico de peças e dos textos informativos.

Os textos em língua portuguesa também estavam dispostos em um arquivo que constitui um material didático para os monitores que atuam no MCV. Esse material foi encaminhado pela equipe do Museu e se tornou o principal texto de partida para o desenvolvimento das traduções. Assim, foi importante se apropriar do conhecimento específico contido no material

⁷ Método de preservação de espécimes criado pelo anatomista alemão Gunther von Hagens em 1977.

textual e imagético. Para compreender o significado de alguns termos, foram feitas consultas em páginas especializadas na *internet*, bem como com pessoas que possuem formação em Ciências Biológicas.

Na medida em que os textos de partida eram estudados, o processo de planejamento da tradução também acontecia. Inicialmente, adotou-se o sistema de transcrição por glosas para esboçar o texto de chegada. Ainda que seja possível utilizar sistemas de escrita das línguas de sinais como o *SignWriting* (SUTTON, 1990) ou a ELiS (BARROS, 2008), dentre outros, a preferência pelas glosas se justificou pela praticidade do seu uso. De acordo Paiva e colaboradores (2016, p. 13), as glosas podem ser definidas como “palavras de uma determinada língua oral grafadas com letras maiúsculas que representam sinais manuais de sentido próximo”.

Esses primeiros esboços da tradução foram avaliados e discutidos, a fim de fazer possíveis ajustes no texto de chegada e repensar algumas escolhas tradutórias. Ao chegar a um consenso entre as escolhas, partiu-se para a etapa de gravação dos vídeo-registros da tradução. As gravações aconteceram em estúdio com fundo *chroma-key* verde, onde foram utilizados os seguintes equipamentos: câmera filmadora, tripé, conjunto de iluminação e um aparelho televisor que serviu como *teleprompter* para a tradutora que também atuou como performance no vídeo-registro. Na seção a seguir, passamos a discutir cada uma dessas três traduções e suas especificidades.

Entre bexiga, pulmões e coração: as traduções especializadas

Um dos primeiros aspectos que consideramos importante destacar em relação às traduções especializadas aqui discutidas é que elas foram desenvolvidas por uma tradutora surda⁸. Embora não seja comum ressaltar elementos da identidade da pessoa que traduz em análises de tradução, estudos que abordam as concepções de subjetividade e ideologias, em uma perspectiva pós-moderna, segundo Oliveira e Deângeli (2021), têm conquistado mais espaço no campo dos Estudos da Tradução. Portanto, entendemos que este seja um dado relevante ao abordar a tradução para línguas de sinais. Nesse caso, não se trata de destacar a condição auditiva da tradutora, mas sim, à luz dos Estudos Surdos, a sua experiência como integrante de um grupo linguístico minorizado, como falante de uma língua de sinais.

Diante disso, é possível compreender que uma pessoa surda, segundo Silveira (2017), pode ter uma experiência cultural e linguística que lhe possibilita obter formação profissional

⁸ Que também é a primeira autora deste artigo.

para atuar com tradução e interpretação. As traduções e interpretações realizadas por surdos, de acordo com Campello (2014), se diferenciam de traduções e interpretações realizadas por ouvintes. De acordo com a autora, essa distinção começou a ser percebida em análises feitas por pesquisadores ingleses na primeira década do século XXI. Ela também destaca que, no Brasil, os primeiros trabalhos a analisar traduções de textos em língua portuguesa para Libras desenvolvidas por surdos datam de 2010 (CAMPELLO, 2014).

Considerando que a primeira língua da tradutora surda é a Libras, e que o português é a sua segunda língua, podemos definir, com base na direcionalidade das traduções, que aqui discutimos sobre a tradução direta ou, como alguns autores a definem, tradução *stricto sensu* (HOFF; FLORES, 2017). Portanto, a língua do texto de partida é a língua portuguesa e a língua do texto de chegada, a Libras. Além disso, ressaltamos que a tradutora em questão possui formação em tradução e interpretação e experiência com tradução de textos museológicos. Como dito anteriormente, os textos selecionados para compor esta discussão são intitulados como seguem: *Sistema Urinário*, *Sistema Respiratório* e *Sistema Cardiovascular*. No Quadro 1, que segue, apresentamos cada um dos três textos e suas respectivas traduções.

Quadro 1 — Textos de partida e de chegada

	Texto de partida	Texto de chegada
Sistema Urinário	<p>As atividades metabólicas do nosso organismo formam produtos residuais, os quais devem ser eliminados do corpo evitando a sua intoxicação.</p> <p>O sistema urinário é constituído por órgãos responsáveis pela formação da urina, que são os rins, e outros órgãos destinados à eliminação da urina, que são os ureteres, bexiga urinária e uretra.</p> <p>A função principal dos rins é filtrar o sangue, eliminando as impurezas por meio da urina. Porém, também desempenham outras atividades, como o controle da pressão arterial, do pH, além de funções endócrinas.</p> <p>Dos rins, a urina segue pelos ureteres (tubos musculares de 25cm) até a bexiga, que pode armazenar até 800ml.</p> <p>A urina é eliminada ao meio externo pela uretra, que no homem mede cerca de 20cm de comprimento, enquanto na mulher mede aproximadamente 4cm.</p>	<p>Disponível em: https://youtu.be/sRqfBFYhSjw. Acesso em: 21 fev. 2023.</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Quadro 1 — Textos de partida e de chegada (continuação)

	Texto de partida	Texto de chegada
Sistema Respiratório	<p>O sistema respiratório é responsável pelas funções de condução do ar, troca de gases (hematose), olfato e fonação, e está constituído pelas cavidades nasais, faringe, laringe, traqueia, brônquios, bronquíolos e alvéolos.</p> <p>A hematose se dá pela difusão entre os gases do sangue e do ar dos alvéolos, que são sacos microscópicos que lembram um cacho de uva. As superfícies de trocas gasosas dos alvéolos de um pulmão humano medem cerca de 100m².</p> <p>A entrada e saída do ar dos pulmões depende da variação da pressão intratorácica, que é modificada durante o ciclo ventilatório com a combinação da contração e relaxamento de vários músculos esqueléticos.</p> <p>A frequência respiratória, que é o número de ciclos ventilatórios por minuto (inspirações e expirações) pode variar de 12x durante o repouso a 50x durante a atividade física.</p>	<p>Disponível em: https://youtu.be/WrCXsNxmxk Acesso em: 21 fev. 2023.</p>
Sistema Cardiovascular	<p>É um sistema fechado, responsável pela circulação do sangue, de modo a transportar os nutrientes, gases, hormônios, anticorpos, resíduos metabólicos e gerar calor pelo corpo, e tem como principais componentes: coração, vasos sanguíneos, sangue e vasos linfáticos.</p> <p>Coração: órgão muscular com função de “bomba”, está ligado a grandes vasos sanguíneas e possui 4 câmaras: 2 átrios e 2 ventrículos.</p> <p>Vasos sanguíneos: transportam o sangue, e são classificados como artérias, arteríolas, capilares, vênulas e veias.</p> <p>Sangue: tecido formado por células vermelhas e brancas, plaquetas e plasma (parte líquida).</p> <p>Vasos linfáticos: transportam a linfa tecidual, líquido transparente que não volta aos capilares sanguíneos. A linfa, que é semelhante ao plasma sanguíneo, retornará ao sangue através dos vasos linfáticos em pontos de encontro entre veias e linfáticos, próximo ao coração.</p>	<p>Disponível em: https://youtu.be/ktKl5G0-IZs Acesso em: 21 fev. 2023.</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Como é possível observar, os textos de partida, embora tenham sofrido adaptações para apresentarem uma linguagem menos técnica, contêm um vocabulário terminológico bastante específico. Muitos dos termos contidos neles não possuem equivalentes lexicais diretos na Libras como, por exemplo, *atividades metabólicas*, *funções endócrinas*, *hematose*, *brônquios*, *bronquíolos*, *alvéolos*, *hormônios*, *resíduos metabólicos*, ou os nomes para os diferentes vasos sanguíneos e para as câmaras do coração, dentre outros. Considerando que “o simples soletrar de um conceito biológico não garante a compreensão do seu significado” (GOMES; BASSO, 2014, p. 50) pelos surdos, buscou-se por textos especializados que definissem termos que compreendem parte da definição de outros termos contidos nos textos de partida. Isto é, a definição de elementos que compunham uma definição maior.

Nesse caso, é fundamental que quem traduz tenha domínio suficiente de ambas as línguas envolvidas no processo tradutório, para compreender e saber buscar pelas definições do texto de partida e para conseguir executar estratégias de tradução em relação às especificidades do texto que farão mais sentido para o público. Estratégias de tradução são entendidas aqui, com base em Hurtado Albir (2001), como procedimentos individuais, conscientes e

inconscientes, verbais e não-verbais, internos e externos utilizados por quem traduz para resolver problemas encontrados no processo de tradução e para melhorar sua eficácia em função de suas necessidades específicas.

Para a tradução do texto *Sistema Urinário*, o uso da soletração manual e de classificadores foi combinado para designar cada uma das principais estruturas do sistema em questão, como em *bexiga urinária* (cf. Figura 1), *ureteres* e *uretra*. A soletração manual de palavras da língua portuguesa implica compreender que a tradução em Libras contou com empréstimos linguísticos. Quanto aos classificadores, em uma perspectiva tradicional, eles podem ser definidos como “sinais polimorfêmicos, estruturas icônicas em que cada aspecto formacional é um morfema classificador” (CARNEIRO, 2016, p. 122).

Figura 1 — Bexiga urinária⁹



Fonte: Sistema Urinário (2018). Disponível em: <https://youtu.be/sRqfBfYhSjw>.

Descrição da figura: captura de tela dos 17 segundos do vídeo *Sistema Urinário* no YouTube. No centro de um fundo *chroma key* verde, a tradutora sinaliza *bexiga urinária*. Ela está com as bochechas infladas e une a ponta dos dois polegares e a ponta dos demais dedos, como se segurasse uma bola em frente ao seu abdome.

Além desses dois recursos, a soletração manual e os classificadores, outra estratégia adotada na tradução foi mostrar a localização aproximada das estruturas no corpo e a disposição dessas estruturas no espaço. Para evitar o excesso de empréstimo com a soletração manual e fornecer uma compreensão imediata do texto de chegada, na tradução do sentido da palavra

⁹ Todas as imagens apresentadas neste artigo foram retiradas de materiais audiovisuais produzidos pelos próprios autores.

intoxicação, foi empregado o recurso da explicação (BARBOSA, 2020). Em sua revisão do modelo descritivo de Vinay e Darbelnet (1958), Aubert (1998, p. 107) aborda a estratégia tradutória de explicitação como “informações implícitas contidas no texto fonte se tornam explícitas no texto meta”. Desse modo, foi necessário contextualizar o fenômeno da intoxicação em relação ao corpo humano de uma forma diluída no texto de chegada.

Em relação à tradução do texto *Sistema Respiratório*, a combinação entre o empréstimo linguístico e os classificadores foi igualmente utilizada para significar as principais estruturas do sistema, tais como *cavidades nasais, faringe, laringe, traqueia, brônquios, bronquíolos e alvéolos* (cf. Figura 2). Além disso, os classificadores foram produzidos nas localizações corporais aproximadas para cada uma dessas estruturas no corpo, e o uso do espaço serviu de estratégia para evidenciar a disposição de partes de algumas dessas estruturas.

O texto de partida em questão oportunizou o uso de comparação com o formato de outras estruturas como, por exemplo, entre alvéolos pulmonares e um cacho de uva. Na tradução, optou-se pela omissão de uma explicação sobre o fenômeno da hematose na introdução do texto. No entanto, essa explicação foi acrescida, posteriormente, no momento em que a estrutura dos alvéolos pulmonares foi caracterizada.

Figura 2 — Alvéolos pulmonares

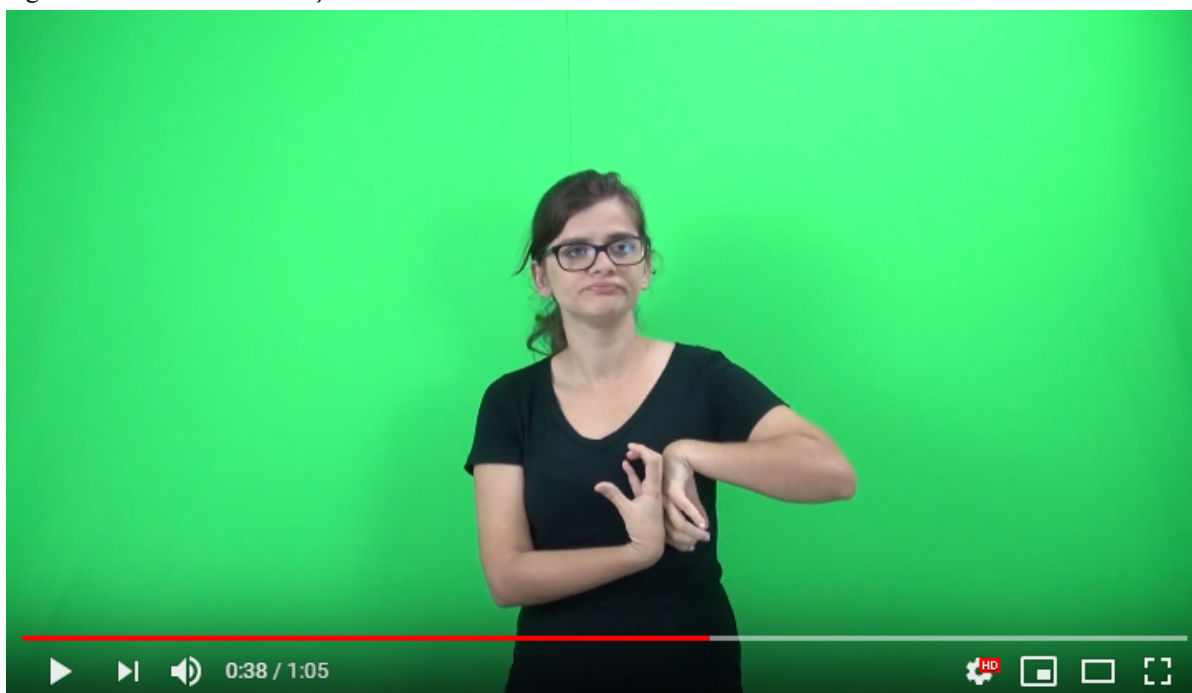


Fonte: Sistema Respiratório (2018). Disponível em: <https://youtu.be/WrCXxSnxmxc>.

Descrição da figura: captura de tela dos 54 segundos do vídeo *Sistema Respiratório* no YouTube. No centro de um fundo *chroma key* verde, a tradutora sinaliza *alvéolos pulmonares*. Sua boca está em formato de sopro e ela suspende a mão esquerda, com os dedos apontados para baixo, sobre a palma da mão esquerda orientada para cima na altura do seu peito.

No que diz respeito à tradução do texto *Sistema Cardiovascular*, a soletração manual não foi combinada com o uso dos classificadores. O empréstimo linguístico, por meio da soletração manual da palavra *gases*, foi utilizado de maneira independente da sinalização. A tradução de algumas das principais estruturas do sistema, como os diferentes tipos de vasos sanguíneos e vasos linfáticos, aconteceu mediante o uso de classificadores. Uma estratégia relevante se destaca na tradução do trecho sobre as quatro câmaras do coração, os átrios e os ventrículos (cf. Figura 3).

Figura 3 — Câmaras do coração



Fonte: Sistema Cardiovascular (2018). Disponível em: <https://youtu.be/ktK15G0-lZs>.

Descrição da figura: captura de tela dos 38 segundos do vídeo *Sistema Cardiovascular* no YouTube. No centro de um fundo *chroma key* verde, a tradutora utiliza um classificador para descrever as *câmaras do coração*. Ela encosta, na altura do peito, o dorso de cada uma de suas mãos, um no outro, sendo que as pontas dos dedos da mão esquerda se direcionam para baixo e as pontas dos dedos da mão direita na direção inversa.

Outro destaque dessa tradução foi o uso do termo, em Libras, para significar *anticorpos* (cf. Figura 4). Utilizou-se um sinal preexistente, contido no canal *Glossário de Libras* no YouTube (GLOSSÁRIO, 2014). Desse modo, foi possível valorizar e manter o uso do termo já registrado na língua de chegada.

Figura 4 — Anticorpos



Fonte: Sistema Cardiovascular (2018). Disponível em: <https://youtu.be/ktK15G0-1Zs>.

Descrição da figura: captura de tela dos 13 segundos do vídeo *Sistema Cardiovascular* no YouTube. No centro de um fundo *chroma key* verde, a tradutora utiliza o sinal para traduzir *anticorpos*. Sua mão esquerda, de punho fechado, está parada próxima ao seu queixo, enquanto que sua mão direita, aberta e em movimento circular, passa pela frente do antebraço esquerdo.

Dada à complexidade dos textos, algumas omissões são percebidas na tradução. A omissão é uma estratégia de tradução indicada por Aubert (1998). De acordo com o autor, ela ocorre “sempre que um dado segmento textual do Texto Fonte e a informação nele contida não podem ser recuperados no Texto Meta” (AUBERT, 1998, p. 105). Assim, observa-se que alguns elementos contidos nos textos de partida, por si só, poderiam não fazer sentido para um falante da língua portuguesa que não esteja familiarizado com o conhecimento específico. No entanto, sua relação com esses textos, muitas vezes, poderia ser mediada no Museu. Nesse sentido, considerou-se que a relação de visitantes surdos com a tradução em Libras também pode acontecer sob mediação no MCV, seja por meio de um mediador bilíngue¹⁰ capacitado pelo Museu, seja mediante interpretação simultânea ou consecutiva¹¹ para a Libras de uma mediação feita em língua portuguesa.

Com base nessa discussão dos principais aspectos das estratégias de tradução, foi possível chegar a um quadro sistemático (cf. Quadro 2). Nele, distribuimos os principais

¹⁰ Aqui, utilizamos *mediador bilíngue* para referir pessoas que mediam visitas guiadas no Museu e que podem ser bilíngues, capazes de se expressar e compreender em Libras e português.

¹¹ A interpretação simultânea é uma modalidade de interpretação em que o texto de chegada é produzido em um período de tempo muito curto em relação à produção do texto de partida. A interpretação consecutiva, por sua vez, é produzida durante intervalos de períodos não necessariamente curtos de produção do texto de partida.

elementos das traduções, como o uso de classificadores, empréstimos e estratégias viso-espaciais de tradução.

Quadro 2 — Elementos das traduções para Libras

	Sistema Urinário	Sistema Respiratório	Sistema Cardiovascular
Classificadores	ureteres, bexiga urinária e uretra	cavidades nasais, faringe, laringe, traqueia, brônquios, bronquíolos e alvéolos	vasos sanguíneos e vasos linfáticos
Empréstimos	soletração manual	soletração manual	soletração manual e termo utilizado em outra região do Brasil (anticorpos)
Estratégias	mostrar a localização aproximada no corpo	mostrar localização aproximada no corpo, comparação de formato	mostrar espacialmente as 4 câmaras do coração
Explicação	intoxicação		

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Observamos que a tradução de estruturas físicas para Libras, como órgãos do corpo humano e outros elementos a eles relacionados, exige um grande uso de classificadores, sobretudo para descrever formatos e tamanhos. Além disso, as traduções recorreram à soletração manual, sobretudo para estabelecer uma relação com o texto de partida. Isso implica compreender que a tradução para línguas de sinais também pode oferecer elementos de uma terminologia bilíngue, de modo que pessoas surdas possam estabelecer relações com outros textos a que, de alguma forma, já tenham tido acesso ou que virão a ter.

Destacamos também que as estratégias viso-espaciais foram recorrentes nos três textos. Isso implica compreender que há necessidade de demonstrar a localização no espaço e a disposição de elementos ou de estruturas físicas que estão sendo significados no texto. A esse respeito, destacamos o que Campello (2014) explica sobre as descrições imagéticas. De acordo com a autora, a depender do contexto cultural, a tradução em línguas de sinais pode incluir descrições imagéticas, entendidas como exemplificações que têm a finalidade de explicar um determinado conteúdo. Esse aspecto é comumente destacado por intérpretes surdos que afirmam que “intérpretes não-surdos têm dificuldade de usar as descrições imagéticas” (CAMPELLO, 2014, p. 152).

Por fim, observamos que, em nenhum momento, foi necessária a utilização de neologismos, ainda que o termo para referir *anticorpos* possa ser considerado novo na Libras. Feita a discussão das estratégias tradutórias para os textos do Museu de Ciências da Vida da Ufes, passamos para nossas considerações.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir processos de tradução especializada para Libras de textos científicos que circulam em um contexto museológico. Para tanto, definiu-se a tradução especializada e o papel do tradutor surdo nesse processo cujo par linguístico apresenta uma especificidade: distintas modalidades linguísticas. Além disso, foram apresentadas as etapas metodológicas do trabalho de tradução desenvolvido junto ao Museu e a discussão sobre estratégias de uma tradutora surda a partir de três textos.

Observamos, nesse processo, a possibilidade de traduzir para a Libras um conteúdo complexo e específico das biociências sem a necessidade de gerar novos sinais na língua de chegada. Na tradução, portanto, empregou-se o uso de classificadores e de estratégias visuais, bem como de recursos explicativos para significar elementos que não possuem um equivalente lexical direto na língua de chegada. Nesse sentido, entendemos que o papel da tradutora surda nesse processo foi importante, sobretudo porque, além de sua habilidade em tradução, ela também possui um repertório que lhe permitiu escolher as convenções mais apropriadas e que julgou fazerem mais sentido no âmbito da cultura e da língua da sua comunidade linguística.

Importa ressaltarmos que é perceptível a carência de mais pesquisas sobre o processo de tradução desenvolvido por tradutores surdos, seja com textos especializados ou não. Nesse sentido, esperamos que estudos como o apresentado aqui possam ser ampliados ou aprofundados, para que discussões sobre a tradução em línguas de sinais continuem se expandindo. Entendemos que possibilidade de oferecer uma tradução especializada para Libras ao MCV permite não só a aproximação da comunidade surda a um espaço de circulação do conhecimento frequentado por muitas pessoas, mas também colabora para “a compreensão de que a Libras não é um simples emaranhado de códigos visuais, mas uma língua de semiologia complexa, cujo aprendizado dá acesso a inesgotáveis dimensões de pensamentos e significados” (LEYTON; LUCENA; MUSSI, 2008, p. 2). Isso reforça a plenitude linguística das línguas de sinais e a sua capacidade infinita de discutir sobre qualquer assunto em qualquer espaço ou tempo.

Referências

- AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. **TradTerm**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 99–128, 1998.
- BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. 3. ed. Campinas: Pontes, 2020.

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das línguas de sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução/interpretação cultural e seu desafio. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 33, p. 143–167, 2014.

CARNEIRO, B. G. Corpo e classificadores nas línguas de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 118–129, 2016.

COLINA, S. **Fundamentals of Translation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

FERREIRA, A. T. S.; ALVES, G. H. V. S.; DAWES, T. P.; SOUZA, T. V. A.; MADEIRA, L. F. Desenvolvendo vídeos para proporcionar acessibilidade aos visitantes surdos nos centros de ciências itinerantes. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 15, p. e114101522440, 2021.

FERREIRA, A. T. S.; ALVES, G. H. V. S.; MADEIRA, L. F. A língua de sinais em museus: acessibilidade através de guias multimídias. **Interfaces Científicas — Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 9, n. 1, p. 8–23, 2021.

FERREIRA, L. P. S.; CASTRO, L. G. F. Comunicação científica digital em Libras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 109–127, 2021.

FERNANDES, S.; SPALER, B.; MONTANHA, B.; ALECRIM, E. C. Libras no museu: acesso à cultura, história e memória para os surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 167–183, 2020.

FRANCO, E. P. C.; ARAÚJO, V. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1–23, 2011.

GÉRA, A. S.; AMADO, M. V.; BITTENCOURT, A. S. O papel dos mediadores em exposições: percepções dos visitantes na exposição “o admirável corpo humano”. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 69323–69332, 2020.

GOMES, P. C.; BASSO, S. P. S. O ensino de Biologia mediado por Libras: perspectivas de licenciandos em Ciências Biológicas. **Revista Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 4, n. 4, p. 40–63, 2014.

GRANGE, S.; PETIT, M. 50 lux et pas dans le noir! **Culture et Recherche**, Paris, n. 113, p. 22–23, 2007.

HOFF, S. L.; FLORES, V. N. Noção de língua na tradução e na tradução inversa: uma perspectiva enunciativa. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 54, p. 79–94, 2017.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología**: introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde — 2019: Ciclos de Vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; PONTIN, B. R. Cidadania linguística e a educação de surdos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 10, n. 1, p. 2–20, 2020.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LEYTON, D.; LUCENA, C.; MUSSI, J. Z. O projeto “Aprender para Ensinar” e a mediação em museus por meio da língua brasileira de sinais (Libras). **Journal of Science Communication**, v. 7, n. 4, p. 1–6, 2008.

MARINHO, M. L. **O ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais**. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 3, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012. s./p.

NASCIMENTO, A. P. M. A fixação de Terminologia na Tradução Especializada. **Via Panorâmica**, Porto, v. 3, n. 6, p. 51–62, 2017.

OLIVEIRA, A. F.; DEÂNGELI, M. A. Das possíveis identidades do tradutor: algumas “pontes” de interrogação. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 1–22, 2021.

PAIVA, F. A. S.; De MARTINO, J. M.; BARBOSA, P. A.; BENETTI, A. B.; SILVA, I. R. Um sistema de transcrição para língua de sinais brasileira: o caso de um avatar. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 12–48, 2016.

PIETROLUONGO, M. A.; ALMEIDA, S. A. F.; CARNEIRO, T. D. Tradução Especializada. In: ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES E ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRADUTORES, 12 e 6, 2016, Uberlândia. **Entrad: Caderno de Resumos**. UFU: Uberlândia, 2016. p. 30–31.

RAZUCK, R. C. S. R.; RAZUCK, F. B. As atividades do estágio em Letras/Libras no Museu Nacional por meio da educação não formal em ciências: relato de experiência e busca da memória afetiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1677–1694, 2022.

RODRIGUES, C. H. Translation and signed language: highlighting the visual-gestural modality. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 294–319, 2018.

RODRIGUES, C. H. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, *performance* corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, [s.l.], v. 1, n. 44, p. 111–129, 2018a.

SILVEIRA, B. Intérprete surdo: conquistando espaço no campo de conferências no Brasil. In: ALBRES, N. A. (Org.). **Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias**. Florianópolis: Biblioteca Universitária UFSC, 2017. p. 14–37.

SUTTON, V. **Lessons in SignWriting Textbook**. La Jolla: SignWriting Press, 1990.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l'anglais**. Paris: Didier, 1958.

WITCHES, P. H. Tradução e interpretação de língua de sinais como política linguística para surdos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9. n. 21, p. 133–144, 2019.

Sobre os autores

Ana Carla Kruger Leite (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3322-0312>)

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior da Associação Vitoriana de Ensino Superior (IESFAVI) e bacharela em Letras-Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É professora substituta de Fundamentos da Libras no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Ufes.

Pedro Henrique Witches (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0850-2366>)

Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); licenciado em Ciências Biológicas pela mesma instituição. É professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

Línguas e culturas guarani nas universidades brasileiras

Guarani languages and cultures in Brazilian universities

Vítor Jochims Schneider¹
Gabriel Eduardo Gonçalves²

Resumo: Tendo por base reflexões decoloniais, este estudo, de cunho qualitativo, tem como objetivo identificar e analisar produções acadêmicas de pesquisa em torno de línguas e culturas guarani em universidades brasileiras integrantes da Associação Grupo de Universidades Montevideo (AUGM). Num primeiro momento, apresentamos um panorama a respeito das línguas indígenas presentes na América Latina contemporânea, seguido da apresentação de um histórico das línguas guarani. Na seção seguinte, é apresentado um levantamento de produções de pesquisa em torno da língua e cultura guarani, realizadas em quinze universidades brasileiras, entre 2015 e 2020. A partir dos dados apresentados, propomos uma análise específica das pesquisas desenvolvidas na área de estudos da linguagem a respeito de línguas e culturas guarani.

Palavras-chave: língua guarani; cultura guarani; estudos da linguagem; educação.

Abstract: Based on decolonial thinking, this qualitative study aims to identify and analyze academic productions about Guarani languages and cultures in Brazilian universities which are members of AUGM group. At first, we present an overview of the indigenous languages in contemporary Latin America, followed by a history of Guarani languages. In the following section, a survey of research productions on the Guarani language and culture carried out in fifteen Brazilian universities from 2015 to 2020 is presented. Based on the data, we propose a specific analysis of research carried out in the field of language studies regarding Guarani languages and cultures.

Keywords: guarani languages; guarani cultures; language studies; education.

1 Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Santa Maria, RS, Brasil. Endereço eletrônico: vtorjochims@gmail.com.

2 Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Santa Maria, RS, Brasil. Endereço eletrônico: gaboeduardo88@gmail.com.

As línguas indígenas na América Latina contemporânea

A América Latina já foi descrita inúmeras vezes como território de imensa diversidade linguística, palco de ação para modos diversos de exercer poder por meio das línguas (MARIANI, 2004; HAMEL, 2017; GORSKI, 2018). Dentro das investigações realizadas pela linguística histórica, estima-se que, no território onde hoje é Brasil, havia cerca de 1.300 línguas no período anterior à invasão colonial europeia. Atualmente, no território brasileiro, são faladas cerca de 200 línguas, sendo que as línguas ameríndias apresentam a maior parte deste conjunto, com cerca de 180 línguas, número que representa apenas 15% da imensa variedade de línguas que eram faladas antes de 1500 (RODRIGUES, 1993).

O Brasil é o país da América Latina com maior diversidade linguística e, ao mesmo tempo, é o país com o maior número de línguas ameaçadas. Tendo como foco esse conjunto de aproximadamente 180 línguas faladas no território brasileiro, encontramos uma notável diversidade linguística, acompanhada de uma considerável heterogeneidade demográfica. Tradicionalmente, os linguistas demonstram que a majestosa diversidade idiomática pode ser organizada em cinco grandes conjuntos de famílias linguísticas: os troncos tupi e macro-jê, acompanhados das famílias caribe, pano e aruak. Para além disso, encontramos variados status sociodemográficos que indicam desde línguas em estado vigoroso, com transmissão intergeracional em curso, até línguas que estão em vias de extinção. (RODRIGUES, 1993; MAIA, 2006).

Voltando nosso olhar para a América Latina, é possível identificar um conjunto de línguas ameríndias que apresentam estado vigoroso de transmissão intergeracional, que alcançam um número de falantes superior a 100.000. A língua quechua é falada por cerca de 12 milhões de habitantes no Equador, Peru, Bolívia e partes da Argentina. A língua guarani, considerando suas variantes, é falada por cerca de 10 milhões de pessoas no Paraguai, nordeste argentino e regiões sul e sudeste do Brasil. As variantes dialetais da língua maia são faladas por povos tradicionais na Guatemala e México. O aimará conta com cerca de 3 milhões de falantes na Bolívia, Peru e Chile. Por fim, o idioma nahuatl é a língua materna de cerca de 2 milhões de pessoas no México (BONFIM, 2016).

Nas últimas décadas, tais línguas foram objeto de uma série de políticas linguísticas empreendidas em nível estatal. No Peru, por exemplo, o quechua é considerado, junto do castelhano, como língua oficial desde 1975. Em 1993, o país oficializa igualmente a língua aimará. No Equador, desde 2008, o estado reconhece, junto ao castelhano, os idiomas quechua e ashuar como ferramenta de trabalho intercultural. No Paraguai, o guarani figura como idioma

nacional desde a constituição de 1967, porém, em 1992, o idioma é oficializado. Na Bolívia, desde 2009, com a proclamação da constituição plurinacional, todos os idiomas nativos – independentemente do número de falantes – são considerados idiomas oficiais do estado.

Tais ações podem ser descritas como política linguística de planejamento de status (KLOSS, 1969; HAUGEN, 1983). Nesses casos, verifica-se a intervenção do poder público para realização de escolhas funcionais, ou seja, que dizem respeito ao emprego de determinados idiomas para a realização de ações sociais em diferentes esferas. Essas intervenções implicam a produção de políticas de planejamento linguístico, que podem ser realizadas através de legislações específicas, mudanças nos currículos escolares, alteração dos meios de comunicação.

Na ecologia das línguas ameríndias que alcançaram estatuto de línguas oficiais, o caso do guarani destaca-se por ser idioma falado em quatro países – Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil –, que adotam políticas linguísticas distintas. De acordo com Lopez e Küper (1999), o caso do guarani paraguaio é paradigmático, visto que, ao longo da história, a sociedade crioula se apropriou de uma língua indígena e fez dela seu idioma de identificação nacional. A maior parte da população paraguaia é bilíngue, fazendo do guarani uma língua que atravessa distintas classes sociais. A Constituição Nacional do Paraguai oficializou a língua guarani junto ao castelhano, em 1992. Além disso, o país criou uma Secretaria de Políticas Linguística (SPL), a qual se tornou responsável pela promulgação e aplicação da Ley de Lenguas 4251/2010, bem como pela criação da Academia de Língua Guarani (ALG). Em 2004, por meio da Ley Provincial 5.598, o guarani tornou-se língua oficial, juntamente com o castelhano, na província de Corrientes, nordeste argentino. Em 2009, conforme já mencionado, o idioma é reconhecido como oficial na Bolívia. Para além das oficializações nacionais, o guarani passou a ser reconhecido como idioma oficial do Mercosul, junto com o castelhano e o português.

Em 2021, a Associação Grupo de Universidades Montevideo (AUGM) deu início às atividades da Cátedra Guarani. A AUGM, criada em 1991, é uma rede de universidades públicas e autônomas de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Essa rede de instituições tem como principal objetivo o compartilhamento de recursos materiais e humanos para consolidação de um espaço acadêmico de qualidade, vinculado às realidades locais do sul global. Dentro de sua estrutura organizativa, a AUGM abriga três cátedras, concebidas como instrumentos institucionais para convergência de especialistas de uma determinada área, dedicados ao desenvolvimento de ações cooperativas para fortalecer a formação, investigação e o intercâmbio acadêmico.

A proposta de constituição da Cátedra Guarani AUGM partiu da Universidad Nacional de Itapua (Paraguai), tendo como propósito principal envolver investigadores e comunidades locais no desenvolvimento de propostas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que propiciem o intercâmbio, a difusão e a normalização da língua guarani. No momento de sua criação, o conselho acadêmico da cátedra foi composto por representantes da Universidad Nacional de Itapua, Universidad de la República (Uruguai), Universidade Federal de Santa Maria (Brasil), Universidad Nacional de Corrientes (Argentina), Universidad Nacional del Litoral (Argentina) e Universidade Federal do Paraná (Brasil).

No intuito de cooperar com o mapeamento de trabalhos acadêmicos acerca das línguas e culturas guarani, de modo a auxiliar a AUGM na implantação da Cátedra Guarani, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa inicial em torno da produção de conhecimento sobre as línguas e culturas guarani no espaço acadêmico brasileiro. Esse levantamento sistemático de ações investigativas realizadas na forma de TCCs, dissertações e teses desenvolvidas entre 2015 e 2020 nas 15 universidades brasileiras que atualmente fazem parte da Associação Grupo de Universidades Montevideo³. Por meio desse levantamento, será possível mapear de que modo a língua e a cultura guarani têm sido mobilizadas na produção de conhecimento, sob uma reflexão decolonial, bem como lançar algumas hipóteses interpretativas a respeito de como língua e cultura guarani circulam na esfera acadêmica, com enfoque nos trabalhos desenvolvidos na área de linguagens.

A partir desses objetivos, temos por base os estudos de Stumpf e Sito (2022), de modo que buscaremos aproximar nossa análise de uma reflexão decolonial, tal como as pesquisadoras realizaram em seus estudos. Em sua pesquisa, as autoras destacam que observam as licenciaturas interculturais - ações acadêmicas de ensino - “como movimentos criativos de resistência epistemológica dos povos indígenas que contribuem com estratégias que buscam romper com a colonialidade e construir alternativas de transformação do saber e da formação.” (STUMPF; SITO, 2022, p. 144).

Ao considerarmos essa perspectiva, tal como as autoras, compreendemos os trabalhos acadêmicos sobre línguas e/ou culturas guarani com dupla função. Por um lado, esses trabalhos

³ Atualmente, o Brasil conta com 15 universidades federais como membro da AUGM: [Universidade Federal do ABC \(UFABC\)](#); [Universidade Federal de Goiás \(UFG\)](#); [Universidade Federal de Minas Gerais \(UFMG\)](#); [Universidade Federal do Paraná \(UFPR\)](#); [Universidade Federal do Rio Grande \(FURG\)](#); [Universidade Federal do Rio Grande do Sul \(FURG\)](#); [Universidade Federal do Rio de Janeiro \(UFRJ\)](#); [Universidade Federal de Santa Catarina \(UFSC\)](#); [Universidade Federal de São Carlos \(UFSCar\)](#); [Universidade Federal de Santa Maria \(UFSM\)](#); [Universidade de Brasília \(UnB\)](#); [Universidade Estadual Paulista \(UNESP\)](#); [Universidade Estadual de Campinas \(UNICAMP\)](#); [Universidade Federal de São Paulo \(UNIFESP\)](#) e [Universidade de São Paulo \(USP\)](#).

cooperam como mecanismo de resistência e manutenção dos costumes, histórias, conhecimento, língua e cultura dos povos guarani; por outro lado, tais ações servem como estrutura de base, na qual se constrói a possibilidade de tais ideias e cosmovisões indígenas serem observadas como válidas, apesar de o legado colonial restringir historicamente questões de conhecimento, identidade e território desses povos.

Para esse percurso, nosso trabalho está organizado inicialmente pela apresentação de um panorama histórico da língua guarani e suas variantes, bem como de sua presença no território brasileiro contemporâneo. Em seguida, apresentaremos os dados obtidos por um levantamento sistemático de monografias, dissertações e teses que abordam temáticas de língua e/ou cultura guarani, produzidas pelas universidades-membro da AUGM, no período de 2015 a 2020. Por fim, lançaremos algumas hipóteses interpretativas e questionamentos a respeito dos dados obtidos, com enfoque nos trabalhos desenvolvidos na área de linguagens.

Língua guarani: história e atualidade

Diacronicamente, o mosaico das variedades linguísticas que compõem o guarani costuma ser analisado em três grandes períodos: arcaico, colonial e moderno. O período arcaico corresponde aos séculos anteriores à invasão colonial, e nele são situadas as variantes cario, tobatí, guarambaré, paraná, uruguai, tape, guaira, itatin, tarumá, chiriguano (MELIÁ, 1992).

O período colonial corresponde à era posterior ao contato estabelecido com os invasores coloniais no início do século XVI. Nesse período, as variantes arcaicas do guarani entram em contato com o castelhano e português e com as dinâmicas sociais dos jesuítas. A historiografia da língua guarani costuma apresentar a formação de três variantes: guarani criollo, falado pelos espanhóis e seus descendentes; guarani jesuítico, falado dentro das reduções missionárias e o kayngua, a língua falada pelos indígenas da mata.

Já no período moderno, é possível identificar o surgimento de um guarani paraguaio, ou avañe'e. Essa variante, proveniente dos guarani criollo e jesuítico, após diferentes enquadramentos ideológicos, tornou-se, a partir de 1950, um elemento simbólico nas políticas nacionalistas do Paraguai (LUSTIG, 1996; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2000). Em paralelo a essa variante, que veio a se tornar idioma oficial, o kayngua, isto é, a língua dos da mata, atravessou os séculos e é mantida por comunidades guarani de diferentes parcialidades étnicas, localizadas em diferentes pontos territoriais. No leste da Bolívia, encontram-se os grupos chaco, chiriguano e tapiete. No norte da Argentina, estão os grupos mbya, chaco, chiriguano e tapiete. No Paraguai, localizam-se os grupos chiripá, kaiowa, mbya e guaiaki. No Brasil, são identificados

os grupos mbya, kaiowa, nhandeva e avá-guarani (EMGC; 2016; MELIÁ, 1992; SCHADEN, 1974).

O termo *língua guarani*, portanto, pode ser empregado para se referir a contextos sociolinguísticos extremamente distintos, o que exige abordagens investigativas variadas. A oficialização do idioma guarani no Paraguai, na província de Corrientes, Argentina, e na Bolívia tem sido examinada por diversos autores, desde as mais variadas perspectivas teóricas (LUSTIG, 1996; GANDULFO, 2016; GUSTAFSON, 2002). Quando a investigação se situa no território brasileiro, encontramos um cenário muito distinto, visto que o termo *língua guarani* é empregado majoritariamente para referir-se às línguas mbyá, kaiowa, nhandeva e tupi, faladas dentro de comunidades indígenas. É necessário ter em mente que essa identificação étnica é distinta nos territórios vizinhos, sobretudo no Paraguai, onde as comunidades falantes de guarani não se identificam necessariamente como *indígenas*.

Ao contrário de seus vizinhos, o estado brasileiro propôs modificações mínimas em suas políticas linguísticas com relação à língua guarani, bem como em relação às demais línguas indígenas. A organização e consolidação, ao longo dos séculos, de uma política monolíngue pode ser compreendida como uma das formas da colonialidade do poder, tal como pode ser visto na proposta de Aníbal Quijano (1998).

De acordo com o sociólogo peruano, as distinções hierarquizadas e assimétricas que organizaram a invasão colonial da América não se extinguiram com o fim do *período colonial* nem com a ascensão das nações latino-americanas, pois modelam as estruturas de poder que organizam o acesso a direitos, recursos e conhecimentos. Nesse sentido, ao considerar a dinâmica organizada a partir da colonialidade do poder nas Américas, destaca-se a presença da hegemonia focada no eurocentrismo como perspectiva de um *padrão epistemológico colonial* (QUIJANO, 1998). Nesse viés, as produções e a circulação dos saberes oriundos das comunidades indígenas, sobretudo, daqueles com enfoque nas cosmovisões e conhecimentos tradicionais, encaram a marginalização pautada pela visão cientificista europeia, respaldada pela experimentação, sistematização e generalização de critérios.

Ao observarmos as dinâmicas de políticas linguísticas brasileiras, destaca-se a política monolíngue que caracteriza o estado brasileiro, sendo consequência de uma modalidade de controle do poder, do conhecer e do existir que supõe a superioridade racial europeia e encaminha os modos de conhecer e existir não brancos a um grau de inferioridade.

Excetuando a experiência de alguns municípios que cooficializaram línguas indígenas⁴, essas contam com respaldo legal pelos artigos 210 da Constituição Federal que as reserva como meio de instrução nas escolas indígenas. Tal direito é reafirmado pelos artigos 32, 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) e por uma série de instrumentos legais que sustentam e organizam a educação escolar indígena.

À revelia da ausência de uma política de planejamento linguístico efetiva para manutenção da língua guarani no território brasileiro, os dados sociolinguísticos coletados em comunidades indígenas demonstram, em diversos cenários, o caráter vigoroso dessa língua. O *Inventário da língua mbyá guarani*, elaborado pelo IPOLL em 2011, levantou dados que demonstram seu alto grau de vitalidade, dada a alta taxa de transmissão intergeracional: 98% dos informantes afirmaram o desejo de transmitir a língua aos filhos, netos e bisnetos. Dos 5.745 informantes contatados, apenas quatro indivíduos afirmaram ser falantes monolíngues de português (MORELLO; SEIFFERT, 2011).

Línguas e culturas guarani nas universidades brasileiras

Diante da complexidade exposta, o intuito desta pesquisa concentra-se no mapeamento de trabalhos acadêmicos sobre a língua e/ou cultura guarani desenvolvidos em universidades brasileiras. De acordo com a delimitação do *corpus*, as produções consideradas para o levantamento de informações são: Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) ou Monografias (graduação e especialização), Dissertações de mestrado e Teses de doutorado desenvolvidos em universidades integrantes da AUGM: FURG, UFABC, UFG, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSC, UFSM, UFSCar, UFPR, UnB, UNESP, UNICAMP, UNIFESP e USP.

A análise foi delimitada por duas diretrizes: (I) Limitação temporal: 2015 a 2020 e (II) Presença dos termos de busca *língua guarani* e *cultura guarani*, no título e/ou resumo, que tivessem relação com as comunidades indígenas. A partir dos critérios estabelecidos, a sistematização das informações em formato de tabela procurou descrever as seguintes informações:

4 Em 2022, são 10 municípios que cooficializaram línguas indígenas: São Gabriel (AM), Santo Antônio do Içá (AM); São Félix do Xingu (PA), Bonfim e Cantá (RR), Tocantínia (TO); Tacuru (MS); Miranda (MS); Barra do Corda (MA); Monsenhor Tabosa (CE).

Figura 1 - Sistematização dos trabalhos acadêmicos

ANO							
Universidade	Categoria	Autor(es)	Orientador(es)	Título	Área de estudo	Link para texto	Autoria indígena ⁵

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quantitativamente, é válido destacar o aumento da produção sobre línguas e/ou cultura guarani ao longo da limitação temporal. Comparando os dados obtidos referentes a 2015 com os dados de 2020, é possível verificar um aumento de aproximadamente 17%. O aumento quantitativo dessas produções indica o forte engajamento de pesquisadores que estão buscando desenvolver os tópicos ligados à temática guarani. Como consequência dessas ações, cooperam para a difusão da circulação de saberes indígenas, construindo, paulatinamente, mecanismos para sua reprodução e consolidação.

Nesse engajamento, concentram-se não apenas os autores, mas também docentes que contribuem para a disseminação de tais assuntos. O acréscimo dessas práticas fomenta a decolonização da pesquisa, de modo a contribuir para que os agentes da epistemologia sejam os indígenas; caso contrário, “os conhecimentos indígenas são apropriados, e o que não é apropriado é chamado de superstição” (BANIWA, 2019, p. 49). A fala do autor indígena Gersem Baniwa refere-se especificamente à área da antropologia e é sobre os Baniwa; contudo, sua análise reflete a situação guarani, pois a replicação do epistemicídio total ou parcial se desenvolve nas diferentes áreas de conhecimento, independentemente da língua ou cultura indígena analisada.

Figura 2 - Trabalhos acadêmicos sobre línguas e/ou culturas guarani das universidades integrantes da AUGM

UNIVERSIDADE	ANO						TOTAL
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
FURG	0	0	1	0	0	1	2
UFABC	0	0	0	0	0	0	0
UFG	0	0	0	0	0	0	0
UFMG	1	0	1	1	2	0	5
UFRGS	2	3	3	1	8	5	22
UFRJ	0	0	1	0	0	0	1
UFSC	8	4	7	8	10	20	57
UFES	2	3	0	0	2	0	7

⁵ Como critério, levaram-se em conta apenas as produções nas quais a autoria indígena estava explícita na apresentação do texto. Desse modo, apenas os trabalhos desenvolvidos pela Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) foram registrados nessa categoria.

UFSCar	2	2	2	2	3	2	13
UFPR	1	4	2	8	8	3	26
UnB	0	2	3	3	4	2	14
UNESP	2	1	1	2	1	3	10
UNICAMP	3	2	1	1	1	2	10
UNIFESP	0	0	0	2	1	2	5
USP	4	4	2	9	2	3	24
TOTAL	25	25	24	37	42	43	196

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Avançando nosso olhar para os dados, verifica-se notável diferença nos níveis de ensino. Mais da metade dos trabalhos catalogados, 51%, foram desenvolvidos como dissertações de mestrado, seguidos pela produção de teses, que correspondem a 25,5% das produções. Há de se levar em conta a necessidade de que essas pesquisas saiam da academia, para evitar a reprodução da burocratização do conhecimento, na qual estão baseados quatro aspectos citados por Baniwa (2019), acerca da promoção dos conhecimentos: (1) censura, (2) seletividade, (3) concorrência e (4) exclusão. Nesse sentido, destacamos três desses itens: a censura, a seletividade e a exclusão que são fortes mecanismos repressivos observados e passíveis de serem reproduzidos na/pela produção de conhecimento, pois, à medida que censuram o que será estudado definindo se o estudo está ou não de acordo com o padrão científico adotado, preveem a seleção do conhecimento já sancionado e determinam para quem será direcionado, de modo a gerar a exclusão epistemológica.

Levando em conta tais mecanismos de limitação do acesso ao conhecimento, principalmente, no âmbito acadêmico, observamos, mais uma vez, a reprodução dos mecanismos do colonialismo do poder (QUIJANO, 1998), favorecendo aqueles que estão inseridos no ideal do pensamento ocidental. Portanto, é preciso que essas estruturas sejam dribladas, para que esses conhecimentos que possuem intuito de promoção das línguas e culturas guarani, em nível avançado de análise e pesquisa, cheguem ao povo, de modo a tornar acessível à informação a diversos grupos sociais.

Observando os dados por outro viés, é possível perceber uma considerável concentração de trabalhos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A instituição é responsável por 57 das produções catalogadas, o que indica um contexto de efervescência intelectual decorrente da implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. A partir de 2020, o repositório passa a registrar os trabalhos de conclusão de curso de graduação da primeira turma de alunos guarani. É necessário observar que a formação de tais alunos não é ação isolada desta instituição, mas faz parte de um conjunto de esforços das

comunidades guarani para criação de espaços de formação e investigação em línguas e culturas indígenas da região sul.

Ao analisar os dados do ponto de vista territorial, percebe-se que a região Sul constitui a maior propulsão na produção de conhecimento, de modo que FURG, UFRGS, UFSC, UFSM e UFPR representam 58% de todas as informações coletadas. Em seguida, vem a região Sudeste, em que a UFMG, UFRJ, UFSCar, UNESP, UNICAMP, UNIFESP e a USP representam 38% de presença na base de dados.

Com relação às áreas de conhecimento presentes nos trabalhos acadêmicos sobre línguas e/ou culturas guarani desenvolvidos nas universidades integrantes da AUGM, é possível verificar uma variedade de disciplinas nas quais são desenvolvidas pesquisas sobre língua e cultura guarani.

Figura 3 - Áreas de conhecimento em trabalhos acadêmicos sobre línguas e/ou culturas guarani nas universidades brasileiras integrantes da AUGM.

Áreas do conhecimento	Quantidade de trabalhos
Artes	5
Ciências da Saúde	8
Ciências da Natureza	13
Ciências Sociais Aplicadas	8
Ciências Humanas	84
Comunicação	5
Desen. Rural e Sustentável	13
Engenharia	2
Educação	19
Interdisciplinar	5
Letras/Linguística	20
Licenciatura Intercultural Indígena	14

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

É possível apontar uma concentração de produções na área de Ciências Humanas, que representa 42,85% das produções. Em segundo e terceiro lugar, estão as áreas de Letras/Linguística (10,20%) e Educação (9,69%).

Línguas e culturas guarani nos estudos da linguagem

Em um célebre texto de 1966, Aryon Rodrigues afirmava que o estudo das línguas indígenas constituía a maior tarefa da linguística no Brasil. O linguista não restringia essa tarefa aos estudos descritivos da denominada *linguística pura*, mas indicava caminhos para uma *linguística aplicada*, dedicada à ortografia das línguas indígenas, à alfabetização de grupos indígenas em suas línguas e ao ensino de português nas comunidades indígenas (RODRIGUES, 1966). Na atualidade, mais de 50 anos após o texto de Rodrigues, podemos realizar um exercício em escala menor, avaliando o que tem sido produzido pelas áreas de estudos da linguagem acerca das línguas e culturas guarani.

Para tanto, retomamos nosso banco de dados e focalizamos as produções acadêmicas advindas de cursos de graduação e de programas de pós-graduação em Letras, Linguística e Literatura. A partir de tal delimitação, contamos com dezesseis títulos que são apresentados em ordem cronológica na tabela abaixo:

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos nos Estudos da Linguagem sobre línguas e/ou culturas guarani das universidades integrantes da AUGM (2015-2020)

Título	Autor	Nível	Universidade	Ano
O convívio de línguas em Ciudad del Leste, Paraguai	Sara Regina Jorge Braga	TCC (graduação)	UFSCAR	2015
Entre a tradição e a tradução: representações sobre identidades e línguas da fronteira Brasil/Paraguai	Eli Gomes Castanho	Tese	Unicamp	2016
Guaranet: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês	Fernanda Martins Felix	Dissertação	UFPR	2016
Aspectos sintáticos e semânticos da intensificação de grau no Guarani Paraguaio	Lara Frutos	Tese	USP	2016
"Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui": ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng	Carlos Maroto Guerola	Tese	UFSC	2017
"Com a flecha engatilhada": rap e textualidades indígenas	Sofia Robin Ávila da Silva	Dissertação	UFRGS	2017

descolonizando as aulas de literatura				
“A gente tá apenas em construção, construindo nossa forma, tentando achar a forma ideal pra fazer uma educação diferenciada, e que nós queremos”: a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e as políticas linguísticas	Beatriz de Oliveira	TCC	UFSC	2018
Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora!: desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-Mbya no sudeste do Pará	Maria Cristina Macedo Alencar	Tese	UFSC	2018
Uma poética desterritorializada em Mar Paraguayo	Diego Emanuel Damasceno Portillo	Dissertação	UFPR	2018
Análise morfológica da língua Kaiowá : fundamentos para uma gramática e dicionário bilíngue	Rosileide Barbosa de Carvalho	Dissertação	UNB	2018
Narrativas míticas guarani no Brasil: das belas palavras às experiências míticas - vozes de resistência dos guarani contemporâneos	Daniela Gebelucha	Dissertação	UFRGS	2019
A designação das línguas e sua distribuição para falantes na tríplice fronteira Brasil – Paraguai – Argentina	Amanda Castilho Azzali	Dissertação	UFSCAR	2019
Roça barroca: mundos torreses	Dennis Lauro Radünz	Dissertação	UFSC	2020
A transparência nas línguas da família Tupi-Guarani: guajá, kamaiurá, kokama e kaiowá	Carolina Cau Spósito	Tese	UNESP	2021
Sintagmas nominais no Kaiowá : expressão de número e (in)definitude	Daiane Ramires	Dissertação	UNB	2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Focando as produções acadêmicas na área de estudos linguísticos, encontramos investigações realizadas em torno do guarani paraguaio e do guarani kaiowa. O trabalho de Lara Frutos (2016) apresenta uma descrição formal do guarani paraguaio para, em seguida, realizar uma análise sintático-semântica das expressões de grau que toma como foco os marcadores *ite*, *iterei*, *rasa* e *heta*.

Com relação à língua kaiowá, encontramos os trabalhos de duas acadêmicas indígenas que desenvolveram suas investigações vinculadas ao Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas da Universidade de Brasília. Rosileide Barbosa de Carvalho (2018) propõe uma revisão de estudos morfossintáticos das línguas Tupi-Guarani no subconjunto I. Tal revisão é acompanhada de reflexões estabelecidas a partir de dados coletados pela autora em suas ações de ensino da língua kaiowá. A outra pesquisadora do laboratório, Daiane Ramires (2019), realiza uma investigação de base gerativista para verificar de que modo o kaiowá, sendo uma língua desprovida de artigos, expressa as categorias semânticas de definitude e indefinitude. Para tanto, o trabalho toma como foco o morfema opcional de plural -kuera. A investigação é realizada a partir de dados inéditos obtidos através de questionário de elicitación controlada. Encerrando o conjunto de produções em estudos linguísticos, está a tese de Carolina Cau Spósito (2021), desenvolvida dentro da perspectiva da gramática discursivo-funcional, com o objetivo de avaliar as relações de transparência e opacidade em quatro línguas da família tupi-guarani: guajá, kamaiurá, kokama e kaiowá.

Ao refletirmos sobre a seara dos estudos linguísticos, verificamos que as produções aqui colocadas tiveram enfoque na descrição linguística, de modo a variar as abordagens. A realização desses estudos é direcionada para estudiosos da área – os linguistas –; contudo, há que se levar em conta a necessidade de que tais informações possam sofrer adaptações e tenham utilidade no ensino da língua escrita aos indígenas. As autoras Toledo e Miranda (2021) refletem sobre algumas possibilidades de utilidade da descrição linguística, sendo uma delas a “elaboração de materiais didáticos e planejamentos educacionais”; além disso, elas também detalham outras aplicações para os conhecimentos obtidos a partir da atividade de descrição linguística, tais como “desenvolver uma ortografia de uma língua (...) dicionários (a partir dos léxicos coletados) e coletânea de textos”. Nas palavras delas, “a partir dos estudos fonéticos e fonológicos, podemos elaborar uma gramática pedagógica (utilizando a morfologia e sintaxe da língua)”. (TOLEDO; MIRANDA, 2021, p. 12).

Já na área de estudos literários, encontramos quatro contribuições que dialogam de modos diversos com a língua e a cultura guarani tradicional e contemporânea. A dissertação de

Sofia Robin Ávila da Silva (2017) apresenta um estudo do rap produzido em comunidades mbyá e kaiowá como ferramentas pedagógicas para o ensino de literatura na educação básica. Dentro da mesma linha de pesquisa, Daniela Gebelucha (2019) apresenta, em sua dissertação, uma investigação sobre como narrativas tradicionais guarani são atualizadas em diferentes suportes na contemporaneidade. A autora demonstra como elementos narrativos registrados em textos considerados clássicos pelos guaraniólogos, como o *Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá*, coletados na década de 1940 por León Cadogan, são retomados e ressignificados por autores indígenas como Kaká Werá Jecupé, Timóteo Verá Tupã Popygua e cineastas guarani de diferentes regiões.

Outra dissertação que busca compreender a retomada de narrativas tradicionais guarani na produção literária contemporânea é *Roça Barroca: mundos torrentes*, de Dennis Lauro Radünz (2020). Em sua investigação, o autor realiza um estudo de como a poeta Josely Vianna Batista transcribia em língua portuguesa alguns dos cantos cosmogônicos Mbyá registrados por Cadogan. Encerrando o conjunto de produções na área de estudos literários, está a dissertação de Diego Emanuel Damasceno Portillo (2018), na qual a obra *Mar Paraguayo*, do escritor paranaense Wilson Bueno, é analisada a partir de teorias literárias e antropológicas. A obra em questão é produzida por meio da confluência dos idiomas português, espanhol e guarani e, assim como as obras examinadas pelos demais pesquisadores da área, retoma a cosmogonia guarani como elemento articulador da obra literária.

A presença dessas produções, em que se destaca primordialmente a retomada da cosmovisão indígena, não trata apenas de conhecimentos religiosos guarani, mas sim do modo de viver desses povos, apresentando um novo paradigma a ser (re)pensando pela sociedade ocidental eurocêntrica. Assim, podemos listar quatro principais tópicos que consideramos relevantes ao se examinar a disseminação das narrativas e cosmovisões guarani: (1) valorização e manutenção da diversidade cultural; (2) conhecimento ecológico; (3) diálogo intercultural e (4) preservação da cultura e identidade.

Outro conjunto de produções verificadas tem como tema a presença da língua guarani em espaços de ensino. Fernanda Martins Felix (2016), em sua dissertação, apresenta um relato do projeto Guaragnet, o qual foi desenvolvido com participação de alunos indígenas e não-indígenas de uma escola de ensino fundamental no Paraná, bem como de professores argentinos e franceses. O projeto investigativo teve como objetivo inserir língua e cultura guarani em um projeto já existente que visa a promover experiências em intercompreensão e diversidade linguística.

Também tratando da presença de línguas indígenas no espaço escolar, Carlos Maroto Guerola (2017) realiza, em sua tese, uma pesquisa etnográfica que acompanha a execução do programa *Ação Saberes Indígenas da Escola*, entre 2015 e 2017. Por meio de uma perspectiva teórica solidamente constituída, o autor busca em seus dados discursivos apontar alternativas teóricas para o ensino das línguas guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng dentro das escolas indígenas de Santa Catarina.

Na mesma linha de Guerola, encontramos outras duas produções, oriundas da UFSC, que tratam da presença de línguas indígenas dentro do espaço escolar a partir da perspectiva das políticas linguísticas. O trabalho de conclusão de curso de Beatriz Oliveira (2018) examina algumas das legislações a respeito das políticas linguísticas voltadas para a educação das populações indígenas na região sul e verifica como elas são mobilizadas e, por vezes, alteradas em práticas discursivas. Dentro da mesma temática, a tese de Maria Cristina Macedo Alencar (2018) investiga a educação escolar para os grupos Aikewara e Mbyá guarani no sudoeste do Pará. A partir de uma pesquisa de cunho etnográfico, a pesquisadora realizou diagnósticos sociolinguísticos das comunidades, os quais indicam a baixa transmissão intergeracional das línguas indígenas, bem como a ausência de um ensino bilíngue intercultural. Diante de tal cenário, a pesquisadora apresenta propostas curriculares para efetivação de um ensino intercultural e bilíngue.

Considerando o conjunto das produções acadêmicas na área de Letras, um grupo de trabalhos chama a atenção por tratar do guarani a partir do contato linguístico que se estabelece no território de fronteira. O trabalho de Sara Regina Jorge Braga (2015) busca apresentar a situação linguística de Ciudad del Este, a partir de entrevistas que buscam verificar como os sujeitos se relacionam com as línguas oficiais da região e com a variedade jopará.

Em sua tese, Eli Gomes Castanho (2016) busca analisar as relações entre línguas e identidades na fronteira entre Brasil e Paraguai. Com apoio nos estudos de análise do discurso, a autora verifica de que modo as línguas oficiais da região são compreendidas por sujeitos moradores de Ponta Porã e Amambai. Em relação à língua guarani, os dados indicam que sujeitos paraguaios constroem um discurso que posiciona tal idioma como símbolo nacional, ao passo que, para brasileiros, o idioma é considerado como uma língua de menos status, sendo, por vezes, compreendida como dialeto. De modo semelhante, a dissertação de Amanda Castilho Azzali (2019) busca compreender a distribuição de línguas no espaço fronteiro de Foz do Iguaçu. Com base na semântica da enunciação, a pesquisadora realiza entrevistas e faz um

levantamento de anúncios de diferentes espaços da região para constituir um corpus no qual são analisados os meios como os sujeitos se identificam como falantes de um determinado idioma.

Conclusões

A Cátedra Guarani foi proposta, em 2020, pela Universidad Nacional de Itapúa, em conjunto com outras instituições latino-americanas, com o objetivo de fortalecer e promover ações acadêmicas em torno da língua e cultura guarani. Com o intuito de oferecer um mapeamento das ações de pesquisa a respeito da língua e cultura guarani, desenvolvidas nas universidades brasileiras que compõem a AUGM, foi produzido neste artigo um levantamento descritivo das investigações realizadas em nível de graduação e pós-graduação.

A partir da identificação de 196 produções acadêmicas realizadas entre 2015 e 2020, foi possível observar de que modo a universidade brasileira apresenta uma considerável produção de conhecimento em torno da língua e cultura guarani. Com base nos dados apresentados, é possível verificar um terreno profícuo de investigações que aproximam diferentes áreas do conhecimento. Além do forte caráter interdisciplinar que caracteriza as pesquisas identificadas, é necessário indicar o potencial decolonial dos estudos de língua e cultura guarani. Os dados elaborados indicam a presença de acadêmicos guarani de diferentes regiões do país que se dedicam a sistematizar conhecimentos linguísticos, bem como a promover investigações específicas a respeito das práticas culturais de suas comunidades de origem.

Restringindo o foco de análise para as produções realizadas em cursos de graduação e pós-graduação em Letras, foi possível verificar a presença de estudos linguísticos descritivos, bem como a de estudos acerca do contexto sócio-histórico no qual a língua guarani se faz presente. Além disso, foram verificadas produções dedicadas à análise de materiais literários contemporâneos, nos quais língua e cultura guarani são mobilizadas com diferentes propósitos.

É necessário registrar que, ao longo da realização de levantamento das produções acadêmicas no âmbito da pesquisa em torno de língua e cultura guarani, foram identificados títulos que têm se tornado referências relevantes para a área, mas que não foram incluídos no corpus de análise por não atenderem ao critério temporal. Além disso, a pesquisa em repositórios institucionais nas 15 universidades brasileiras que compõem a AUGM revelou uma série de ações de extensão que dialogam com a temática da língua e cultura guarani, ações essas que merecem ser examinadas numa oportunidade futura.

É necessário registrar que este levantamento buscou traçar um mapeamento das produções acadêmicas no âmbito da pesquisa em torno da língua e cultura guarani nas

universidades brasileiras vinculadas à AUGM no período de 2015 a 2020, ou seja, período anterior à implementação da Cátedra Guarani. Portanto, os dados levantados e analisados não permitem, num primeiro momento, avaliar o impacto da criação de tal instrumento acadêmico sobre as produções investigativas. Desse modo, este estudo abre espaço para que, no futuro, novas avaliações sejam feitas com a finalidade de verificar os efeitos da criação da Cátedra Guarani sobre as universidades membro da AUGM.

Referências

- ALENCAR, M. C. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora!:** desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-Mbya no sudeste do Pará. 2018. 383f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- AZZALI, A. C. **A designação das línguas e sua distribuição para falantes na tríplice fronteira Brasil - Paraguai – Argentina.** 2019. 165f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BANIWA, G. L. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, nº 1, p. 41- 50, fevereiro, 2019.
- BONFIM, F. Diversidade linguística no Brasil: a situação das línguas ameríndias. **Caletroscópio**, v. 4, n. Especial, 2016.
- BRAGA, S. R. J. **O convívio de línguas em Ciudad del Leste**, Paraguai. 2015, 64f. TCC (Graduação em Letras) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- CASTANHO, E. G. **Entre a tradição e a tradução:** representações sobre identidades e línguas da fronteira Brasil/Paraguai. 2016. 231f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- CARVALHO, R. B. de. **Análise morfológica da língua Kaiowá:** fundamentos para uma gramática e dicionário bilíngue. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- EMGC, E. M. G. C. **Caderno Mapa Guarani Continental:** povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. / Equipe Mapa Guarani Continental - EMGC. Campo Grande, MS. Cimi, 2016.
- FELIX, F, M. **Guaranet:** Experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês. 2016, 150f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FRUTOS, L. **Aspectos sintáticos e semânticos da intensificação de grau no Guarani Paraguaio**. 2016. 352f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

GANDULFO, C. “Hablan poco guaraní, saben mucho”: investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. **Signo y Seña**, n. 29, pp. 79-102, 2016.

GEBELUCHA, D. **Narrativas míticas guarani no Brasil: das belas palavras às experiencições míticas - vozes de resistência dos guarani contemporâneos**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GORSKI, C. **Os jesuítas e as línguas no contexto colonial Brasil-África**. 2018. 224f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinas em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUEROLA, C. M. **"Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui"**: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. 2017. 441f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GUSTAFSON, B. **Native languages and hybrid states: A political ethnography of Guarani engagement with bilingual education reform in Bolivia, 1989-1999**. (Doctoral dissertation, Harvard University). 2002.

HAMEL, E. Enfrentando las estrategias del imperio: hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. In: DINIZ, A. G. et al (eds.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**, 2017. p. 229-261.

HAUGEN, E. The implementation of corpus planning: theory and practice. In: COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. A. (Org.). **Progress in language planning: international perspectives**. Haia: Mouton, 1983. p.269-289.

MORELLO, R. (Org); SEIFFERT, A. P. (Org.). **Inventário da Língua Guarani Mbya - Inventário Nacional da Diversidade Linguística**. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2011.

KLOSS, H. Research possibilities on group bilingualism: a report. Québec: CIRB, 1969.

LOPEZ, L. E.; KÜPER, W. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de trabalho. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 20, pp. 17-85, 1999.

LUSTIG, W. **Mba'éichapa oika la guarani?** Guarani y jopara em Paraguay. *Papia* (4) 2, 1996, pp. 19-43.

MELIÁ, B. **La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura**. Madrid : MAPFRE, 1992.

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para educação intercultural bilíngue. **Tellus** , ano 6, n. 11, p. 61-76, out. Campo Grande, 2006.

MARIANI, B. **Colonização linguística; línguas, política e religião** (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

OLIVEIRA, B. de. **“A gente tá apenas em construção, construindo nossa forma, tentando achar a forma ideal pra fazer uma educação diferenciada, e que nós queremos”**: a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e as políticas linguísticas. 2018. 113f. TCC (Graduação em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PORTILLO, D. E. D. **Uma poética desterritorializada em mar paraguayo**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Ecuador Debate**, Quito-Ecuador, ago. 1998.

RADÜNZ, D. L. **Roça barroca: mundos torrentes**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RAMIRES, D. **Sintagmas Nominais no Kaiowá: expressão de número e (in)definitude**. 2019. 50f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade Brasília, Brasília, 2019.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.** 9(1):83-103. São Paulo, 1993.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos** (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada), vol. 1, n. 1, p. 4-15, 1966.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. **Lingua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai**. 2000. 254p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589966>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guaraní**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São. Paulo, 1974.

SILVA, S. R. Á. Da. **“Com a flecha engatilhada”**: rap e textualidade indígenas descolonizando as aulas de literatura. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SPÓSITO, C. C. **A transparência nas línguas da família Tupi-Guarani: guajá, kamaiurá, kokama e kaiowá.** 2021. 201f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2021.

STUMPF, B. O.; SITO, L. R. S. . “Toda a história estava na língua”: Reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de brasil e colômbia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 137–170, 2022. DOI: 10.22456/1982-6524.123714. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/espacoamerindio/article/view/123714>. Acesso em: 28 mai. 2023.

TOLEDO, B. F.; MIRANDA, C. C. . Por que documentar e descrever línguas? A importância desses estudos para revitalização e fortalecimento de línguas indígenas brasileiras. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs.v6.67284. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/67284>. Acesso em: 29 mai. 2023.

Sobre os autores

Vitor Jochims Schneider (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4135-2083>)

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Grupo de Estudos em Linguagem e Interculturalidade (GELI).

Gabriel Eduardo Gonçalves (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5362-0444>)

Graduando em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisador e extensionista vinculado ao Grupo de Estudos em Linguagem e Interculturalidade (GELI).

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

Política linguística: uma análise descritivo-reflexiva sobre sentidos para *língua* presentes em documento regulador da UFFS

Language policy: a descriptive-reflective analysis on meanings of *language* present in UFFS regulatory document

Darlise Vaccarin Fadanni¹
Tamiris Machado Gonçalves²

Resumo: Este artigo analisa sentidos para *língua* que emergem da Resolução Nº11/CONSUNI/UFFS/2018 (UFFS, 2018), documento que dá legitimidade às ações implementadas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, cuja temática é a política linguística dessa instituição. Assim, difundimos política linguística como tema de discussão sob o ponto de vista da análise de discurso. Para tanto, elegemos três recortes discursivos, objetivando, especificamente, pensar a política linguística da UFFS no que diz respeito à função socioeducativa e normativa e compreender o discurso que sustenta os sentidos para *língua* emergidos do seu planejamento linguístico. Trata-se de um estudo documental teórico-interpretativo, a partir de uma perspectiva qualitativa de desenvolvimento descritivo-analítica, em que, pelo movimento pendular, teoria e análise se completam na discussão do tema proposto. Essa discussão vem tensionada pela teoria de Michel Pêcheux e pelos postulados de Eni Orlandi. O gesto de análise indica que o termo *língua* aparece valorizado no que diz respeito ao contexto sociocultural, quando significado nos eixos de abordagem nacional e de internacionalização, resultantes de um trabalho com a linguagem, por preluzir o histórico e o social na formação discursiva desse documento. Assim, compreendemos que os atravessamentos que perpassam o entendimento de *língua* significam o discurso veiculado pela Resolução analisada, direcionando as ações da Universidade.

Palavras-chave: política linguística; Resolução Nº11/CONSUNI/UFFS/2018; *língua*; sentido; discurso.

Abstract: This paper analyzes the meanings of *language* emerging from Resolution No. 11/CONSUNI/UFFS/2018 (UFFS, 2018), a document which legitimizes the measures implemented by the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), whose theme is the language policy of that institution. Thus, we disseminated language policy as a topic of discussion from the discourse analysis' viewpoint. To do so, we chose three discursive samples, specifically aiming to think about the UFFS language policy with regards to the socio-educational and normative function as well as to understand the discourse that sustains the emerging meanings for *language* from its language planning. This is a theoretical-interpretive documental study, from a qualitative perspective in descriptive-analytical development, by means of which theory and analysis are completed through a pendular movement on discussing the subject. This

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: darlivaccarinfadanni@gmail.com.

² Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: tamiris.goncalves@uffs.edu.br.

discussion is tensioned by the theory of Michel Pêcheux and the postulates of Eni Orlandi. The task of analysis indicates that languages become known as valuable with regards to sociocultural context when they are signified in the axes of national approach and internationalization, which results from a work with language, precluding historical and social components in the discursive formation of this document. Therefore, we conclude that the crossings that underlie the understanding of language ascribe meaning to the discourse conveyed by the Resolution analyzed, guiding the actions of the University.

Keywords: language policy; Resolution No. 11/CONSUNI/UFFS/2018; language; meaning; Discourse.

Introdução

A expressão *política linguística*, de acordo com Orlandi (2007), remete-nos ao conceito de política com propósito sobre as línguas. Focalizando esse tema, este estudo nos motiva a compreender os sentidos para *língua*, reverberados no discurso da política linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a partir do ponto de vista teórico da análise de discurso franco-brasileira. Desse modo, desafiamo-nos a interpretá-lo à luz da análise do discurso vista por Pêcheux (2014a, 2015) e por Orlandi (1988, 2001, 2002, 2007, 2017), tendo como *corpus* a Resolução N° 11/CONSUNI/UFFS/2018 (UFFS, 2018), que legitima a política linguística³ da UFFS.

Para tanto, privilegiamos três recortes relevantes à interpretação dos sentidos para *língua*, reverberados na formação discursiva do planejamento linguístico dessa universidade. Os excertos selecionados representam a importância do documento sobre a valorização das línguas que integram a comunidade de fala da Universidade.

Os recortes discursivos (RD) são caracterizados por RD1, RD2 e RD3. O primeiro deles (RD1) contextualiza o leitor sobre a diversidade linguística da região de abrangência da UFFS. Os demais (RD2, RD3) denominam-se diretrizes da Resolução (UFFS, 2018), parte do texto responsável pela planificação dos dois eixos que descrevem o propósito da instituição sobre as línguas, porque a designação dessas diretrizes considera a indicação dos objetivos e das ações prioritárias da política linguística em favor da(s) língua(s)⁴, elementos condutores à compreensão descritivo-analítica dos eixos.

É importante ressaltarmos que o contexto sociocultural da comunidade de abrangência da UFFS, inserida na conjuntura linguística da região Sul do Brasil – Sudoeste do Paraná, Oeste

³ No decorrer deste artigo, usaremos os termos *política linguística* e *planejamento linguístico* como binômios, segundo Calvet (2007). Porém, como o próprio autor salienta, *política linguística* é um instrumento normatizador; e *planejamento linguístico* é a sua planificação.

⁴ Língua(s) – essa designação ao significante decorre de: língua - vernáculo e estrutura morfossintática; línguas - ao desígnio de outras línguas étnico-culturais, bem como ao propósito de linguagem.

de Santa Catarina, Noroeste do Rio Grande do Sul –, é multilíngue, porque se encontra em região fronteiriça, favorecendo trânsito de povos, portanto, de línguas. A região é caracterizada pela “[...] diversidade cultural e linguística, em virtude do contato da língua portuguesa com as línguas dos povos originários, nomeadamente Guarani e Kaingang, dos imigrantes europeus e, mais recentemente, dos haitianos, senegaleses e outros imigrantes da América Latina, além do contato permanente com os vizinhos argentinos” (UFFS, 2018. p. 3). Isso é fator responsável pelos desdobramentos de sua política linguística.

Sobre a formação linguística da região Sul do país, Orlandi (2007, p. 59) afirma que “[...] o Brasil é um país multilíngue”, compreendendo que o termo *multilíngue* denomina a “[...] multiplicidade concreta de línguas que há” (2007, p. 59) no país. Essa denominação nos remete ao processo diacrônico da formação identitária do povo brasileiro, que, conseqüentemente, se reflete na língua que usa ao se comunicar.

Para Orlandi (2007, p. 61), o multilinguismo ocorre sempre que as múltiplas línguas, em “[...] condições sócio-históricas consistentes e politicamente significadas, capazes de universalização, são praticadas pelos sujeitos de uma determinada comunidade”. O multilinguismo se refere ao contexto em que as línguas coexistem em determinada sociedade (SPOLSKY, 2004) ou diz respeito ao conhecimento de um certo número de línguas, segundo o Quadro Comum Europeu (2001). Como estamos falando de uma instituição de educação que comporta estudantes e profissionais de diferentes origens e está localizada em zona de fronteira, esse termo perpassa este trabalho. Essa discussão toca a questão da diversidade *versus* a ideia de unidade:

[...] se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas, percebe-se que há um ‘reconhecimento’ imaginário das diferentes línguas, mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucional, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial ou materna etc. (ORLANDI, 2007, p. 60, aspas da autora).

Logo, pensando no desenvolvimento histórico-cultural da região Sul brasileira, desde o processo de colonização e, na sequência, de evolução socioeconômica, bem como nos atravessamentos linguísticos de toda e qualquer ordem, mobilizamo-nos ao questionamento: quais sentidos para *língua* emergem da política linguística da UFFS? Essa indagação contribui para a compreensão do ensino de língua(s), previsto no documento e na interpretação dos sentidos para *língua* nele reverberados.

Assim, este trabalho objetiva analisar os sentidos de *língua* que emergem da política linguística da UFFS, a fim de contribuir com a compreensão desse conceito no âmbito do documento analisado, bem como analisar a formação discursiva da Resolução (UFFS, 2018).

Nesses termos, este texto pode interessar a acadêmicos de Letras, a professores de línguas e a pesquisadores de política linguística (e também gestores institucionais), uma vez que as considerações específicas em relação ao *corpus* podem contribuir para uma discussão geral sobre língua e política linguística.

Organizamos o texto pelo movimento pendular, uma proposta metodológica de Petri e Dias (2013), com o objetivo de que teoria e análise se unam. Princípios a discussão sobre política linguística a fim de contextualizar o nosso objeto de estudo. Na sequência, discorreremos sobre a política linguística da UFFS, registrando nossas observações sobre o planejamento linguístico dessa universidade a partir dos recortes discursivos. Feito isso, concluímos nossa arguição.

Política Linguística: instauração e standardização da(s) língua(s)

As noções de *política linguística* recaem sobre um repertório multifário de sentidos que dizem respeito à língua em suas relações de poder, podendo ser percebidas pelos olhos da análise do discurso, no que diz respeito a compreender a produção discursiva na qual se dá a constituição de determinada política linguística. Isso porque a língua usada entre os sujeitos é delimitada direta ou indiretamente pelo sistema político presente entre os falantes de um determinado espaço geográfico (entre outros fatores). Segundo Orlandi (2002), estudiosa das ideias de Pêcheux:

Falar é uma prática política no sentido amplo, quando se consideram as relações históricas e sociais do poder sempre inscritas na linguagem. Paralelamente a esta forma geral de presença do político na linguagem, nós podemos considerar uma noção mais restrita, mais técnica: é a política das línguas ou a política linguística (ORLANDI, 2002, p. 95).

Pensada com o intuito tanto de articular a forma como a organização nos aspectos socioculturais da língua, a *política linguística*, no tocante à definição, é fixada como legislação de Estado e/ou institucional em favor das línguas. Isso decorre de sua importância, refletida na valorização da(s) língua(s) de uma determinada comunidade de fala, pois, na estrutura discursiva da expressão *política linguística*, existe a compreensão de responsabilidade sobre a(s) língua(s). Consequentemente, segundo Orlandi (2007, p. 59), as questões da política linguística visam a “[...] planificar a instauração e a standardização das línguas nacionais suscetíveis de integrar e vincular os elementos científico-técnicos” pelo simples fato de se tratar de uma política das línguas.

Dito isso, pensemos na política linguística também como organização discursiva, que deixa ver traços de poder sobre língua(s), recorrendo à concepção de Pêcheux (2014a, p. 81,

grifo do autor) quando define língua como objeto do discurso, que se apresenta “[...] como *base* comum de processos discursivos diferenciados”, nela compreendidos na medida em que os processos ideológicos simulam os processos científicos. Pêcheux (2014a) assevera que é sobre as leis internas da língua que os processos discursivos, munidos da exterioridade, desenvolvem-se, considerando as condições de produção das formações discursivas, relacionadas ao interdiscurso⁵ e ao intradiscurso⁶, que, na opacidade do dizer, reverberam sentidos na língua. Para Costa e Guimarães (2020, p. 164), “[...] a compreensão do sentido da sequência que caracteriza o intradiscurso irá remeter à identificação do interdiscurso, de forma que este afete o anterior”, o qual vem de dentro, da organização linguística. Desse modo, Orlandi (2008) afirma que o interdiscurso determina o intradiscurso e que a

[...] língua é o lugar material em que inconsciente e ideologia se articulam [...]. Assim, não penso o interdiscurso em si, mas como parte do funcionamento da linguagem que, por sua vez, está materialmente ligado ao inconsciente. Por outro lado, o interdiscurso (memória, saber discursivo) produz seu efeito em um sujeito afetado pelo mundo, na sua experiência (ORLANDI, 2008, p. 45-46).

Sendo assim, ao discutirmos política linguística, de acordo com Orlandi (2002), devemos olhar para as interpretações promovidas pela tematização formal, explícita e planejada daquilo que estamos analisando no que tange a sua organização, bem como observar os sentidos menos evidentes de processos institucionais que estão implícitos no uso da(s) língua(s), provocando as diferenças linguísticas. Tais perspectivas nos conduzem à percepção de língua sob três aspectos, também propostos por Orlandi (2002, p. 95), a saber: i) razões do Estado e das instituições, relativo à unidade; ii) razões que regem relações entre os povos, nações e Estados, relativo à dominação; iii) razões concernentes aos que falam as línguas, relativo à diversidade. Vale ressaltarmos que cada um dos aspectos é representado como princípio ético, porém, como são aspectos diferentes uns dos outros, os princípios éticos também se diferenciam.

Nesse sentido, Orlandi (2007, p. 8) explica que política linguística é uma política de línguas, porque o que está em jogo “[...] é corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica”. Sendo assim, a autora discorre sobre o fato de que

⁵⁵ “Em sua definição, o *interdiscurso* é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que fizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido [...]. Tenho definido o interdiscurso como a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo, que é o discurso documental, institucionalizado, memória que acumula” (ORLANDI, 2008, p. 59, grifo nosso).

⁶ “*Intradiscurso* [...], isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo. [...] ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade inteiramente determinada como tal *do exterior*” (PÊCHEUX, 2014a, p. 153-154, grifo nosso).

falar sobre política linguística pressupõe uma teoria e um conceito de língua, afirmando que “toda teoria é política” (ORLANDI, 2007, p. 53). Em sua perspectiva, política é um elemento necessário entre as relações sociais correspondentes às línguas pelo fato de que, ao conhecermos o jogo político que existe entre as teorias, também compreenderemos as relações de força ali permeadas, que promovem algumas perspectivas teóricas em detrimento de outras (ORLANDI, 2007).

Diante da mobilidade teórica, apresentada pelo tema *política linguística*, para Rajagopalan (2013, p. 21), “[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importa(m) para o povo de uma nação, de um estado, ou, ainda, instâncias transnacionais maiores”. Desse modo, consideremos os atravessamentos histórico-culturais que permeiam a compreensão de política linguística de acordo com Rajagopalan (2013):

A política linguística no sentido abstrato não pode ser caracterizada como certa ou errada, apropriada ou equivocada; ela simplesmente se dá em todos os lugares e em todos os tempos, simplesmente porque além de ser *homo loquens* o ser humano sempre foi também *homo politicus*, como preconizava Aristóteles. Já, em seu sentido de uma ação concreta, a política linguística é sempre datada e contextualizada e, relativa a sua data e seu contexto específico (portanto, situada), e pode ser caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada e assim por diante (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29).

Frente ao exposto, no que tange ao sentido de política linguística em uma perspectiva diacrônica, faz-se necessário pontuarmos a origem dessa expressão para que a compreendamos junto ao planejamento e à sua aplicabilidade. Lagares (2018, p. 21) registra que a política linguística tem sua origem a partir da expressão *planejamento linguístico*, usada nos trabalhos de Einar Haugen (1959), nas décadas de 1950 e 1960, sobre o norueguês. Assim, é “[...] entendida como uma forma de resolver os problemas linguísticos em novas sociedades multilíngues”. Por conseguinte, podemos compreender que política linguística e planejamento linguístico, discursivamente, confundem-se na função sobre as línguas, mesmo que, formalmente, o planejamento linguístico corresponda à organização da ação/atividade; e a política linguística diga respeito à aplicabilidade da ação/atividade.

Percebendo no significante *política linguística* um repertório de sentidos que decorrem do contexto histórico dentro do espaço de percepção dos sujeitos, portamos a esta discussão o seu entendimento a partir da compreensão de acontecimento discursivo, discutido por Pêcheux (2015). Observemos que essa consciência sobre a expressão *política linguística* decorre dos atravessamentos da língua, perpassados pelas condições de produção na formação discursiva. Sendo assim, conforme Pêcheux (2015), a língua

[...] aparece assim atravessada por dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido, tomados no realçar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 2015, p. 51).

Portanto, diante da compreensão de Pêcheux (2015), na expressão *política linguística*, quando observada em documentos construídos social e historicamente, em razão de que há uma trama de já ditos que sustenta sentidos para essa expressão, percebemos uma *estrutura* e um *acontecimento* (PÊCHEUX, 2015). Essa percepção deriva de sua relevância nos contextos linguístico e sociocultural, porque política linguística, significada em contextos discursivos diferentes, é também compreendida distintamente.

Ao designarmos *política linguística* como acontecimento, reafirmamos a premissa de Orlandi (2017, p. 58, grifo da autora): “[...] acontecimento que diz um acontecimento, com mais razão, eles remetem ao mesmo *fato*, mas não constroem as mesmas significações”. Desse modo, o entendimento de política linguística decorre do ambiente material e institucional em que ela é edificada, a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos que a elaboram, ou seja, das condições de produção que a significam.

Pelo exposto, política linguística, compreendida pelo aparelho ideológico que a idealiza, bem como entendida pelas lentes da análise de discurso franco-brasileira, aponta para os diferentes sentidos de língua, além de nos levar à compreensão de que “[...] o homem não deixa de articular a história da ciência que coloca esses acontecimentos como objeto de explicação” (ORLANDI, 1988, p. 8). Portanto, ao considerarmos as manifestações sobre política linguística, podemos designá-la como mecanismo de ordenação da(s) língua(s) pelo Estado, quando pensada(s) nacionalmente, e/ou institucional, quando pensada regionalmente.

Entendemos que a política linguística, no Brasil, segundo Orlandi (2007), teve sua razão manifestada no século XIX com a oficialização da LP como língua nacional. Contudo, o movimento histórico brasileiro no entorno da língua oficial ressignifica a LP, atribuindo-lhe identidade brasileira em decorrência do multilinguismo presente no país desde a sua colonização – contexto das relações humanas, essa identidade é reverberada culturalmente. Para Orlandi (2002, p. 98), o movimento histórico brasileiro tem sua identidade refletida em sua língua, que, no decorrer dos tempos, vai se transformando de acordo com a realidade presente. Desse modo, a autora assevera que “[...] é preciso trabalhar as condições para que haja ressignificação tanto dos sentidos como dos sujeitos nas situações de contato entre as línguas (e culturas)”, uma tarefa pertencente à política linguística.

Essa ressignificação linguística, percebida por Orlandi (2002) nas situações de contato,

merece ser olhada no percurso histórico da nação brasileira, em que a língua portuguesa, no contexto de uso, existe entre as demais línguas faladas, mesmo quando oficializada como língua nacional. Para Orlandi (2007),

O Brasil é país multilíngue como acontece com os países em geral. Também como todo país, o Brasil tem sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc. Isso porque ao lado da multiplicidade concreta de língua há, nos Estados, a necessidade de construção de uma unidade imaginária (ORLANDI, 2007, p. 59).

Frente ao multilinguismo, tomado por diferentes características culturais, a língua portuguesa de Portugal vai dando espaço a uma língua com identidade brasileira. Palco de muitas discussões, esse fato desdobra a ideia de que a língua portuguesa do Brasil deve ser diferenciada da língua portuguesa de Portugal. Logo, a importância de uma unidade imaginária que identifique a nação, mencionada por Orlandi (2007), ficaria atribuída a uma derivação da língua portuguesa de Portugal, podendo ser chamada, no Brasil, de língua portuguesa brasileira, já que essa designação representaria mais o contexto nacional.

Segundo Guimarães (2003), na década de 1880, um movimento intelectual brasileiro iniciou um percurso de estudos que estabelecem as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil com o objetivo de separar as influências de Portugal sobre a língua nacional brasileira, tarefa continuamente reafirmada por linguistas brasileiros nos anos que seguem. Considerando o fato de que, desde a sua colonização, o Brasil é um país multilíngue, a política linguística de Estado, bem como a institucional deveriam refletir os aspectos socioculturais, observando a língua nacional, em sua organização e ordem, e as demais línguas em suas relações nos diferentes espaços do país.

Ao falarmos de língua em sua *organização e ordem* – no que diz respeito a planejamento linguístico –, reportamo-nos a Costa (2020), que descreve a *organização* da língua nos aspectos internos, morfossintáticos, e a *ordem* da língua nos aspectos externos, relacionados ao “[...] sistema simbólico das formas materiais da linguagem, de modo que a língua significa porque nela intervêm a história e a ideologia”. Sobre as relações históricas entre as línguas de uma comunidade de fala, Guimarães (2003, p. 47) discorre sobre o fato de que as línguas “[...] funcionam sempre em relação a outras línguas. Por outro lado, as línguas são sempre divididas e é por isso que se tornam, historicamente, outras”. Logo, a política linguística de Estado e/ou institucional tem a função de contemplar no seu planejamento diretrizes que valorizem a língua materna na sua estrutura interna e externa, na sua mobilidade nacional e internacional, bem como assistir as diferentes línguas que existem no interior da nação, a fim de compreender a

identidade linguística da comunidade de fala, e oportunizar o desenvolvimento da língua estrangeira em âmbito nacional.

Portanto, no concernente à política linguística brasileira, sobre as relações de sentidos da língua portuguesa brasileira, da língua portuguesa de acolhimento, da língua brasileira de sinais (Libras), das línguas de imigração (de colonização), das línguas indígenas (autóctones) e das línguas estrangeiras que circulam no país, os trabalhos de valorização e de investigação podem ser atribuídos às instituições universitárias públicas brasileiras, como um braço de política pública. Isso decorre do fato de que as universidades são instituições autorizadas pelo Estado a planejarem políticas linguísticas como um gesto legítimo de política pública em favor da língua (materna) ou das línguas. Isso porque a política linguística em uma instituição é importante na organização e na ordenação da língua vernácula e na inserção das demais línguas que existem entre os sujeitos de uma comunidade de fala, privando pela harmonia de convívio (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016).

A UFFS, diante de suas responsabilidades socioculturais, que defendem o respeito à pluralidade e à diversidade cultural da nação, olhando para a sua região de abrangência, regulamenta a sua política linguística com vistas à valorização das diferentes línguas. Em vista disso, analisamos o documento que lhe dá voz, a fim de compreender os sentidos para língua.

Política linguística da UFFS: um gesto interpretativo sobre *língua*

A política linguística da UFFS está organizada no entorno de algumas considerações inerentes às características, aos princípios, à política nacional e de internacionalização na promoção do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à valorização das diferentes línguas que se fazem presentes na região de sua abrangência. Desse modo, apresenta-se na forma da lei, primeiramente, descrita como Resolução Nº11/CONSUNI/UFFS/2018 (UFFS, 2018), considerando o processo que lhe dá legitimidade, nos objetivos e nas ações prioritárias em favor das diferentes línguas ali contempladas. Na sequência, como anexo do Art.1º, o documento planifica a política linguística da UFFS: i) contextualizando a universidade em sua realidade linguística; ii) delimitando as diretrizes que lhe conferem o arcabouço dos ideais da universidade frente às línguas; iii) descrevendo os eixos de atuação e objetivos; iv) identificando a estrutura organizacional no que tange à sua competência, como texto conclusivo.

Nesse conjunto que estrutura a política linguística da UFFS, analisamos os sentidos para *língua* que ali emergem a fim de compreender os discursos em circulação. Para tanto, de acordo com Orlandi (2020, p. 24-25), “[...] essa compreensão, por sua vez, implica explicitar como o

texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido”. Desse modo, frente à recorrência de *língua*, descrita na formação discursiva da política linguística da UFFS, percebemos que os processos de significação presentes no texto nos levam a compreendê-la como um dispositivo sociocultural. Assim, entendemos que a língua, no decorrer do texto, constrói sentidos investidos de significância étnico-culturais.

Ao mencionarmos o termo relativo à origem do multilinguismo no contexto sociocultural da UFFS, registramos sua história no Brasil, que, além de demarcar a política linguística da UFFS, também assinala a política linguística nacional. Ressaltamos que a instituição de ensino público federal tem um lugar de responsabilidade sobre a diversidade linguística, que diferencia a nação brasileira. Inserida em região de fronteira, a UFFS abrange os municípios do Sudoeste do Paraná, do Oeste de Santa Catarina, do Noroeste do Rio Grande do Sul e faz fronteira com a Argentina, a fim de contribuir com o desenvolvimento do país, tanto no que diz respeito à educação como também à economia, à saúde, à cultura e aos demais setores que movimentam a vida em sociedade.

Sendo assim, diante da diversidade linguística, tanto no que tange às diferentes línguas, como às variações da língua materna, a UFFS, firmada pela política linguística, desenvolve ações de ensino com vistas à inclusão étnico-cultural, conforme descrito no anexo I da resolução que aprova a sua política linguística, na primeira diretriz do documento, em que manifesta:

Defesa da diversidade linguística e cultural da Fronteira Sul, com a valorização do português, do espanhol e de todos os idiomas e culturas da região, incluindo as línguas indígenas (Guarani, Kaingang...), Libras e os dialetos regionais, visando a convivência pacífica e solidária entre os povos, em ambos os lados da fronteira (UFFS, 2018, p. 4).

Sublinhamos, nesse contexto, que a formação identitária da língua dessa região decorre, primeiramente, da colonização, período em que a língua portuguesa brasileira se vincula às línguas dos imigrantes. Na sequência, pelo processo de globalização, em que as línguas estrangeiras significam os avanços técnico-científicos (FINARDI; FRANÇA; GUIMARÃES, 2022). Logo, a realidade linguística do país, pelo movimento migratório configura-se com as especificidades de sua população.

Para discorrer sobre a formação identitária da língua na região de abrangência da UFFS, recorreremos à compreensão de Orlandi (2007) sobre as relações entre os aspectos político e social que recorrem junto à mobilidade da língua. Segundo a autora (2007), esses aspectos são identificados na instauração da língua que transcorre pela ingerência de dois fenômenos: pelo desenvolvimento técnico-científico da humanidade, correspondente ao aspecto político, e pelo

aperfeiçoamento escolar, no prisma social, principalmente, no que diz respeito às condições socioeconômicas. Desse modo, Orlandi (2007) conclui que:

[...] essas questões em relação ao político se colocam quando fazemos entrar para a reflexão o que a linguística, para se construir, precisou colocar para fora: o sujeito e a exterioridade. Para se elidir o político é preciso fazer intervir o sujeito e a exterioridade, não a partir de uma vaga noção de interdisciplinaridade, mas como uma relação constitutiva de um objeto específico e de um campo de conhecimento que lhe corresponde e que este objeto institui (ORLANDI, 2007, p. 58-59).

Frente ao exposto, inferimos que, junto ao fator étnico-cultural, os atravessamentos externos contribuem com a formação identitária da língua, que, em sua pluralidade, caracteriza-se pelo espaço geográfico de uso. Para Orlandi (2001), a diversidade linguística é um movimento contrário à ideia de unidade, sugerindo que nem mesmo uma língua nacional consegue ser a mesma para todos os falantes da nação. Parafraseando a autora, e com apoio em Moita Lopes (2013), argumentamos que a língua portuguesa do Brasil se estabelece de modo diferente do português de Portugal, pois se constitui na relação com línguas diversas, como as indígenas, africanas, europeias, entre outras na extensão das terras brasileiras e no tensionamento das fronteiras que circunscrevem o país.

A política linguística da UFFS, colocando-se no desafio da transformação social, evidencia, no seu discurso, o multilinguismo presente na região de sua abrangência, pontuando as diferentes culturas linguísticas que ali existem. Inicialmente, pelo exercício de colonização e, na sequência, pela ocorrência da globalização econômica, como descrito em sua contextualização: RD1 “[...] a preservação dessas raízes culturais, ameaçadas pela inexistência de políticas públicas que as reconheçam e as valorizem, coloca à universidade o desafio de promover atividades linguísticas e culturais que cubram essa lacuna” (UFFS, 2018, p. 3).

Nesse excerto, a língua é compreendida como objeto sociocultural, explicitando a função social dessa instituição diante da cultura étnica de origem, que, segundo Costa (2020), é apreciada em sua ordem, ou seja, a língua desenreda em si a linguagem. Para Costa (2020, p. 185-186, grifos do autor), a “[...] língua, para a Análise do Discurso, não se resume ao sistema integrado de classificação dos signos linguísticos, sua *organização* como conjunto de regras, mas comporta, em sua *ordem* específica, o funcionamento da linguagem, que inclui o não sistematizado”. Dito isso, pensemos na opacidade do texto, no *fio do discurso* (PÊCHEUX, 2014a), que existe na composição discursiva da política linguística da UFFS, essa que reverbera sentidos para língua, conforme sua recorrência no planejamento linguístico.

Sendo assim, os sentidos para língua não estão atrelados ao conjunto de palavras que sistematizam o discurso, pois as evidências intradiscursivas nos colocam diante da “[...] constituição do sentido que se junta à constituição do sujeito” (PÊCHEUX, 2014a, p. 140). Logo, com a tarefa de assistir a(s) língua(s) de sua comunidade de fala, politicamente, nos termos da *organização*, conjunto de regras morfosintáticas, e da *ordem*, lugar dos equívocos e dos atravessamentos, que nos leva à linguagem, ação representativa das condições histórico-sociais e ideológicas, uma relação entre o indivíduo e a exterioridade, a política linguística da UFFS tem as responsabilidades socioeducativa e sociocultural sobre a inclusão, a valorização e preservação das línguas étnico-culturais.

Diante do conjunto de responsabilidades da política linguística da UFFS sobre a língua vernácula e as demais línguas que formam a realidade linguística da sua região de abrangência, concebemos, no discurso da Resolução (UFFS, 2018), os sentidos para língua pela concepção de Costa (2020), no que atende ao propósito da *ordem*. No entanto, a política linguística da UFFS assenta-se no propósito desse aparelho ideológico⁷ sobre a língua no concernente à função socioeducativa, conforme clarifica Orlandi (2007):

[...] em geral, quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos ‘manipular’ como queremos a política linguística. Outras vezes, fala-se em política linguística apenas quando na realidade trata-se do planejamento linguístico, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planejadas (ORLANDI, 2007, p. 7).

Tendo isso em vista, salientamos que a UFFS, por meio de sua política linguística, regulamenta o seu trabalho sobre as diferentes línguas que existem entre os sujeitos que formam o corpo social da região de sua abrangência e, conseqüentemente, do contexto nacional, reconhecendo as culturas que movem a sua identidade linguística, como percebido no RD1 desta análise.

Para melhor especificar as atividades inerentes ao ensino de línguas⁸, a Resolução (UFFS, 2018, p. 4) está composta por dois eixos que determinam a atuação e os objetivos do

⁷ *Aparelho ideológico* é um conceito que designa o poder do Estado frente à sociedade por meio de representações de poder, dotadas de um composto ideológico (ALTHUSSER, 1980).

⁸ De acordo com as diretrizes da política linguística institucional (UFFS), o ensino de línguas está orientado pelas diretrizes: “i) defesa da diversidade linguística e cultural da Fronteira Sul, com a valorização do português, do espanhol e de todos os idiomas e culturas da região, incluindo as línguas indígenas (Guarani, Kaingang...), Libras e os dialetos regionais, visando a convivência pacífica e solidária entre os povos, em ambos os lados da fronteira; ii) valorização do patrimônio linguístico e da cultura dos países de língua portuguesa; iii) democratização do acesso à aprendizagem de línguas, tanto da comunidade acadêmica quanto regional à UFFS; iv) colaboração com as escolas públicas de Educação Básica com vistas à melhoria do ensino de Línguas; v) promoção da proficiência

planejamento linguístico sobre as ações que a implementam. São eles: “[...] i) recuperação e valorização da diversidade linguística regional, eixo (1); ii) criação de condições para ampliação do intercâmbio de conhecimentos com instituições estrangeiras, eixo (2)”. Logo, sobre esses dois eixos, descrevemos a recorrência de língua e os sentidos exteriorizados na formação discursiva desse documento.

Para tanto, é importante sublinharmos como relevante à análise desses eixos dois recortes discursivos, neste artigo, caracterizados de RD2 e RD3, que, na função de diretriz, determinam o papel da política linguística da UFFS sobre as línguas descritas no seu plano de implementação. A princípio, com vistas à apresentação do alinhamento das línguas que se apresentam ao compromisso da universidade, evidenciamos a primeira diretriz da Resolução (UFFS, 2018), cuja premissa declara o amparo da universidade sobre o multilinguismo, aqui qualificada como material de análise RD2: “[...] *defesa da diversidade linguística e cultural da Fronteira Sul, com a valorização do português, do espanhol e de todos os idiomas e culturas da região, incluindo as línguas indígenas (Guarani, Kaingang...), Libras e os dialetos regionais, visando à convivência pacífica e solidária entre os povos, em ambos os lados da fronteira*” (UFFS, 2018, p. 4).

Essa diretriz, unida ao eixo (1), demonstra-nos a preocupação da universidade com as diferentes línguas identificadas no âmbito nacional e, por meio de sua política linguística, reconhece as que circulam entre os sujeitos ao implementar ações prioritárias, no processo de ensino-aprendizagem, em favor da diversidade linguística. O excerto em demarcação descortina a identidade linguística da região Sul do Brasil, reconhecendo que, no reduto geográfico da universidade, junto ao português, as línguas autóctones (indígenas) e as línguas de colonização existem. Esse discernimento institucional promove a valorização identitária dos sujeitos que formam a coletividade regional e/ou brasileira e oportuniza a sobrevivência de suas línguas que, em sua maioria, acabavam ficando na memória, em alguns casos, deixadas de herança.

Na RD2, o signo linguístico *cultural* nos remete às várias perspectivas de mundo que a língua é capaz de edificar. Pelo trecho *linguística e cultura da Fronteira Sul*, podemos ver as diversas formas de recortar o mundo a partir da língua; formas essas que fazem a fronteira e *moldam* maneiras de ser e de estar nesse mesmo mundo. Esse excerto nos leva aos sentidos para língua no que diz respeito aos fenômenos da “corrente sociologista à política”, como mencionadas por Orlandi (2007, p. 58) ao explicar a formação identitária de determinada língua.

linguística dos membros da comunidade acadêmica, visando a inserção e a projeção da UFFS no contexto científico internacional. vi) integração das várias instâncias da UFFS envolvidas com o ensino de línguas e com a internacionalização” (UFFS, 2018, p. 4).

Nesse trecho, vislumbramos a composição técnico-científica, social e étnica, que emerge na língua dessa comunidade de fala, a região de abrangência da UFFS.

Pela língua em uso, conhecemos a riqueza de hábitos alimentícios; de tendências vestuários; de crenças religiosas; de praxes linguísticas e de vários outros costumes étnicos, herdados e/ou criados pelas gerações e que aparecem fixados na rotina e inscritos no discurso dos sujeitos de uma comunidade de fala. Aqui, vale frisarmos a teoria de Orlandi (2020, p. 25) sobre a produção de sentidos para língua, pois, de acordo com a autora, esse objeto simbólico “[...] está investido de significância para e por sujeitos”, motivo de nossa análise.

No que diz respeito às necessidades especiais, reportamo-nos aos sujeitos com a audição falha ou totalmente comprometida, uma parcela social incluída pela Libras (língua brasileira de sinais). A política linguística da UFFS, com vistas à inclusão socioeducativa dos sujeitos surdos, assegurada pela Lei nº 10.436, de 2002, oferta Libras como componente curricular da graduação em Letras, implementando a ação sobre os demais cursos de licenciatura com o intuito de promover o processo de inclusão, firmado por Oliveira e Oliveira (2019) como uma necessidade de política linguística com raiz nas políticas públicas. No entanto, considerando o estabelecido pelo Decreto nº 5.626, de 2005, e diante da demanda socioeducativa, salientamos que o ensino de Libras deve ser expandido aos cursos de bacharelado, aos cursos de formação continuada, nesse caso, tanto pela extensão universitária, como também por demais formas de promoção linguística, pois é uma excepcionalidade da comunidade acadêmica a ser considerada pela universidade.

Sobre a convivência entre povos de países diferentes, descrita no recorte, ressaltamos como uma das ações da política linguística da UFFS, implementada na oferta das línguas portuguesa e espanhola. Essa ação valoriza as culturas que surgem do contexto fronteiriço da própria instituição, fazendo circular produção de conhecimento em ambas as línguas. Destacamos a importância desse trabalho frente à região de abrangência da universidade, por agregar em seu território as fronteiras entre o Brasil e a Argentina. Na instituição, o encontro dos sujeitos e de suas línguas mobiliza a interação cultural entre povos, já que “[...] a UFFS é constituída por seis *campi*, sendo cinco deles situados na faixa de fronteira com a Argentina” (UFFS, 2018, p. 4). Abraçando a fronteira, essa interação é percebida na formação de profissionais que atuam como docentes de língua portuguesa e espanhola, dando visibilidade a essas e constituindo oportunidade para cenários fronteiriços (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018) com pluralidade linguística (SILVA, 2018).

À face do exposto, a ideia de Pêcheux (2014b) se revela pertinente na explicação desse feito por abordar a relação entre a língua e o meio na formação discursiva. O autor (2014a)

reconhece na língua sua íntima relação com a exterioridade, um elemento significativo na construção do discurso, que, em decorrência do contexto histórico-cultural da comunidade linguística, deflagra características de fala específicas do espaço geográfico de circulação desse discurso. Desse modo, sublinhamos as especificidades linguísticas dos sujeitos que convivem em um espaço fronteiriço, como nas fronteiras do Brasil e da Argentina, onde o português e o espanhol são falados e se unem na formação discursiva, formando uma variação linguística conhecida por portunhol.

Sendo assim, entendemos que o eixo (1) da política linguística da UFFS contempla objetivos específicos e ações prioritárias que compreendem, para os sentidos de língua, a função sociocultural. Desse modo, prioriza as línguas culturais de circulação, promovendo um discurso que valoriza as línguas alóctones, como o espanhol na caracterização de língua estrangeira; e autóctones, como Libras e línguas indígenas, na promoção multicultural. Nesse caso, os sentidos para língua nos conduzem ao discurso de inclusão por meio de práticas socioeducativas que enfatizam a missão da universidade para com a sociedade. Assim, nesse espaço do planejamento linguístico, o discurso da Resolução espelha *língua* no âmbito sociocultural.

Nesse mesmo eixo, a língua portuguesa é pensada ao público de imigrantes estrangeiros como língua estrangeira e adicional com o propósito de inclusão social; é, conforme indicam Guimarães e Finardi (2021), a língua portuguesa como forma de internacionalização, proposta em cursos de português para estrangeiros, cursos esses desenvolvidos pelas instituições que os oferecem. De um gesto interpretativo, observamos o acolhimento de imigrantes estrangeiros pela UFFS como tarefa em favor das diferenças socioculturais de um grupo de sujeitos que depende do olhar inclusivo de uma instituição governamental para se constituírem socialmente como cidadãos.

Logo, o discurso presenciado nesse eixo é de valorização multilíngue em nível nacional, objetivando a promoção “[...] do conhecimento das línguas e das culturas regionais” (UFFS, 2018, p. 4). Desse modo, a interpretação reverberada nos sentidos de língua pela UFFS, por meio de sua política linguística, evidencia uma preocupação sociocultural das línguas que inserem a comunidade regional. Sendo assim, percebemos o lugar das línguas, contempladas no eixo (1), fixado nas ações em favor do grupo linguístico doméstico, ou seja, da casa, dizendo: sociedade brasileira. Desse modo, a percepção de cuidado da universidade com a diversidade linguística ocorre no sentido de língua como planejamento linguístico.

Ainda relativo aos eixos do planejamento linguístico da UFFS, sequenciamos nossa análise sobre os sentidos para língua vigentes no eixo (2). Para tanto, recortamos a quinta diretriz da Resolução (UFFS, 2018), que, diante dos sentidos ali compreendidos, denomina o

eixo em discussão. De acordo com o traçado do texto, aqui grifado como RD3, a política linguística da UFFS evidencia a proficiência na língua estrangeira: RD3 “[...] *promoção da proficiência linguística dos membros da comunidade acadêmica, visando a inserção e a projeção da UFFS no contexto científico internacional e a integração das várias instâncias da UFFS envolvidas com o ensino de línguas e com a internacionalização*” (UFFS, 2018, p. 04).

O recorte discursivo nos conduz à compreensão de expansão para além do conjunto linguístico nacional. Pelo registro, vemos a universidade atuando no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem relativo à internacionalização⁹ do ensino, pesquisa e extensão desse aparelho ideológico, o que é bastante positivo à comunidade acadêmica pelo respaldo na oportunidade de ascender internacionalmente.

Pelo exposto, as indicações promovidas no recorte se conjugam ao eixo (2), pois os sentidos, percebidos na recorrência de língua na formação discursiva desse eixo, encaminham-nos à compreensão de expansão da universidade em nível internacional. Isso porque o eixo, nos seus objetivos, correlatos às ações prioritárias, reverbera língua no que diz respeito à internacionalização. Isso nos demonstra que nesse contexto universitário existe o fato de vencer os desafios de estabilização frente ao Estado, cumprindo a sua missão de instituição pública federal, prosperando em favor da ciência com vistas à inclusão socioeducativa.

Portanto, é válido trazermos a fala de Pêcheux (2014b, p. 78) para pensar sobre a produção de sentidos na formação discursiva desse eixo. O autor afirma que é “[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”. Assim, pelo referenciado, depreendemos que os sentidos para língua, no discurso do projeto linguístico da UFFS, estão condicionados aos aspectos externos e estreitamente ligados ao sistema linguístico e às determinações históricas.

Diante do pressuposto de Pêcheux (2014a), o discurso, apresentado nos objetivos e nas ações correlatas do eixo (2), direciona-se à visualização do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com vistas à formação de sujeitos que representem a instituição fora do país, descrito no planejamento linguístico (UFFS, 2018, p. 7) como “[...] certificação de reconhecimento internacional de proficiência em língua estrangeira”. Nesse contexto,

⁹ A política linguística da UFFS normatiza o interesse da instituição pelo intercâmbio, oportunizando à política de internacionalização universitária mobilidade nas ações que prevê em sua planificação. Desse modo, a política linguística da UFFS registra: “Ampliar o domínio de línguas estrangeiras, como parte da política de internacionalização do Ensino, de Pesquisa e Extensão, e como meio de acolhimento e integração dos estudantes estrangeiros intercambistas” (UFFS, 2018, p. 6).

destacamos: o TOEFL-ITP¹⁰, para o inglês, principalmente, pelo fato de ser reconhecido como língua franca (JENKINS, 2015); o CELU¹¹, ação implementada em favor do espanhol, decorrente do contato fronteiriço com os países do Mercosul; e o Celpe-Bras¹², teste de português para estrangeiros; todos aplicados pela UFFS com o propósito de vincular-se ao contexto acadêmico internacional.

Em vista disso, compreendemos que o olhar da UFFS sobre as línguas estrangeiras, no ensino ou na promoção da certificação, demonstra o seu interesse em ascender na conquista da internacionalização. Esse movimento considera os aspectos internacionais interligados à economia, ao mercado de trabalho, ao avanço da tecnologia, ao crescimento científico, ao desenvolvimento educativo e sociocultural, ao qual respondem nacionalmente.

Sendo assim, de acordo com as diretrizes da política linguística da UFFS, o eixo (2) atende à *ordem* da língua, como visto em Costa (2020), pois, mesmo que subentendido exista a presença da *organização* de língua, conforme Costa (2020), os direcionamentos discursivos favorecem a ideia de aprender uma língua estrangeira em favor da interlocução entre os sujeitos de nacionalidades distintas.

Sobre a *ordem* e a *organização* da língua, Costa (2020, p. 185-186, grifos do autor), assegurado em Orlandi (1996), dinamiza a língua entre a sua classificação e o seu funcionamento. Para tanto, afirma que “[...] a língua para Análise de Discurso, não se resume ao sistema integrado de classificação dos signos linguísticos, sua *organização* como conjunto de regras, mas comporta, em sua *ordem* específica, o funcionamento da linguagem, que inclui o não-sistematizado”.

Nesses termos, com este estudo, concebemos os sentidos para língua, no planejamento linguístico da UFFS, com relevância em sua *ordem*, quando reverberados no eixo (1), semelhantemente, ocorre no eixo (2) mesmo quando objetiva à sua *organização* pelo fato de estabelecer em seu eixo não somente o ensino de línguas estrangeiras, mas a valorização de suas culturas. Assim, descrito no terceiro objetivo específico desse eixo: “Apoiar as iniciativas de todos os setores da comunidade acadêmica no desenvolvimento de atividades que promovam o ensino e a divulgação de línguas e de culturas estrangeiras” (UFFS, 2018, p. 6). Ao lermos culturas estrangeiras, percebemos o acolhimento das identidades linguísticas estrangeiras pela UFFS.

¹⁰ *Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program – Listening, Structure e Reading.*

¹¹ *Certificado de Español Lengua y Uso.*

¹² *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.*

Retomando o princípio de análise deste texto, confirmamos nossa observação sobre os sentidos para língua, reverberados na política linguística da UFFS, compreendendo que a língua é o objeto de atenção da Resolução que aprova o planejamento linguístico da Universidade. Para tanto, olhamos para o discurso descrito no documento, a fim de compreender a incumbência da política linguística sobre a língua. Desse modo, os sentidos para língua, nesse contexto, são interpretados sob as premissas da vertente pecheutiana com alusão franco-brasileira ao consideramos a função da linguagem, quando associada à língua. Portanto, desenhamos esta análise, alinhando política linguística, como mecanismo; planejamento linguístico, no que diz respeito à descrição discursiva de implementação; língua, no que tange à intenção da instituição sobre ela.

Considerações Finais

Visto que a *política linguística* é o dispositivo responsável pelo cuidado da(s) língua(s), compreendemos que a política linguística da UFFS existe para dar legitimidade às ações sobre a(s) língua(s) que existe(m) no contexto regional, tanto no que diz respeito à organização como também à ordem. Nosso gesto de análise indica que os sentidos para língua na política linguística da UFFS são percebidos, principalmente, no que tange ao contexto social, histórico e cultural, priorizando a demanda que recai sobre a *ordem* da(s) língua(s) quando significada(s) tanto no eixo de abordagem nacional, como também no eixo de abordagem de internacionalização.

O aceno interpretativo é concebido nas ações prioritárias descritas no documento, como explicitado no eixo (1): “Promoção de atividades de divulgação e valorização das culturas de povos e países representados na comunidade acadêmica” (UFFS, 2018, p. 5). Sendo assim, observamos que os sentidos para língua, reverberados na formação discursiva do planejamento linguístico desse aparelho ideológico, são tomados como linguagem ao caracterizarem o não sistematizado. Isso porque, de acordo com Orlandi (2020), a linguagem se faz compreender pelo fato de estar inscrita na história e nos atravessamentos socioculturais promovidos pelo contexto apresentado.

Logo, no escopo de relevância socioeducativa e sociocultural, constatamos que a política linguística da UFFS evidencia os sentidos para língua na diversidade da comunidade regional, com pretensões nacionais e internacionais, principalmente, no tocante à ordem. Dito isso, percebemos que o conjunto que compõe a sua política linguística enseja recuperar e valorizar as diferentes línguas de circulação acadêmica em sua ordem, propondo ações

prioritárias que implementem as escolhas conscientes do planejamento linguístico, bem como ascender a instituição internacionalmente com o ensino de línguas estrangeiras.

Portanto, constatamos que a responsabilidade de educar pela inclusão da diversidade linguística é um desafio da universidade frente ao multilinguismo brasileiro. Desse modo, ressaltamos a representatividade da política linguística sobre a(s) língua(s) e reafirmamos a relevância da análise do planejamento linguístico da UFFS frente às diferentes línguas inseridas na comunidade regional/brasileira, pelos professores de línguas e pesquisadores da área. Isso porque outros recortes discursivos da Resolução (UFFS, 2018) podem e merecem ser discutidos no intuito de respaldar os sentidos de língua, reverberados no discurso desse documento. Para além disso, a Resolução (UFFS, 2018) pode ser estudada sob diferentes óticas teóricas, pelo fato de significar *língua* não somente aos olhos da análise de discurso.

À guisa de uma análise-interpretativa, podemos inferir que o discurso da política linguística da UFFS reverbera língua no que diz respeito ao contexto sociocultural, quando vista nacionalmente – em nível local e regional – e quando projetada internacionalmente. Nesses termos, salientamos que as conclusões a que chegamos corroboram os aspectos mencionados por Orlandi (2002, p. 95), ao registrar que a política linguística normaliza: i) as razões do Estado e das instituições; ii) as razões que regem relações entre os povos, nações e Estados; iii) as razões concernentes aos que falam as línguas.

Enfim, investigar o documento que discorre sobre a política linguística da UFFS foi oportuno à compreensão do que motiva as ações dessa instituição sobre as línguas que existem entre as regiões de abrangência da universidade. Além do que, também entender quais relações de sentido reverberam entre língua e poder.

Assim, esperamos que esta discussão abra caminho para seguir refletindo sobre a pauta da política linguística como documento norteador de decisões institucionais em relação ao posicionamento estratégico traçado para atender à sua comunidade de abrangência, bem como a comunidade brasileira. Quem sabe outros textos possam ampliar a discussão, pensando, por exemplo, por que o documento nomeia certas línguas e não outras; por que há valorização em relação às línguas culturais, mas quando se trata de internacionalização parece haver uma tendência a línguas demandadas por pressões globais, como é o caso do inglês. Muitos são os questionamentos que podem ser feitos sobre o objeto de estudos deste artigo e muitas são as possibilidades de análise.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa:

Presença/Martins Fontes, 1980.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 2002** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

COSTA, I. Linguagem. *In*: LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Org.). **Glossário de termos do discurso**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

COSTA, I.; GUIMARÃES, G. T. D. Linguagem. *In*: LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Org.). **Glossário de termos do discurso**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. F. A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces - Brasil/Canada**, 16(1), p. 233-255, 2016.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C.; GUIMARÃES, F. F. Ecology of knowledges and languages in Latin American academic production. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação**, 30(116), p. 764-787.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**, nº27 - UFSM, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897/7319>. Acesso em: 04 dez. 2021.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internacionalização e português como língua estrangeira (PLE): levantamento e discussão. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022003, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8663449. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663449>. Acesso em: 20 mai. 2023.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, 2(3), 49-85, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/eip-2015-0003>.

LAGARES, X. C. (1971). **Qual política linguística?:** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. **O português no século XXI:** cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, W. M. M. de; OLIVEIRA, I. A. de. A formação de instrutores de Libras: a consolidação das políticas linguísticas na Amazônia Tocantina. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 32, p. e97/ 1–25, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38279. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38279>. Acesso em: 20 mai. 2023.

ORLANDI, E. Organização e ordem na língua. *In*: ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. P. (org.). **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres MT: Unemat, 2001.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. São Paulo: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulações e circulações dos sentidos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014b.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <https://sciendo.com/article/10.1515/eip-2015-0003>. Acesso em: 20 mai. 2023.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecida da; ROCHA, Claudia Hilsdorf; TÍLIO, Rogério Casanova (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RIBEIRO, S. B. C.; OLIVEIRA, G. M. de. Olha, eu acho que assim, a gente fala o portunhol porque nós não sabemos o espanhol: políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. **The Specialist**, 39(2), 1-16. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663449/26668>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVA, M. V. da. (Des) políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos**, 6(2), 2018, 233-245. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *RESOLUÇÃO Nº11/CONSUNI/UFFS/2018 – Aprova a política linguística da UFFS*. Chapecó-SC, 2018. Disponível em: Aprova a política linguística da UFFS. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/campus-passo-fundo/arquivos-do-campus-passo-fundo/aprova-a-politica-linguistica-da-uffs>. Acesso em: 28 ago. 2022.

Sobre os autores

Darlise Vaccarin Fadanni (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3495-4924>)

Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó, SC (PPGEL/UFFS). Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico de SC. Integrante do Grupo de Pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira: Oeste Catarinense (ALCEF-OC).

Tamiris Machado Gonçalves (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2551-0309>)

Doutora e Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Estágio pós-doutoral em andamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGEL/UFFS). Bolsista PNPd/CAPES. Integrante do Grupo de Estudos Língua(gem), Discurso e Identidade – GELINDI.

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

Paráfrase de contos de fada: um olhar para a flutuação do narrador em narrativas infantis

Paraphrasing fairy tales: a look at the narrator's fluctuation in children's narratives

Adriane Karine Mariano Anicias¹

Cristiane Carneiro Capristano²

Edson Carlos Romualdo³

Resumo: Esta pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, tem por objetivo compreender as flutuações do tipo de narrador, dentro de uma mesma narrativa, construída de forma parafrástica. Essas flutuações foram identificadas em enunciados escritos, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma escola da rede pública do município de Paranavaí-PR. A base teórica da pesquisa funda-se em uma visão enunciativo-discursiva de escrita, construída a partir das proposições de Corrêa (2004) e Authier-Revuz (2004) e das reflexões sobre letramento desenvolvidas por Kleiman (2008), Soares (2009) e Tfouni (1994, 2013). Os resultados apontam que a flutuação do tipo de narrador verificada nos enunciados examinados emerge da relação dialógica da criança com outros dizeres e é determinada pela identificação das escreventes com uma imagem idealizada do gênero feminino: a figura da princesa. Nesse sentido, pode-se concluir que as flutuações de narradores constituem lugar de movência da criança entre as posições de um outro e as dela mesma.

Palavras-chave: flutuação do narrador; paráfrase; escrita infantil; contos de fada.

Abstract: This qualitative-interpretative research aims to understand the fluctuations of the type of narrator, within the same narrative, constructed in a paraphrastic way. These fluctuations were identified in written statements produced by students of the 5th year of Elementary School – Early Years, from a public school in the municipality of Paranavaí-PR. The theoretical basis of the research is based on an enunciative-discursive vision of writing, built from the propositions of Corrêa (2004) and Authier-Revuz (2004) and reflections on literacy developed by Kleiman (2008), Soares (2009) and Tfouni (1994, 2013). The results indicate that the fluctuation in the type of narrator verified in the utterances examined in the research emerges from the child's dialogic relationship with other sayings and is determined by the identification of the writers with an idealized image of the female gender: the figure of the princess. In this sense, it could be concluded that the fluctuations of narrators constitute the child's place of movement between the positions of another and her own.

Keywords: narrator fluctuation; children's writing; fairy tales; heterogeneity.

¹Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: adrianeanicias@gmail.com.

²Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: cccristano@uem.br.

³Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: ecromualdo@uol.com.br.

Introdução

Os atos de ouvir e contar histórias são atividades elementares, que acompanham a criança em toda a sua trajetória escolar. Desde muito pequenas, quando iniciam os primeiros anos de escolarização, as crianças são convidadas a circular pelo mundo dos contos de fadas e por ele são acompanhadas continuamente nos anos escolares seguintes, até que esses contos se tornem tão familiares que a criança é capaz de reproduzi-los, sem muita dificuldade, utilizando somente sua memória, construída nos seus muitos encontros com as histórias infantis⁴.

Em uma dessas atividades de reprodução, baseada na reescrita de contos populares infantis e aplicada em uma escola da rede pública do município de Paranaíba-PR, observou-se uma peculiaridade na forma como algumas histórias foram narradas. Crianças do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (doravante EF-AI) contaram suas histórias a partir de flutuações de posições narrativas, ou seja, oscilaram, dentro de sua própria narrativa, entre o narrador heterodiegético e o narrador autodiegético⁵.

Para Reis e Lopes (1988), as terminologias *narrador heterodiegético* e *narrador autodiegético* foram introduzidas nos estudos narratológicos por Genette. O primeiro refere-se aos casos nos quais “o narrador relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão” (REIS e LOPES, 1988, p.121). Já o segundo refere-se aos acontecimentos em que o narrador “relata as suas próprias experiências como personagem central dessa história” (REIS e LOPES, 1988, p.118).

Tendo como objetivo compreender o que motivou a flutuação entre os tipos de narrador nas narrativas das crianças, esta pesquisa está embasada teoricamente em uma visão enunciativo-discursiva de escrita, construída a partir das proposições de Corrêa (2004) e Authier-Revuz (2004) e das reflexões sobre letramento desenvolvidas por Kleiman (2008), Soares (2009) e Tfouni (1994, 2013). A hipótese de partida é a de que a flutuação na posição do narrador seria índice da relação dialógica da criança com outros dizeres e seria determinada pela identificação das escreventes com uma imagem idealizada do gênero feminino.

Com a finalidade de explorar essa hipótese e confirmar ou rejeitar tal proposição, este artigo desenvolve-se em mais quatro seções principais além desta. São elas: Aspectos teóricos,

⁴ Embora o foco deste trabalho esteja na escola como o lugar em que as práticas de letramento literário acontecem, é importante considerar que os eventos de letramento originados em outras práticas, além das escolares, também contribuem para a construção da memória das crianças sobre as histórias infantis. Não se deve descartar, por exemplo, o quanto essas histórias infantis podem ter povoado, desde muito cedo, as práticas cotidianas das crianças, em suas interações com familiares e em mídias distintas, como a televisão e o cinema.

⁵ Os narradores heterodiegético e autodiegético correspondem, de modo geral, aos denominados narradores em terceira pessoa e em primeira pessoa. A terminologia escolhida, compreendida a partir das observações de Reis e Lopes (1988), permite demonstrar melhor a movência da criança de fora (hétero) para dentro (auto) da história (diegese).

na qual será discutida a relação entre o suporte teórico e o objeto de análise; Aspectos metodológicos, na qual será detalhada a construção do corpus da pesquisa; Resultados e discussões, em que os dados serão analisados e discutidos; e, por fim, Considerações finais, na qual são apresentadas reflexões sobre as principais conclusões da pesquisa.

Aspectos teóricos

A escrita heterogênea da criança

Esta pesquisa, como antecipado, baseia-se em uma visão enunciativo-discursiva de escrita, como proposta por Corrêa (2004), considerando a escrita como um modo de enunciação heterogêneo, constituída por meio da circulação dialógica do escrevente por práticas sócio-históricas do oral/falado e do letrado/escrito.

Esse dialogismo, considerado como o princípio “constitutivo da linguagem e de todo discurso” (BARROS, 1999, p.36), se constrói nas representações imaginárias formuladas pelo sujeito em seu momento como escrevente “sobre a sua escrita, sobre o outro, e sobre si mesmo[a]” (CORRÊA, 2001, p.10) e é determinado por pontos ou “eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita” (CORRÊA, 2004, p.10).

Dentre esses eixos, destaca-se aquele definido como *a dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido-lido*, por colocar o escrevente “em contato não só com tudo quanto teve de experiência oral, como também com a produção escrita em geral e com uma produção escrita particular” (CORRÊA, 2004, p.11). Nesse sentido, esse eixo atua “[...] na base do processo de constituição da escrita e do sujeito escrevente, na medida em que fornece ao escrevente o fundamento de linguagem que lhe permite colocar-se em relação com o outro.” (CORRÊA, 2004, p.237-8).

O eixo da dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido-lido liga-se, então, a uma dimensão constitutivamente dialógica da linguagem, que se constrói na interação entre sujeitos sócio-históricos, que também são construídos pelo atravessamento de outros dizeres e valorações. Portanto, nessa concepção dialógica, tanto sujeito como discurso “se constituem pela negociação com outros sujeitos e discursos” (CORRÊA, 2004, p.229) por meio de práticas sociais de oralidade e letramento.

A natureza dialógica da linguagem, e mais especificamente do modo de enunciação escrito, traz para as representações do escrevente a figura do outro, que é a “condição do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 46, grifo da autora) e fator imprescindível para a concepção do próprio escrevente, já que, como afirma Barros (1999), a alteridade é o fator

essencial para definir o ser humano, sendo impossível pensar o homem sem considerar as necessárias relações que o ligam ao outro.

Authier-Revuz (2004) define a presença desse outro por meio de duas formas de heterogeneidade, a saber, a *constitutiva* e a *mostrada*. A primeira funda-se na ideia de que os sujeitos e os discursos se constroem através de um Outro sempre constitutivo e onipresente, que “não depende de uma abordagem linguística” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.21), permanece implícito no fio discursivo. A segunda atribui “ao outro um lugar linguisticamente descritível, claramente delimitado no discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.21), que pode estar explicitamente visível na materialidade linguística, em sua forma *marcada*, ou presente no espaço discursivo “do não-explicito, do ‘semidesvelado’, do ‘sugerido’” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.18), da forma *não-marcada*.

Das formas marcadas de heterogeneidade mostrada que sinalizam a presença de uma outra voz na materialidade discursiva, destaca-se o movimento de paráfrase. Esse recurso, compreendido como uma forma de intertextualidade, é um modo de “reproduzir os elementos de um discurso já existente” (ZANI, 2003, p.123), mantendo a continuidade dos sentidos do texto original. A produção parafrástica, no entanto, não deve ser meramente confundida com uma cópia da obra referenciada, já que ocorre na forma parafraseada uma transformação, “um jogo de diferenciação em relação ao texto original sem que, contudo, haja traição ao seu significado primeiro” (SANT’ANNA, 2003, p.24).

Esse mecanismo de produção de um novo enunciado, tendo por base referências de um outro já produzido, foi utilizado na proposta de produção enunciativa que gerou os dados desta pesquisa. Tal recurso possibilitou um entrecruzamento de diálogos (i) entre os enunciados das crianças e os contos de fada, (ii) entre as posições das próprias crianças e da personagem da história e (iii) entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, deixando transparecer as marcas das relações dialógicas presentes nesses enunciados e apresentando, dessa forma, a constituição heterogênea da escrita dessas crianças.

O letramento como o *lugar* das relações dialógicas

De acordo com a concepção teórica assumida nesta pesquisa, a escrita é um modo de enunciação, construída por meio das relações dialógicas de um sujeito sócio-histórico, sempre imerso em práticas sociais de leitura e de escrita. Vista dessa forma, a escrita passa a ser considerada não somente como um fato linguístico, mas também como uma prática social, como delinea Corrêa (2004), quando afirma que “os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas” (CORRÊA, 2004, p. 2).

Essa percepção de escrita enquanto prática social associa-se e está em franca relação com a noção de letramento, conceituada por Kleiman (2008) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18); por Soares (2009) como um “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2009, p. 72) e por Tfouni (1994) como “um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 1994, p. 50). Todas as concepções conduzem para a conceituação de letramento como um conjunto de práticas sócio-históricas relacionadas direta ou indiretamente às atividades de leitura e de escrita. Pensada dessa forma, a escrita será sempre contextualizada e determinada por significados sociais, históricos e culturais com os quais o sujeito dialoga em suas práticas.

Nesse sentido, por meio dos estudos sobre letramento, é possível “sair da superfície linguística para ir mais além, ou seja, para buscar uma compreensão da língua juntamente com o contexto sócio-histórico em que um enunciado é proferido” (TFOUNI; MONTE-SERRAT, 2013, p.170), compreendendo que o sujeito estará sempre vinculado à sua história, cultura e ideologia, de forma que esses fatores influenciam a sua língua e, por conseguinte, ele próprio que dela se utiliza (TFOUNI; MONTE-SERRAT, 2013, p.171).

No evento de letramento do qual culminaram os dados analisados nesta pesquisa, as crianças, cujas produções apresentaram flutuação dos tipos de narrador, concretizaram, em sua escrita, um dizer determinado por significados sociais e culturais, relacionados ao gênero feminino e à idealização da imagem de princesa, que se construiu na circulação das escreventes por práticas de letramento e de oralidade.

A fantasia de *ser princesa*

Os contos de fadas são histórias antigas, originadas da tradição oral, que se transformaram, ao longo do tempo, e ganharam adaptações direcionadas ao público infantil. Tais histórias se popularizaram, no decorrer dos anos, e se tornaram frequentes nas práticas letradas e nas práticas orais, de forma que os enredos e as personagens desses contos passaram a integrar o imaginário infantil.

Uma dessas personagens é a figura da princesa que, na visão de Correia (2010), extrapola a imagem superficial de personagem e alcança um “modelo identitário” (CORREIA, 2010, p. 5), ao ser definida como uma representação feminina que surge massivamente nos produtos culturais para a infância” (CORREIA, 2010, p. 4). A figura da princesa permeia o universo infantil por meio dos livros, dos filmes, dos objetos, dos brinquedos e da própria

linguagem, tornando-se uma inspiração e permitindo a construção de identificações e subjetividades.

Ao entender que (...) nossas identidades são construções sociais e que estas construções se iniciam desde a infância, podemos então pensar a princesidade. Ao entrar massivamente na vida das crianças, como um ideal do ser feminino, esta se inscreve, vigiando e produzindo corpos e comportamentos. (SCHUTZ; BELLO, 2019, p. 2).

Essa forma de conceber a figura da princesa como um referencial para o gênero feminino está presente no imaginário social coletivo, “envolvendo uma idealidade de prestígio social, uma concepção estética do corpo e de felicidade aliada ao discurso de amor romântico” (CORREIA, 2010, p. 6), que estão em consonância com “o que se espera das condutas femininas ensinadas social e culturalmente” (FILHA, 2011, p.594).

Desde crianças, as mulheres são educadas por conceitos fortemente idealizados, que concebem a feminilidade por meio de padrões estéticos e comportamentais. Espera-se delas, assim como das princesas dos contos de fadas, delicadeza, submissão, paciência e obediência, bem como as características físicas dessas princesas, que são impostas ao público feminino, como forma de enquadramento aos padrões de beleza dominantes (CARVALHO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p.155).

A concepção de felicidade condicionada ao relacionamento amoroso é uma forte idealização, que reflete a fantasia feminina “de achar um príncipe encantado para amar e ser feliz para sempre” (SCHUTZ; BELLO, 2019, p.3). Após todas as dificuldades sofridas no decorrer da história, a princesa é salva pelo príncipe encantado e pela perspectiva do matrimônio, marcada no desfecho da história com o beijo de amor verdadeiro e a promessa de viver feliz para sempre.

Dowling (1984, p.13) argumenta que essa dependência de um outro é incutida socialmente nas mulheres ainda na infância, de modo sistemático, ensinando-as a acreditarem que algum dia e de algum modo serão salvas. Em suas palavras, esse “é o conto de fadas, a mensagem de vida que ingerimos juntamente com o leite materno”. A autora desenvolve, no decorrer de seu estudo, vários aspectos do que denomina Complexo de Cinderela, mostrando, por exemplo, como ele limita as mulheres em suas relações afetivas e profissionais, como afeta a visão que fazem de si mesmas e das outras mulheres.

De acordo com Correia (2010), a figura da princesa representa um modelo ideal de feminilidade, que transmite “valores sobre uma maneira de ser (...) que seduz magicamente as meninas” (CORREIA, 2010, p.v) e favorece a identificação dessas crianças com esse “modelo

de identidade desejável” (CORREIA, 2010, p.v). Nas produções escritas analisadas nesta pesquisa, foi possível observar a identificação que duas meninas tiveram com a personagem princesa *Branca de Neve*, que se deu quando as crianças se instituíram como as princesas de suas próprias histórias, com o uso do narrador autodiegético.

Aspectos metodológicos

Como antecipado na seção introdutória, os dados analisados nesta pesquisa foram produzidos por crianças regularmente matriculadas no 5º ano do EF-AI, de uma escola da rede pública municipal de Paranaíba/PR e coletados em duas diferentes ocasiões no mês de outubro de 2021, por meio de duas atividades orientadas de produção escrita, que foram aplicadas pela professora da turma, durante as aulas de Língua Portuguesa. Cada uma das 18 crianças produziu dois textos, em duas aulas distintas, totalizando 36 produções escritas, como sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Distribuição das propostas de escrita

Sujeitos	Sexo biológico	1ª proposta – 05/10/2021 Texto escolhido:	2ª proposta - 19/10/2021 Texto escolhido:
Sujeito 1	F	Chapeuzinho Vermelho	Branca de Neve e os Sete Anões
Sujeito 2	F	Branca de Neve e os Sete Anões	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 3	M	O Patinho Feio	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 4	M	Os Três Porquinhos	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 5	M	Os Três Porquinhos	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 6	M	Chapeuzinho Vermelho	Os Três Porquinhos
Sujeito 7	F	Branca de Neve e os Sete Anões	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 8	M	O Patinho Feio	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 9	F	Chapeuzinho Vermelho	Branca de Neve e os Sete Anões
Sujeito 10	F	Branca de Neve e os Sete Anões	Os Três Porquinhos
Sujeito 11	F	Chapeuzinho Vermelho	Branca de Neve e os Sete Anões
Sujeito 12	M	Chapeuzinho Vermelho	Os Três Porquinhos
Sujeito 13	F	Branca de Neve e os Sete Anões	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 14	M	Os Três Porquinhos	Chapeuzinho Vermelho
Sujeito 15	M	Branca de Neve e os Sete Anões	Os Três Porquinhos
Sujeito 16	F	Branca de Neve e os Sete Anões	O Patinho Feio
Sujeito 17	F	Chapeuzinho Vermelho	Branca de Neve e os Sete Anões
Sujeito 18	F	Os Três Porquinhos	Branca de Neve e os Sete Anões

Fonte: elaborado pelos autores.

A proposta de produção que gerou os enunciados foi desenvolvida por meio da leitura e reescrita de uma sequência lógica de imagens, baseada em adaptações populares de contos clássicos infantis, mais especificamente, nos contos *Branca de Neve* (irmãos Grimm, 1817-1822), *Os Três Porquinhos* (Joseph Jacobs, 1853), *Chapeuzinho Vermelho* (Irmãos Grimm, 1857) e *O Patinho Feio* (Hans Christian Andersen, 1843).

Cada criança foi orientada a escolher a história imagética que mais lhe agradava e, a partir da leitura das figuras representativas, reescrevê-la. Os textos disponibilizados eram compostos somente por linguagem não verbal e tinham a finalidade de permitir a recuperação das histórias por meio da memória das crianças, induzindo-as a escrever de acordo com o próprio conhecimento que elas já tinham acerca dessas narrativas, sem interferir na sua forma gráfica de escrita.

Resultados e Discussões

Na análise das 36 produções textuais, buscou-se observar se haveria ou não flutuação dos tipos de narrador. Foi possível verificar que, em apenas 2 produções textuais, essas flutuações se fizeram presentes – ver Quadro 2. Nesses enunciados, as crianças, para contar suas histórias, utilizaram narradores distintos, que flutuaram entre o narrador heterodiegético e o narrador autodiegético, dentro da mesma narrativa.

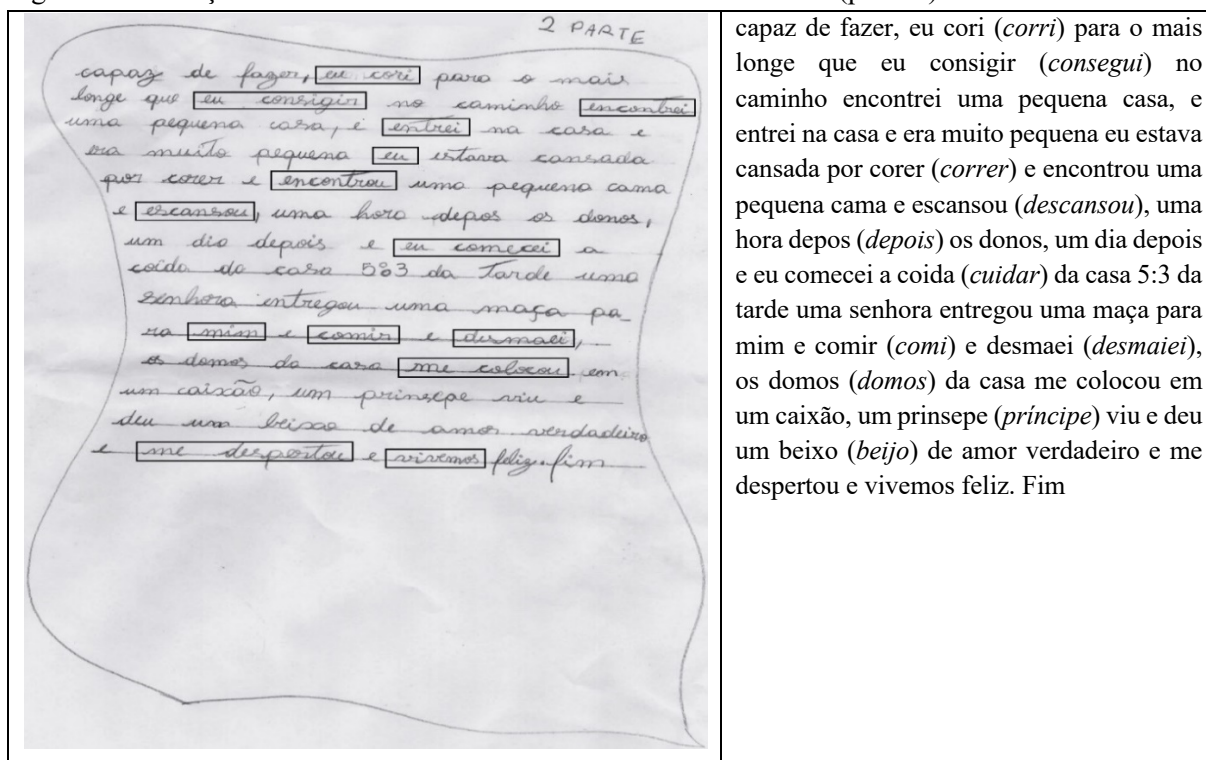
Quadro 2 – Quantidade de histórias reescritas e oscilações do narrador identificadas

Histórias	1ª proposta				2ª proposta			
	Enunciados reescritos		Enunciados com oscilações do narrador		Enunciados reescritos		Enunciados com oscilações do narrador	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Branca de Neve e os Sete Anões	05	01	02	0	05	0	0	0
Chapeuzinho Vermelho	04	02	0	0	03	05	0	0
O Patinho Feio	0	02	0	0	01	0	0	0
Os Três Porquinhos	01	03	0	0	01	03	0	0

Fonte: elaborado pelos autores.

Como é possível observar no Quadro 2, as flutuações ocorreram apenas em duas produções textuais, realizadas por dois sujeitos do sexo biológico feminino, tendo como ponto de partida a reescrita do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*. Pelos dados sintetizados no Quadro 2, é possível verificar também que, na primeira proposta, apenas 6 crianças das 18 que participaram da atividade, optaram por produzir seus enunciados escritos a partir desse conto e, na segunda proposta, 05 crianças, totalizando 11 enunciados. Desses 11 enunciados, apenas 1

Figura 2 – Produção textual de Clara: *Branca de Neve e os Sete Anões* (parte 2)



Fonte: dados da pesquisa.

A narrativa produzida por Clara é uma paráfrase do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, já que possui elementos que resgatam essa história, como o espelho mágico (“*Espelho meu tem alguém mais bonita do que eu?*”); a ordem da madrasta/bruxa de matar a princesa (“*ela ficou muito brava e falou para um dos seus cavaleiros para matar ela a sua irmã*”); a casa dos anões (“*encontrei uma pequena casa*”); a maçã envenenada (“*uma senhora entregou uma maça para mim e comir e desmaei*”); e, por fim, o príncipe que salva a princesa (“*um prinsepe viu e deu um beixo de amor verdadeiro*”).

Alguns elementos, porém, diferem da história original e parecem próprios da escrita da criança, como o nome das personagens e o grau de parentesco entre a madrasta/bruxa e a princesa, que são apresentadas na história como duas irmãs, como se vê nos seguintes trechos: “*Era uma vez uma princesa linda e alegre que se chama Sthafani (...) ela tinha uma irmã mais velha a Sofia*”.

Essa distinção entre os elementos próprios da escrita da criança e os elementos constitutivos do conto, por si só, já reflete a dualidade de posições provocada pelo movimento de paráfrase. Ao mesmo tempo em que, na escrita da criança, se faz ouvir a *sua voz*, no momento em que emergem no enunciado pistas das suas vivências e conhecimentos de mundo, também se ouve a voz de *um outro*, constituída dos dizeres consolidados dos contos de fadas e

recuperada do diálogo da criança com o já falado/escrito das histórias infantis (CORRÊA, 2004).

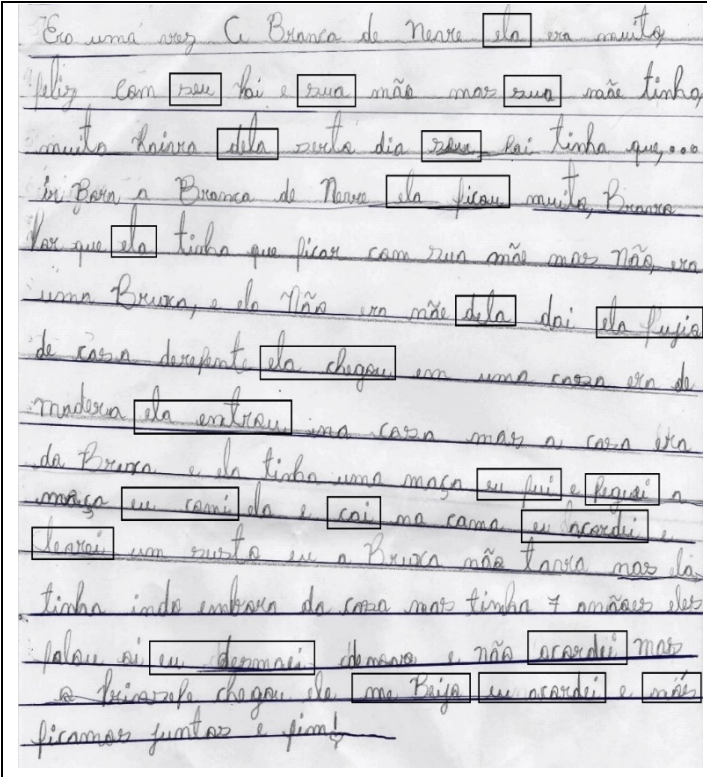
Outro aspecto a ser observado refere-se à flutuação no tipo de narrador da história. Assim como o esperado na reescrita de um conto, a produção escrita da criança é iniciada com narrador heterodiegético, observável pelo uso dos verbos em terceira pessoa (*chama e era*), bem como de pronomes pessoais e possessivo condizentes a essa pessoa (*se, ela e sua*) para se referir à princesa (“*Era uma vez uma princesa linda e alegre que se chama Sthafani ela era a princesa mais linda da sua cidade*”). Porém, ao falar da bruxa, ocorre a primeira flutuação e o narrador se torna autodiegético, marcado pelo pronome pessoal oblíquo (*mim*), como se vê no excerto “*ela tinha inveja (de) mim*”. Logo em seguida, o enunciado retorna ao narrador heterodiegético, como se lê no trecho “*falou para um dos seus cavaleiros para matar ela a sua irmã*”. A narração continua com o narrador heterodiegético até o clímax da história, quando, na fuga da princesa, retorna o narrador autodiegético, marcado pelo pronome pessoal de primeira pessoa (*eu*) e a desinência número-pessoal (*cori*), no seguinte trecho “*eu cori para o mais longe que eu consigo*”. Depois, o narrador heterodiegético reaparece quando a princesa entra na casa dos anões, como se observa no seguinte trecho “*encontrou uma pequena cama e (de)escansou*”. Prestes a encontrar a bruxa novamente, o narrador volta a ser autodiegético em “*eu comecei a coida da casa 5:3 da tarde uma senhora entregou uma maçã para mim*” e assim prossegue até o desfecho da história, no final feliz com o príncipe, como se lê em “*deu um beijo de amor verdadeiro e me despertou e vivemos feliz*”.

A forma como a história da Branca de Neve é narrada nesse enunciado, por meio de narradores diferentes, cria subjetividades distintas, que parecem indicar uma projeção da criança na própria história, pois ela deixa marcas de que se assume como personagem do conto e passa a narrar a história com *a sua própria voz* (quando assume o narrador autodiegético), ao mesmo tempo em que reproduz o “discurso de um outro em seu próprio discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12), descrevendo os fatos ocorridos sem participar ativamente da história (quando assume o narrador heterodiegético).

Os momentos de possível inserção da figura da criança na história parecem ser determinados por situações conflitantes do enredo. A primeira flutuação ocorre quando a bruxa/irmã é apresentada e as demais surgem em outros momentos de clímax da história: (i) quando a princesa foge para não ser morta, (ii) quando reencontra a bruxa e come a maçã envenenada e (iii) quando tem o seu final feliz com o príncipe encantado, após o beijo de amor verdadeiro.

Na Figura 3, é reproduzido o enunciado produzido por Mariana. Nessa figura, os pronomes pessoais e os verbos, cujas desinências indicam a flexão em primeira e terceira pessoas, estão também em destaque no texto, demonstrando a flutuação entre os tipos de narrador identificados nessa história.

Figura 3 – Produção textual de Mariana: *Branca de Neve e os Sete Anões*

 <p>Era uma vez A Branca de Neve ela era muito feliz com seu pai e sua mãe mas sua mãe tinha muito raiva dela certo dia seu pai tinha que... Ir Bora a Branca de Neve ela ficou muito Brava Por que ela tinha que ficar com sua mãe mas não era uma Bruxa, e ela Não era mãe dela dai ela fugiu de casa de repente ela chegou em uma casa era de madeira ela entrou em uma casa mas a casa era da Bruxa e ela tinha uma maçã eu fui e peguei a maçã eu comi ela e caí na cama eu acordei e desmaiei um surto eu a Bruxa não tava mas ela tinha indo embora da casa mas tinha 7 anões eles falou oi eu desmaiei desmaiei e não acordei mas o Príncipe chegou ele me beijou eu acordei e nós ficamos juntos e fim!</p>	<p>Era uma vez A Branca de Neve ela era muito, feliz com seu Pai e sua mãe mas sua mãe tinha, muita Raiva dela certo dia seu Pai tinha que,...Ir Bora (embora) a Branca de Neve ela ficou muito, Bravo (brava) Por que ela tinha que ficar com sua mãe mas não, era uma Bruxa, e ela Não era mãe (mãe) dela dai (dai) ela fugiu (fugiu) de casa derepente (de repente) ela chegou em uma casa era de madeira (madeira) ela entrou na casa mas a casa era da Bruxa e ela tinha uma maçã eu fui e peguei a maçã eu comi ela e cai na cama eu acordei e levei um susto eu a Bruxa não tava (estava) nas (mais) ela tinha indo (ido) embora da casa mas tinha 7 anões (anões) eles falou oi eu desmaiei (desmaiei) de novo e não acordei mas o PrinsePe (príncipe) chegou ele me Beijo (beijou) eu acordei e nós ficamos juntos e fim!</p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como no enunciado reproduzido nas Figuras 1 e 2, o enunciado reproduzido na Figura 3 também é uma paráfrase do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, já que nele se pode observar alguns elementos próprios da história original, como o nome da personagem principal (“Era uma vez A Branca de Neve”); a madrasta que era uma bruxa (“era uma Bruxa, e ela Não era mãe dela”); a maçã envenenada (“eu fui e peguei a maçã eu comi ela e cai na cama”); os sete anões (“tinha 7 anaões eles falou oi”) e o príncipe que salva a princesa (“o PrinsePe chegou ele me Beijo eu acordei e nós ficamos juntos”). Porém, também é possível observar que alguns elementos presentes na história de Mariana (Figura 3) são diferentes do conto original, como o fato da Branca de Neve fugir de casa por não querer ficar com a madrasta, como se lê no seguinte trecho “ela ficou muito, Bravo Por que ela tinha que ficar com sua mãe mas não, era uma Bruxa, e ela Não era mãe dela dai ela fugiu”; e o fato da casa encontrada por Branca de

Neve ser inicialmente da bruxa e não dos anões, como se observa em “*ela entrou na casa mas a casa era da Bruxa*”.

Esse dualismo de posições enunciativas, que se mostra, de um lado, por uma escrita constituída por criações próprias da criança e, de outro, por elementos constitutivos do conto, reflete a relação dialógica “entre o eu e o outro” (BARROS, 1994, p. 03), construída pelo movimento de paráfrase. No mesmo momento em que é possível observar, no enunciado da criança, o já dito dos contos de fada, resgatado do seu provável diálogo com o já ouvido-lido (CORRÊA, 2004, p. 11), também se podem perceber as experiências de vida e visões de mundo que emergem de sua escrita.

Essa relação dialógica entre a criança e a história parafraseada também pode ser percebida no fragmento em que o pai de Branca de Neve é citado, mesmo não sendo referenciado no texto de apoio, como se vê no seguinte trecho “*A Branca de Neve ela era muito, feliz com seu Pai*”. Esse detalhe sinaliza como os dizeres próprios das histórias infantis estão internalizados na criança e como esses dizeres se manifestam naturalmente em sua escrita. A ausência do personagem na sequência de imagens e a sua referência no texto de Mariana (Figura 3) indicam que o seu surgimento se deu no provável contato da criança com essa mesma história em outras práticas de letramento e oralidade, possibilitando, dessa forma, que esses elementos fossem recuperados e incorporados à sua escrita.

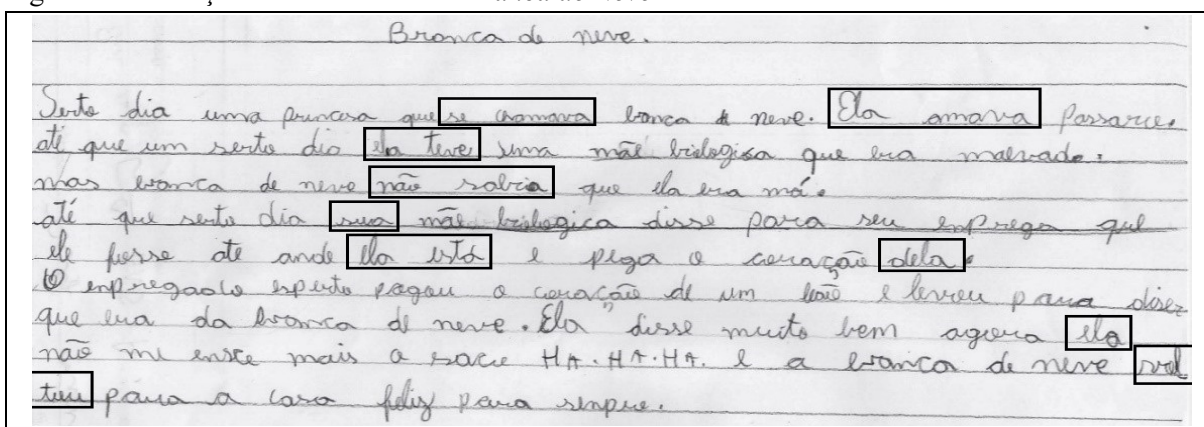
Assim como na história de Clara (Figura 1 e Figura 2), a narrativa de Mariana (Figura 3) também é construída com o uso de narradores distintos. Como o esperado, a história é iniciada com o narrador heterodiegético, marcado pelo pronome pessoal (*ela*), pela pessoa verbal (*era*) e pelos pronomes possessivos (*seu* e *sua*), como se pode observar no seguinte trecho “*Era uma vez A Branca de Neve ela era muito, feliz com seu Pai e sua mãe mas sua mãe tinha, muita Raiva dela*”. A história prossegue assim até seu clímax, quando é contado, dessa vez com o narrador autodiegético e com suas respectivas marcas de primeira pessoa, o momento em que Branca de Neve pega a maçã envenenada, como se observa no seguinte trecho “*eu fui e peguei a maçã eu comi ela e cai na cama*”. Desse momento até o desfecho da história, o narrador mantém-se como autodiegético, como se pode ver no seguinte excerto “*eu acordei e levei um susto (...) eu desmaei de novo e não acordei (...) ele me Beijo eu acordei e nós ficamos juntos*”.

É possível observar que, na história de Mariana (Figura 3), a natureza da narrativa também propicia a flutuação, que está sempre marcada em situações de tensão. Nos momentos decisivos da narrativa, iniciados com o contato da princesa com a maçã envenenada até o

desenlace da história com o beijo final do príncipe, há uma mudança do narrador heterodiegético para o autodiegético com as respectivas transições do lugar do *ela* para o *eu*.

Em contraposição aos enunciados de Clara (Figuras 1 e 2) e Mariana (Figura 3), a história de Rafael (Figura 4), assim como das outras crianças da turma, não apresenta flutuação dos tipos de narrador, como antecipamos. Sua história é contada com o narrador heterodiegético, pela perspectiva de um narrador observador e não participante da história, como pode ser constatado abaixo.

Figura 4 – Produção textual de Rafael: *Branca de Neve*


<p>Branca de neve.</p> <p>Serto (Certo) dia uma princesa que se chamava branca de neve. Ela amava passaro (pássaro). até que um certo (certo) dia ela teve uma mãe biologica (biológica) que era malvada. mas branca de neve não sabia que ela era má. Até que certo (certo) dia sua mãe biologica (biológica) disse para seu enprega (empregado) que ele fosse ate (até) ande (onde) ela está e pega o coração dela. O enpregado (empregado) esperto pogou (pegou) o coração de um leão e levou para diser (dizer) que era da bramca (branca) de neve. Ela disse muito bem agora ela não me enxe (enche) mais o saco HA. HA. HA. e a branca de neve voltou para a casa feliz para senpre (sempre).</p>

Fonte: dados da pesquisa.

A história de Rafael (Figura 4) também foi construída com base no conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, visto que podem ser identificados em seu enunciado alguns elementos que resgatam esse conto, como o próprio título (“*Branca de Neve*”) e o desejo da madrasta/mãe biológica de receber o coração da princesa (“*sua mãe biologica (biológica) disse para seu enprega(do) que ele fosse ate ande ela está e pega o coração dela*”).

Sua história, porém, diverge do conto original em relação à madrasta, que é apresentada como a mãe biológica de Branca de Neve (“*ela teve uma mãe biologica que era malvada*”) e em relação ao animal, cujo coração é arrancado pelo empregado/caçador (“*o enpregado esperto pogou o coração de um leão e levou para diser que era da bramca de neve*”). Além disso, Rafael não faz referências a outros elementos marcantes do conto, como o espelho mágico, os

sete anões e a maçã envenenada. Embora tais mudanças distanciem as duas histórias, ainda assim a escrita do aluno se constitui como uma paráfrase do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, já que não há uma mudança na perspectiva principal de uma história para a outra: a Branca de Neve sobrevive à investida maldosa de sua madrasta/mãe biológica.

Diferente das histórias dos sujeitos do sexo biológico feminino, o enunciado escrito por Rafael não apresenta o narrador autodiegético. Sua história é toda narrada com o narrador heterodiegético, marcado pelos pronomes e verbos de/em terceira pessoa, posicionando-se como um simples observador dos fatos, sem se assumir como personagem. Outra divergência considerável em relação ao conto original é a ausência de um personagem fundamental para o ápice da história. Não há, na escrita do aluno, a figura de um príncipe encantado, que salva a princesa do feitiço da bruxa, com um beijo de amor verdadeiro e vive feliz para sempre com Branca de Neve.

Em sua história, a felicidade de Branca de Neve, que “*voltou para a casa feliz para sempre*”, não está condicionada à figura masculina do príncipe, mas à esperteza do empregado, que oferece à madrasta/mãe biológica o coração do leão. No conto original, o caçador se apieda de Branca de Neve e, de fato, entrega o coração de um animal para a Rainha, mas esta descobre, pelo espelho mágico, que Branca de Neve ainda está viva e elabora o plano da maçã envenenada.

O enunciado de Rafael abandona essa parte da história, deixando o clímax para a ação do empregado, conseqüentemente, eliminando o príncipe e o seu beijo como elementos para a resolução do conflito final, importantes para as histórias contadas por Clara e Mariana, tanto que estas narram esses momentos com o narrador autodiegético, demonstrando maior engajamento com o narrador.

Dessa forma, a felicidade de Branca de Neve, para Rafael, não está condicionada ao relacionamento amoroso com o príncipe, conforme preconizam Schutz e Bello (2019) sobre a fantasia feminina, afastando-o desse outro feminino idealizado na figura da princesa, que é inculcido, de modo sistemático, desde a infância nas meninas (DOWLING, 1984).

Ao contar a história com o narrador heterodiegético, Rafael também não inclui, como já dissemos, a imagem da bruxa. A bruxa, representada por uma mulher velha e feia, é o oposto do ideal de beleza apresentado pela princesa, imposto, de acordo com Carvalho, Oliveira e Carvalho (2020), ao público feminino.

Nas histórias de Clara e Mariana, o momento de encontro com a bruxa e/ou com a maçã é contado com o narrador autodiegético, opondo a si mesmas enquanto princesas (feminilidade e beleza idealizadas) à figura da bruxa (velha, feia e maldosa). Assim, a mudança de narradores

pode apontar, também, a forma como os contos de fada fazem com que as meninas/mulheres não só projetem uma imagem sobre si mesmas, mas, também, sobre outras mulheres (DOWLING, 1984).

Os enunciados de Clara e Mariana, narrados com a flutuação dos narradores hetero e autodiegético, podem indicar a construção da subjetividade dessas meninas no diálogo com o outro (BAKHTIN, 1997; AUTHIER-REVUZ, 2004), em um contexto sócio-histórico em que não somente os ideais de delicadeza, submissão, paciência etc., como, também, de uma beleza idealizada, a partir da figura da princesa, são impostos ao público feminino (CARVALHO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020).

Considerações Finais

Nas narrativas analisadas, é possível observar uma diferença na forma de contar a mesma história, que indica um distanciamento dos fatos narrados, quando a criança se coloca como narrador heterodiegético, ou uma aproximação, quando ela se institui como narrador autodiegético. Nas histórias narradas por duas meninas, foi identificada uma mescla entre essas duas formas, que possibilitou a descrição mais objetiva dos acontecimentos, com pronomes e formas verbais de terceira pessoa, e uma narração mais subjetiva, marcada por formas pronominais e verbais de primeira pessoa.

Assim, confirma-se a hipótese de partida desta pesquisa, já que essa flutuação dos tipos de narradores, de fato, parece indicar uma movência entre um *eu* e um *outro*, marcada nos enunciados escritos com formas da primeira pessoa, quando a criança se assume como personagem e “centro de sua enunciação” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70), e com formas da terceira pessoa, quando ela descreve os já ditos dos contos de fadas, resgatados do seu trânsito por práticas de oralidade e letramento (CORRÊA, 2004).

Essa forma de narrar uma mesma história, por meio de posições diferentes, com os narradores hetero e autodiegético, é determinada por condições sociais e históricas bem delimitadas: os dois enunciados que apresentaram esse fenômeno foram produzidos por meninas, e, das quatro histórias disponíveis na proposta de produção escrita, somente os textos que foram baseados no conto *Branca de Neve e os Sete Anões* apresentaram a flutuação. Esse resultado parece indicar que a flutuação está ligada a uma possível relação entre o gênero feminino e a identificação com a imagem de princesa, que foi representada nas histórias por meio da projeção das meninas como personagens.

Convém lembrar que essa identificação com uma imagem idealizada do gênero feminino e a conseqüente flutuação nos tipos de narradores não ocorre nas outras narrativas baseadas nos contos *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho* e *O Patinho Feio*, nas quais a personagem principal não é menina ou não é princesa. Além disso, no texto do único sujeito do sexo biológico masculino que escolheu reescrever o conto da *Branca de Neve e os Sete Anões*, não foram encontradas pistas de que esse sujeito tenha se identificado com uma imagem idealizada do gênero feminino sintetizada na figura da princesa, o que nos leva a pensar que ele não se reconhece nessa imagem, nem nos elementos que a constituem.

O fato de as outras narrativas escritas por meninas e baseadas no conto *Branca de Neve e os Sete Anões* não terem apresentado a flutuação nos tipos de narrador faz com que as proposições feitas até aqui não sejam tomadas como uma regra. Podemos afirmar apenas que as flutuações do narrador, observadas nas narrativas infantis analisadas nesta pesquisa, mostram como algumas crianças são afetadas por discursos sobre a princesidade, que concebem o arquétipo da princesa como um modelo ideal de feminilidade (CORREIA, 2010).

Dito de outro modo, algumas crianças são atravessadas, por meio de seus trânsitos por práticas orais e letradas, pela figura da princesa e pelos discursos vinculados a essa personagem, como o amor romântico e os ideais de beleza e felicidade. Esses referenciais atuam na construção das identificações e subjetividades e parecem indicar uma fantasia de algumas meninas escreventes em relacionar-se com a posição da princesa, idealizando-se num conto de fadas, no qual elas atingem os ideais de felicidade, concretizados no relacionamento amoroso com o príncipe encantado.

Nesse sentido, pode-se concluir que as flutuações nas posições do narrador, longe de serem um problema da escrita da criança, constituem lugar de movência da criança entre as posições de um outro e as dela mesma.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-327.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994, p. 1-6.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2. ed., 1999, p. 20-41.

CARVALHO, M. V.; OLIVEIRA, E. G.; CARVALHO, M. C. V. “Isso é coisa de menina?” – o reforço de estereótipos femininos nas escolas através da utilização de desenhos Disney. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**. Belo Horizonte, v.3, n. 2, p. 151-168, 2020.

Disponível em:

<<https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseduacao/article/view/5126>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

CORRÊA, M. L. G. **O Modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORREIA, R. M. **O arquétipo da princesa na construção social da feminilidade**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre as Mulheres) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2010. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/5980/1/Tese.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2022.

DOWLING, C. **Complexo de Cinderela**. 17. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

FILHA, C. X. Era uma vez uma princesa e um príncipe: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 591-603, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/z5kp7sqRvrtmYJ4kgrCc8pt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

REIS, C.; LOPES, A. C. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SANT’ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo: Ática, 2003.

SCHUTZ, A; BELLO, A, T. Toda menina sonha em se tornar uma princesa: problematizações acerca da construção da feminilidade na infância. In: 8º SBECE - **Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**, Canoas: Ulbra, 2019. Disponível em:

<<https://www.2019.sbece.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFteyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjEwMzUiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNDJmMjU0NjY2MwQ3OTIwZjQ4YjkwZjdiZGJmNjIzYjkiO30%3D>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TFOUNI, L, V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 26, p.49-62, 1994.

TFOUNI, L, V; MONTE-SERRAT, D, M. Letramento: isso se aprende na escola? **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v.9, n.2, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1766>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ZANI, R. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. **Em questão**, v.9, n.1, p.121-132, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/65/25>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Sobre os autores

Adriane Karine Mariano Anicias (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5397-6240>)
Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica do Estado do Paraná.

Cristiane Carneiro Capristano (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1225-5716>)
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de São José do Rio Preto. Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Edson Carlos Romualdo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0892-7188>)
Doutor e mestre em Filologia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Assis. Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em maio de 2023.

A formação de leitores proficientes: uma proposta de análise da videoanimação Spring

The formation of proficient readers: a proposal for analysis of the videoanimation Spring

Daniela Rodrigues¹
Helena Maria Ferreira²
Taísa Rita Ragi³

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir a utilização de videoanimações em sala de aula, considerando os aspectos linguísticos, semióticos e discursivos. Para a concretização desse objetivo, parte-se de um estudo teórico sobre as contribuições do trabalho com textos multissemióticos como uma proposta didático-pedagógica. Para tal, adota-se a linha teórica da Semiótica Social e da Pedagogia dos Multiletramentos. Desse modo, entre os autores que embasam o estudo realizado merecem destaque Rojo e Almeida (2012), Rojo e Barbosa (2015) e Zozzoli (2012). Além disso, apresenta-se uma proposta de análise da videoanimação *Spring*, produzida por *Blender Animation Studio* e disponibilizada no You Tube pelo canal *Animals Review*. Assim, a partir da articulação entre teoria e prática, busca-se refletir sobre o ensino da leitura em espaço escolar, de modo a favorecer a formação de leitores proficientes e que tenham a liberdade de interagir socialmente. Por meio do trabalho realizado, foi possível constatar que as videoanimações apresentam potencialidades para a formação de leitores mais atentos aos aspectos linguísticos, semióticos e discursivos, possibilitando a identificação de elementos explícitos, a realização de inferências, a compreensão dos projetos de dizer dos produtores, o entendimento da estrutura composicional, bem como a ampliação da capacidade crítica e de funcionamentos das práticas discursivas.

Palavras-chaves: Semiótica; multiletramentos; videoanimação.

Abstract: The present work aims to discuss the use of video animations in the classroom, considering the linguistic, semiotic and discursive aspects. In order to achieve this objective, it starts with a theoretical study on the contributions of working with multimediotexts as a didactic-pedagogical proposal. To this end, the theoretical line of Social Semiotics and Pedagogy of Multiliteracies is adopted. Thus, among the authors that support the study carried out, Antunes (2015), Rojo and Almeida (2012), Rojo and Barbosa (2015) and Zozzoli (2012) stand out. In addition, a proposal for the analysis of the video animation *Spring* produced by *Blender Animation Studio* and made available on You Tube by the channel *AnimalsReview* is presented. Thus, from the articulation between theory and practice, we seek to reflect on the

¹ Graduada em Letras, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lavras, MG, Brasil. E-mail: danielamontg@outlook.com.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Letras, pela Universidade Federal de Lavras. Lavras, MG, Brasil. E-mail: helenaferrera@ufla.br.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Federal de Lavras. Lavras, MG, Brasil. E-mail: taisaragi@gmail.com.

teaching of reading in a school space, in order to favor the formation of proficient readers who have the freedom to interact socially. Through the work carried out, it was possible to verify that video animations have potential for the formation of readers who are more attentive to linguistic, semiotic and discursive aspects, enabling the identification of explicit elements, the realization of inferences, the understanding of the producers' projects of saying, the understanding of the compositional structure, as well as the expansion of the critical capacity and functioning of discursive practices.

Keywords: Semiotics; multiliteracies; video animation.

Introdução

O século XX, também denominado como a *Era dos Extremos* pelo historiador inglês Eric Hobsbawm (1994), foi um período crucial na história da evolução da humanidade como organização sociopolítica. O rápido avanço da tecnologia, impulsionado pelas grandes guerras e a corrida espacial, proporcionou que, em menos de 100 anos, saíssemos do primeiro computador elétrico e digital de 30 toneladas para dispositivos ultrafinos e ultraleves conectáveis de qualquer parte da esfera terrestre (SONG, 2010).

Nesse período, a *tecnologização da vida cotidiana*, verbete cunhado pelo próprio Hobsbawm (1994, p. 262), tornou-se um fenômeno global, freado somente pela grande disparidade do poder econômico aquisitivo entre as classes sociais. Nesse período de avanços tecnológicos e limitações de acesso à Internet, a humanidade se deparou com outra situação extrema que acelerou mais uma vez o processo de integração da tecnologia na vida cotidiana: a pandemia do COVID-19, um novo vírus da família do coronavírus (SARS-CoV-2), de rápida disseminação global e de difícil controle. Com as medidas necessárias de isolamento social, os computadores, assim como a conexão com a internet, tornaram-se uma necessidade prioritária até mesmo nos lares de famílias com menos poder econômico aquisitivo. A partir desses fatores, o cotidiano social transformou-se, surgindo assim novos modos de pensar e de agir, que demandaram novas investigações e aprofundamento teórico.

Mesmo que a pandemia da Covid-19 tenha contribuído para uma ressignificação de metodologias de ensino que utilizam recursos tecnológicos, há ainda muitos desafios a serem enfrentados, tais como: formação docente, estrutura física e de equipamentos nas escolas, produção de materiais didáticos etc. A relação entre educação e tecnologia se efetiva em um contexto complexo e dinâmico. Segundo Domingues (2019, p. 92), “a educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações de acordo com o contexto socioeconômico [...] sendo muitas vezes, necessário se adequar às necessidades dos seus alunos e do processo de ensino-

aprendizagem.” Sendo assim, é fundamental que as práticas de ensino relacionadas ao ensino da leitura contemplem os usos da linguagem nesse contexto tecnológico.

Ao propor uma discussão acerca da questão do ensino da leitura, reportamo-nos à pedagogia dos multiletramentos, proposta em 1996, por um grupo de pesquisadores, intitulado Grupo Nova Londres, que se reuniu para discutir sobre a necessidade de inclusão de novos letramentos nos currículos escolares. O termo foi escolhido por descrever duas questões basilares que se instauram na sociedade da informação, que são de ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de linguagens e a importância crescente da diversidade linguística e cultural. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014)

Visando a aprofundar os estudos no que concerne ao ensino e ao aprendizado na sociedade contemporânea, o presente trabalho elege como objeto de discussão o gênero videoanimação, que apresenta potencialidade para o trabalho pedagógico na perspectiva dos multiletramentos. Ademais, a escolha por esse gênero ocorreu por se tratar de um gênero que teve sua circulação ampliada com o advento das tecnologias da informação e da comunicação. Além disso, esse gênero faz uso de elementos semióticos na sua composicionalidade, o que demanda habilidades de leitura que contemplem o sincretismo de linguagens.

Para tal, esta pesquisa é constituída por duas etapas: a pesquisa bibliográfica, que busca abordar conceitos basilares relacionados à Semiótica Social e à Pedagogia dos Multiletramentos, bem como as contribuições das videoanimações para o ensino da leitura em sala de aula; a segunda etapa é composta por uma análise da videoanimação Spring⁴, produzida por *Blender Animation Studio* e disponibilizada no YouTube pelo canal *AnimalsReview*. Com vistas a propor encaminhamentos para uma compreensão ativa responsiva, a proposta em pauta busca discutir estratégias de textualização da videoanimação selecionada, de modo a favorecer uma reflexão acerca dos modos de organização e funcionamento desse tipo de produção, bem como uma discussão acerca de como os recursos semióticos podem contribuir para o indiciamento de efeitos de sentidos e para a construção do projeto de dizer dos produtores.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2JyGBG9dUmw>. Acesso em 23 agosto 2022. Sugerimos ao leitor que assista à videoanimação antes de prosseguir com a leitura. Vale destacar que a videoanimação analisada foi utilizada para uso exclusivo para fins educacionais e de pesquisa. A videoanimação é de acesso aberto, com menção de créditos ao YouTube. A análise não tem o propósito de criticar a produção, mas promover uma reflexão acerca dos modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos, favorecendo, por consequência, possibilidades de qualificação das práticas de leitura.

Semiótica Social: sinalizações para o estudo dos textos multissemióticos

Ao iniciar a discussão acerca da Semiótica Social, é relevante destacar o estudo de Souza, Santos e Mendes (2021, p. 345) que afirmam que “os processos de produção e recepção de sentidos só podem ser compreendidos tendo como ponto de partida a dimensão social e as lutas de poder que a caracterizam e que são refletidas nos eventos comunicativos.”. Assim, os signos linguísticos presentes nas produções textuais são interpretados como importantes elementos de compreensão do texto com relação ao contexto social que eles estão inseridos. Ainda em conformidade com os autores, eles acrescentam que:

A semiótica social considera os recursos semióticos como conjuntos de recursos que estão à escolha dos falantes para realizarem sentidos em contextos sociais. Os sentidos são tidos não como inerentes aos signos, mas como pertencentes a uma dada cultura e influenciados pelas relações conflituosas que determinam a estrutura social de um grupo. (SOUZA; SANTOS; MENDES, 2021, p. 346)

Considerando que a produção de um texto abarca sempre escolhas por parte de seus produtores e que essas escolhas envolvem a seleção e a combinação de recursos semióticos, podemos afirmar que tais escolhas não são neutras, ou seja, elas sempre estão a serviço de um projeto de dizer, revelam pontos de vistas e veiculam informações.

Nesse sentido, Souza, Santos e Mendes (2021) acrescentam:

Na semiótica social, as imagens (estáticas e em movimento), as cores, os layouts, os gestos, a música, a disposição dos objetos no espaço, as vestimentas também são vistas como recursos que disponibilizam uma rede complexa de escolhas para produção de significados nos mais diversos contextos de interação social. (SOUZA; SANTOS; MENDES, 2021, p. 346)

Complementando o exposto, Jewitt e Oyama (2001, p. 136) pontuam que os recursos utilizados na semiótica social são “produtos de histórias culturais que foram inventados em contextos de interesses e propósitos específicos”. Assim, ao analisar os recursos semióticos é importante estudar os fatores sociais e históricos que determinaram o aparecimento ou os padrões de uso de determinados sistemas sócio-semióticos, pois o processo de produção de sentidos abarca não somente a materialidade textual, mas também os contextos sociais.

Diante do exposto, Ferreira e Silva (2022) reiteram que explorar os textos multissemióticos pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem. Entre as várias contribuições, merecem destaque as possibilidades de análise de inferências acerca das intencionalidades discursivas dos enunciadores, atentando-se para a consideração de pistas deixadas pelos produtores ao longo do texto, bem como a mobilização

de estratégias de leitura, que permitam a adoção de posturas ativas responsivas nas interações. Soma-se a isso, a consideração dos recursos semióticos e seus efeitos de sentidos para a construção do projeto de dizer. Segundo os autores, “pensar a linguagem como prática social exige uma análise acerca dos contextos discursivos, seus interlocutores, seus projetos de dizer, suas escolhas, os efeitos de sentidos, os recursos linguístico-semiótico-discursivos utilizados para a constituição dos discursos”. (p. 66)

No âmbito escolar, explorar os textos multissemióticos pode favorecer o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, sejam elas relacionadas à reflexão acerca da diversidade cultural, sejam elas relacionadas à articulação de semioses e seus efeitos de sentido. Soma-se, aqui, a questão das condições de produção, de circulação/de compartilhamento e de recepção dos textos.

Para uma análise semiótica, em uma abordagem social, é preciso levar em conta que as práticas de linguagem são práticas culturais e, por isso, em cada grupo social, os sistemas sócio-semióticos podem indicar diferentes sentidos. Segundo Vieira e Ferreira (2022), a Semiótica Social nos permite “analisar e verificar como as escolhas semióticas são realizadas em textos que possuem imagem, som, movimento, escrita, oralidade e quais seus respectivos recursos e potenciais significados/sentidos” (p. 20). Vale destacar que a Semiótica Social direciona a atenção para os usos sociais da linguagem, ou seja, esse campo não somente se preocupa com a análise dos recursos/modos semióticos, mas também como ocorre a produção, circulação e recepção dos textos nas diferentes situações sociais, considerando as circunstâncias, a finalidade, as relações de poder que integram as interações entre sujeitos.

Nessa direção, para análise de textos multissemióticos, é relevante considerar as diferentes semioses e suas potencialidades para retratar/ressignificar objetos-do-discurso, promover interações entre interlocutores, direcionar o percurso interpretativo, concretizar um projeto de dizer e expressar ideias e posicionamentos. Assim, de acordo com Ragi e Ferreira (2021), os principais recursos semióticos são:

Quadro 1: As semioses e suas caracterizações

Semioses	Caraterização
Cores	São produções culturais que imprimem relevância aos acontecimentos que integram a situação discursiva, implicando sentidos diversos aos textos. As cores carregam um conjunto de possibilidades de significados/sentidos que podem ser selecionados pelos produtores/intérpretes, conforme suas necessidades comunicativas em determinado contexto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002). O uso das cores segue regras básicas acordadas entre os

	<p>membros de uma dada sociedade. A cor pode ser utilizada para transmitir significados interpessoais, tais como impressionar ou intimidar o espectador com um endereçamento de poder, alertar contra perigos ou mesmo relaxar, estimular o leitor, ressaltando que informações culturais, como costumes, crenças, religião, mitos e ritos podem ser revelados pelas cores utilizadas em determinado texto.</p>
Movimento	<p>Indica gestos de afeto, interação entre os elementos- sujeitos- participantes do texto. Para Blair (1994), o movimento ocorre através da arte, simulação da vida, ou através da técnica, processo de criar movimento. O movimento propicia uma dinamicidade às cenas e favorece o processo de produção de sentidos, uma vez que contribui para a construção do enredo</p>
Imagens	<p>Influenciam comportamento, sentimento e pensamento, de acordo com a abertura do espectador e sua capacidade de ler as produções imagéticas que compõem a narrativa fílmica, constituindo-se como um importante ponto de partida para as diferentes formas de valoração do mundo (ALMEIDA, 2017)</p>
Recursos sonoros	<p>São perceptíveis pela audição e contribuem para a construção da textualidade do texto multimodal e podem contradizer ou reforçar ideias ou situações que então ocorrendo no enredo do texto. A sonoridade de textos multimodais contribui para a progressão do texto, dar ideia de movimento, despertar o interesse do leitor, ideias, imprimir ritmo às ações das cenas, suscitando um direcionamento para a interpretação. Jorge (2002) destaca a banda sonora, que é constituída por elementos distintos: diálogos; música e efeitos. Silva (2013) elenca a trilha musical (tema musical), a música incidental (normalmente, instrumental que permeia as cenas do filme) e a sonoplastia (sons usados para acentuar ou suavizar ações). Para o autor, os recursos sonoros quando associados ao material visual pode funcionar como índice de espaço, tempo e ações, exercendo tanto a sua utilidade prática, quanto realçar conceitos, memórias e ideias que, em consonância com o imagético, são capazes de levar cada espectador, de maneira particular, a interpretações subjetivas e, até mesmo, metafóricas, que exigem determinado grau de sensibilidade de seus leitores</p>
Enquadramento/plano	<p>Influencia na interação entre os personagens (participantes da imagem apresentada) e os leitores/ espectadores, pois a aproximação/distanciamento de imagens/cenas pode sugerir uma seleção, uma ênfase e/ou uma exclusão, cuja função seria direcionar ou propor caminhos interpretativos (SANTANA, 2018, p. 3), “porque, de certo modo, revela mais diretamente as escolhas do produtor em relação ao que será mostrado e como será mostrado” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019, p. 86)</p>
Perspectiva	<p>Trata-se do posicionamento que a equipe autoral ocupa ao realizar escolhas enunciativas, ou seja, quando a equipe autoral escolher determinado ângulo há um posicionamento no mundo com relação a si e ao telespectador sujeito/leitor do texto em questão (VILLARTA-NEDER; FERREIRA (2019). Assim, a perspectiva retrata a imagem através de ângulos e pontos de vista específicos, que podem estabelecer relações de poder.</p>
Expressão facial	<p>Apresenta uma complexa rede de significações, fruto da interrelação de olhos, sobrancelhas, músculos da testa, nariz, lábios, queixo. A combinação de todas essas partes do rosto, com suas diversas nuances, resulta numa vasta</p>

	<p>gama de recursos expressivos da face (ROSÁRIO, 2019) e tem como funções as emoções e as atitudes, indicando neutralidade, felicidade, tristeza, raiva, maldade ou vergonha. Entre essas principais expressões faciais, destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none">• olhar (direção): fornece informações sobre atitudes e interesses;• pupila (tamanho): pode indicar um aumento/diminuição de interesse;• lábios (movimento): pode indicar surpresa, tristeza, alegria etc.• sobrancelha (posição): pode indicar dúvida, discordância etc.
--	---

Fonte: Ragi e Ferreira (2021, p.27)

O trabalho com esses recursos semióticos pode favorecer a formação de leitores críticos de textos constituídos por múltiplas linguagens, de modo especial, de videoanimações.

O Gênero Videoanimação: múltiplas linguagens

O gênero videoanimação apresenta diferentes configurações: longa ou curta metragens, formatos 2D (ilustração manual) ou 3D (designer gráfico, com técnicas computacionais). Sobre a presença das videoanimações em nosso contexto social, elas podem ser encontradas em filmes de longa metragem, vídeos com narrativas curtas, clips musicais, propagandas publicitárias, jogos eletrônicos e diversas outras mídias e com propósitos diferentes.

Fazendo uma reflexão sobre o ambiente escolar, é possível notar que grande parte dos alunos possui contato direto com videoanimações, por meio de diferentes suportes: televisão, cinemas, celulares, computadores. No entanto, o sistema de ensino ainda pode apresentar uma noção bastante tecnicista nas aulas, atribuindo primazia às atividades de leitura de textos verbais escritos. A respeito disso, Zozzoli (2012) assevera que é recorrente que docentes, influenciados por certezas teóricas, mas por poucas práticas que efetivamente tragam contribuições para a qualidade da formação cidadã dos alunos, ainda apresentam dificuldades para questões relacionadas ao cotidiano escolar e ao cotidiano social. Assim, os interesses extraescolares não são considerados por muitos docentes no encaminhamento das práticas de ensino.

Para Antunes (2015),

A linguagem audiovisual possibilita ao professor explorar vários conteúdos curriculares de forma dinâmica por meio de imagens, vídeos e músicas que quando trabalhados de forma pedagógica auxiliam a compreensão e assimilação dos conteúdos pelos alunos, agregando assim, mais conhecimento. (ANTUNES, 2015, p. 18)

No âmbito da teorização desenvolvida pela Semiótica Social⁵, as videoanimações se constituem como um recurso que pode favorecer o aperfeiçoamento de diferentes habilidades de leitura. Nesta sociedade contemporânea, os serviços de streaming, como a Netflix, Disney+ ou o YouTube, estão ao alcance de boa parte da população. Nesse contexto, as videoanimações, que fazem parte dessa massa de consumo, ou, pelo menos, se aproximam do que os jovens estão mais interessados atualmente, podem trazer contribuições para a formação de leitores, seja pelas potencialidades de exploração de temáticas sociais e que são relevantes para a formação cidadã dos alunos, seja pelas potencialidades de favorecer uma reflexão acerca das diferentes semioses que lhes são constitutivas.

Nessa direção, Rojo e Almeida (2012, p. 23) pontuam que:

Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza 'tradutora' de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em red (web), permite que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores.

Sendo assim, considerando as demandas de usos sociais da linguagem, notadamente, de formação de leitores que levem em conta a constituição multissemióticas dos textos, analisar os mecanismos de textualização de videoanimações pode trazer sinalizações para o encaminhamento de práticas educativas alinhadas à formação de alunos responsivos ativos, no sentido atribuído por Bakhtin (2006). A discussão acerca das dimensões sociais e semióticas pode favorecer a formação de leitores críticos, dadas as possibilidades de problematização de situações retratadas pelas videoanimações e pela provocação para a realização de uma leitura responsiva ativa (concordar, discordar e/ou completar os enunciados), que enfoca as dimensões textuais e contextuais das interações construídas a partir dos textos. Nessa direção, os pressupostos teóricos consolidados pela Semiótica Social podem favorecer o encaminhamento de práticas educativas que tomam os diferentes recursos semióticos como objeto de reflexão.

⁵ De acordo com Vieira e Ferreira (2022, p. 10), a teorização desenvolvida pelo campo teórico da Semiótica Social se configura como base para a nossa análise, pois é uma teoria que: a) discute as representações sociais que são realizadas nos textos; b) elenca as diferentes funções que os modos semióticos exercem na comunicação por meio de uma orquestração multimodal; c) favorece uma compreensão acerca dos modos e recursos semióticos, contribuindo para a realização de processos de leitura mais aprofundados e mais proficientes; d) garante a natureza interdisciplinar da ciência linguística, uma vez que a língua(gem) é um fenômeno social, constituída por diferentes modos e recursos. Dessa forma, a teoria nos ajuda a compreender a multimodalidade e sua relação aos efeitos de sentido suscitados pelas escolhas feitas pelos produtores.

Spring: Uma Análise Do Gênero Textual Videoanimação

A videoanimação selecionada para análise neste artigo é intitulada *Spring* (primavera). O curta-metragem sem diálogo verbal foi escrito e dirigido por Andy Goralczyk e, segundo o diretor, foi um tributo às suas memórias de infância nas montanhas geladas da Alemanha. A produção conta a história de uma pequena pastora e seu fiel cão, que enfrentam espíritos ancestrais para dar continuidade ao ciclo da vida. Através do visual poético, acompanhamos os conflitos e desafios que a pequena pastora enfrenta ao sair de sua montanha nevada em busca da primavera. A videoanimação encontra-se publicada no YouTube e pode ser acessada oficialmente no canal *AnimalsReview* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=2JyGBG9dUmw>.

Para a análise, ressalta-se a potencialidade do uso de videoanimações na sala de aula para a formação de leitores proficientes. Segundo Ferreira, Dias e Villarta-Neder (2019),

O uso da videoanimação, enquanto estratégia didática, potencializa a prática pedagógica e as relações de ensino e de aprendizagem. Todavia, não se trata somente do aprendizado formal promovido pela escola, pois a percepção e compreensão se estendem para além desta, na medida em que provocam outras leituras de mundo e dos diferentes textos, sem os quais os atos de ensinar e aprender se esvaziariam dos sentidos que devem norteá-los. (FERREIRA; DIAS; VILLARTA-NEDER, 2019, p. 20)

Dessa forma, propõe-se a discussão dos aspectos linguísticos, semióticos e discursivos desse gênero, através dos aspectos narrativos, das semioses, dos aspectos linguísticos, dos aspectos semióticos e dos aspectos discursivos.

O curta-metragem *Spring* é uma animação 3D que retrata uma terra fictícia, apesar de o próprio autor e diretor ter expressado que se inspirou nas paisagens rurais de sua infância na Alemanha, na qual é necessário que a protagonista vá em uma jornada para trazer a primavera após o inverno. Aos sermos apresentados à protagonista, é possível inferir que ela é uma pastora, visto que sua caracterização é muito específica do que estereotipamos *pastores de ovelhas*. Para a exploração da videoanimação em sala de aula, pode-se problematizar o modo de apresentação da personagem (tempo: 1:03), em que a menina aparece de cabelo preso, com agasalhos e com um cajado na mão. O objeto é uma indicação da função exercida pelo personagem. Nesse momento, podem ser exploradas as expressões faciais da personagem, o cenário, enquadramento, cores/iluminação, saliência e seus efeitos de sentido.

A representação da personagem revela escolhas que indiciam sentidos, servindo como pistas para o percurso interpretativo. Segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 536),

cada escolha surge a partir de “processos que representam participantes arranjados de forma relativamente simétrica, destacando suas características em comum, que os definem como pertencentes a uma determinada categoria.” Além dos trajés, o cajado que sempre acompanha a protagonista é o recurso final para que possamos definir a ocupação da menina mesmo sem vermos ovelhas por perto no início da animação.

Logo após a apresentação da personagem, pode-se explorar o ângulo da videoanimação, que muda e é apresentado ao telespectador um vale, localizado montanha abaixo, no qual podemos ver uma concentração de nuvens muito espessas, bem como um tom neutro acinzentado, passando a ideia tanto de frio quanto a ideia de um local assustador, o que já sinaliza para uma situação-problema a ser explorada pela narrativa (tempo: 1:16).

A localização desse cenário, bem como o ângulo da imagem, acompanhados da música, evoca no telespectador uma conexão afetuosa com a pastorinha, afinal, o diretor nos coloca defronte ao mesmo desafio que a personagem terá que passar, que, no caso, é descer as montanhas – sendo esse outro nuance, já que é comum assimilar *subir* como algo positivo e *descer* como algo negativo, perigoso ou assustador – e adentrar esse mar espesso de nuvens cinzas, no qual, assim como a pastorinha, não sabemos o que esperar uma vez dentro desse local. Sobre esse recurso, Hernandes (2005, p.9) expõe que “a câmera, ao registrar uma ação ou um estado, escancara a existência de um ponto de vista. Só que esse olhar do enunciador se impõe como o olhar do enunciatário.”

Apesar da sutileza do diretor dessa videoanimação ao introduzir os elementos citados, a utilização desse recurso (simulação do ângulo da câmera) pode causar um certo sentimento de suspense nos telespectadores e, como resultado, a evocação de ideias que podem gerar hipóteses de desenlace.

No próximo momento, ao adentrar no vale e passar pelas nuvens espessas, a pastorinha se depara com o que já esperávamos: um ambiente gélido, quieto, assustador e cinza. Apesar do medo caracterizado nas expressões da personagem, ela segue em frente e começa o que podemos chamar de um *ritual*, no qual ela bate seu cajado em um monumento de aparência antiga e então, espíritos ancestrais que residem nesse ambiente são despertados. Assim, ao explorar o recurso de alterar a iluminação e utilizar cores escuras e a utilização de imagens de uma floresta seca com vários galhos secos e retorcidos, os produtores parecem sinalizar para uma representação que causa temor e sensação de perigo.

No entanto, logo existe uma quebra de expectativa. Apesar da aparência assustadora do espírito ancestral – com esqueleto parecido de uma aranha, múltiplos olhos, acinzentado (tempo

2:51) – a pastorinha, ao fazer uma reverência a esse ser, é retribuída com o mesmo gesto por parte do espírito (tempo 3:19).

Sobre a quebra de expectativa, Vieira e Silvestre (2015, p.68) afirmam:

O critério do enquadramento busca estudar o direcionamento do foco da lente ao captar a imagem que pode tanto ser dado pela saliência quanto pelo jogo de sombra e luz ou ainda pela captação do ângulo do olhar dos atores representados no texto visual, pois o elemento que antecede deve se combinar com o que sucede, estabelecendo uma relação contínua de construção de significado.

Como resultado disso, as hipóteses formuladas pelos telespectadores no momento anterior à cena de a pastorinha entrar no mar de nuvens também são transformadas pela quebra de expectativa. A utilização do recurso de enquadramento pelo diretor nos força, então, a criar outras hipóteses para que a narrativa continue. Assim, a pastorinha se ajoelha diante do ser ancestral em sinal de respeito (tempo 3:19) e ele retribui o gesto lhe estendendo a mão. Nesse momento, há uma incidência de iluminação, irradiando o contato entre a menina e a criatura mitológica.

Como na grande maioria das histórias, é comum por parte do telespectador esperar algum tipo de conflito e mais comum ainda que esse conflito seja entre a personagem principal e o *monstro*. Nesse momento, temos uma segunda quebra de expectativa, pois percebemos que não existirá conflito entre o espírito ancestral e a pastorinha. A criatura entrega para a pastorinha, de livre e espontânea vontade, uma parte de seu próprio corpo, que se assemelha a um pequeno osso. É pertinente salientar nessa cena a utilização da forma e música na formação de metáforas.

Pouco antes de entregar o *osso* à pastorinha, o ser ancestral passa sua antena, que se assemelha a uma coluna vertebral (tempo 3:23), pelo cajado da personagem. Durante essa ação é emitido um som parecido com o som emitido por um xilofone. É uma metáfora visual e sonora: algo assustador, como a parte do corpo de uma criatura sobrenatural gigante que se assemelha a ossos, emitindo um som tão doce que geralmente é emitido por um instrumento muitas vezes é presenteado às crianças.

Assim como afirmam Vieira *et al.* (2007), “as culturas produzem imagens próprias, que permitem a tradução de uma ideia em uma imagem, que aparece sob a forma de objetos, animais, paisagens, atividades, cores ou personagens.”

Logo após o ser ancestral ao entregar um pedaço de sua costela à menina, há uma exploração de iluminação novamente (tempo: 3:51), em que a escuridão dá espaço para uma luz avermelhada, que pode sinalizar para o calor do objeto, o que denota carinho e esperança.

A equipe de produção usa a cor muito evidentemente como um recurso de destaque. Ao encaixar o *osso* da criatura ancestral em seu cajado, uma luz muito brilhante é emanada dele (tempo: 3:51). A cor dourada pode sinalizar diferentes possibilidades de sentidos e muitas delas se encaixam como metáfora nessa cena, como por exemplo, pode representar o calor, o sol, a vida. Essa explosão de luz também realça a existência de cor na protagonista, enquanto ao redor dela tudo é cinza e sem vida, nela podemos notar como são vibrantes as cores dos seus olhos, roupas, cabelo e afins. Sobre a utilização das cores na criação de sentido, Heller (2013) afirma que

cada cor pode produzir muitos efeitos, frequentemente contraditórios. Cada cor atua de modo diferente, dependendo da ocasião. O mesmo vermelho pode ter efeito erótico ou brutal, nobre ou vulgar. O mesmo verde pode atuar de modo salutar ou venenoso, ou ainda calmante. O amarelo pode ter um efeito caloroso ou irritante. Em que consiste o efeito especial? Nenhuma cor está ali sozinha, está sempre cercada de outras cores. A cada efeito intervêm várias cores – um acorde cromático. (HELLER, 2013, p. 21)

A cor, apesar de ser um recurso de assimilação simples e efetivo, visto que, mesmo de modos diferentes, temos acesso desde a infância, ainda necessita de mais estudos teóricos, como afirma Oliveira e Coutinho na citação anterior.

Nas cenas seguintes, chegamos ao *grande conflito*. O conflito dessa videoanimação é apresentado quando, por acidente, a própria pastorinha perde o osso que a criatura lhe deu. Para que essa peça não caia em um precipício e arruíne o ritual para a chegada da primavera, as três personagens em destaque: a pastorinha, o seu fiel cão e o ser ancestral vão em uma busca desenfreada atrás do objeto. Nesse momento, um acidente quase acontece: por seu tamanho gigantesco, o ser ancestral poderia ter esmagado a pastorinha (tempo 5:05) e o cão fiel para tentar salvar o osso, no entanto, o pequeno cachorro consegue evitar que o objeto se perca, e a protagonista consegue parar o ser ancestral antes que qualquer outro acidente aconteça.

No momento em que o conflito é resolvido, a pastorinha consegue finalmente finalizar o ritual e trazer a primavera. Além do ser ancestral principal, vários outros seres de mesma aparência começam a seguir a pastorinha e o cão para fora daquele vale. Se no começo inferimos que a personagem era uma pastora pelas suas vestes e cajado, temos uma confirmação no final, com ela pastorando os seres ancestrais, ao subirem a montanha, percebemos que as nuvens

espessas do começo na verdade eram partes dos próprios seres ancestrais, que agora são *nuvens com pernas*, que pode ser inferido como uma metáfora para ovelhas, que são comparadas com nuvens.

Outra cena digna de nota, é quando as nuvens que estão cobrindo a floresta começam a subir a montanha. A partir do elemento semiótico de imagens, são construídas metáforas, visto que as nuvens ganham *pernas* e começam a caminhar lentamente montanha acima, como se fossem um rebanho de ovelhas sendo direcionadas para o pasto aberto ao fim do inverno. Com relação ao conceito de metáforas, Santos (2009) discorre que:

a compreensão de um domínio conceitual através de outro, mais familiar ou acessível. Assim sendo, a base do recurso metafórico se situa fundamentalmente ao nível conceitual, sendo a projeção de características de um nome para outro apenas uma das manifestações possíveis desses conceitos metafóricos. (SANTOS, 2009, p. 116)

É a partir da conceituação dessa metáfora que temos então um momento cíclico na história contada por essa videoanimação. A personagem principal é de fato uma pastora, não apenas pelos símbolos presentes em sua caracterização visual, mas também pela presença de outros elementos que confirmam essa afirmação, que no caso são as *ovelhas ancestrais*.

Ao completarem o percurso, o vale fica livre das nuvens densas e o sol finalmente retorna, o gelo derrete e as flores brotam, dando início a uma nova primavera. Além da simetria poética representada através de uma mídia multimodal, é importante destacar uma última metáfora. Ao trazer a primavera de volta e finalizar a sua jornada, a pastorinha guarda o osso que o ser ancestral lhe presenteou em uma corrente, e, com a mudança de ângulo, os telespectadores podem observar outros milhares de ossos pendurados (tempo: 6:55). O sol aparece na cena e ilumina uma grande montanha, repleta de pedaços de *costelas* de seres ancestrais.

Essa cena possui um valor simbólico substancial uma vez que várias metáforas podem ser interpretadas e, novamente, todas fazem sentido para a história da protagonista. Aqueles ossos pendurados podem significar a história de todos os ancestrais da pastorinha que tinham como dever trazer a primavera de volta depois de um inverno rigoroso, ou então, cada osso pode ser uma dificuldade pela qual a pastorinha passou, mas que foi necessária para a chegada das *primaveras* na vida dela, os ossos podem ser interpretados ainda como flores penduradas, assim como flores reais formam cortinas naturais belíssimas. Um osso pode ser tão belo como uma flor, algo que parece assustador pode se tornar algo lindo, ou, às vezes, coisas ruins são importantes para que possamos evoluir e trazer de volta nossa primavera.

Ao realizar a análise acima, é importante ressaltar que, fundamentalmente, as produções multimodais se articulam como obras culturais. Os recursos semióticos pelos quais são formadas, que circulam em sociedade, são capazes de ressignificar sentidos a partir da interação entre os produtores e os receptores dessas mídias. Em Spring, por exemplo, além da discussão dos aspectos linguísticos, semióticos, discursivos, narrativos e das semioses, existe ainda a articulação com a dimensão cultural e social. A figura do *pastor de ovelhas* é representada por uma personagem feminina; a natureza é respeitada literalmente, com o simbolismo da reverência. No caso da videoanimação aqui analisada, a perspectiva da Semiótica Social possibilita uma discussão acerca dos modos de representação das personagens, espaços e acontecimentos, o que favorece uma desconstrução de posicionamentos que são prototípicos no contexto social. Uma dessas desconstruções, por exemplo, é o fato de o pastor não se figurar como uma personagem masculina.

Em síntese, ao final da análise do curta metragem Spring, é válido destacar a potencialidade e a contribuição que esse gênero pode trazer para a formação de um leitor mais crítico. Como evidenciado nesse excerto da BNCC (2018):

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

A utilização desse gênero nas salas de aula possui um valor pedagógico significativo. Através desse texto multimodal, podemos problematizar aspectos técnicos, como a narrativa, aspectos semióticos e discursivos, além da interpretação das metáforas e as temáticas relativas aos valores humanos. Espera-se que a discussão possa contribuir para a formação de professores, seja para a constituição de um referencial teórico, seja para orientar práticas educativas que tomem esse tipo de produção no contexto do trabalho com linguagens.

Considerações Finais

Ao finalizar esta pesquisa, é pertinente retomar uma fala de Rojo e Barbosa (2015), na qual as autoras afirmam que em nosso presente, com as novas tecnologias e a produção de textos e linguagens diferentes daqueles de décadas atrás, é um dever que nós, educadores, saibamos alcançar nossos alunos em seus novos mundos. Para completar essas ideias, Pazzini e Araújo (2013), salientam a grande importância que o docente possui em sala de aula, pois é por meio dele que é construído um ambiente adequado para a assimilação do saber, afinal, é

através dele que há a facilitação do processo de ensino-aprendizagem de maneira a formar alunos que consigam se posicionar perante o bombardeio de informações que há na atualidade.

A potencialidade dos trabalhos com videoanimação se direciona para uma nova infinidade de possibilidades para desenvolvimento de trabalhos em ambiente escolar, uma vez que esse gênero propicia discussões críticas a respeito de diversos temas, dentre eles os sociais, como a desigualdade social, o preconceito racial, a discriminação de gênero e sexualidade, o impacto da destruição do meio ambiente, dentre outras, além das temáticas dos valores humanos, como o desenvolvimento da empatia, do respeito, da afetividade e até mesmo temas mais específicos como os discutidos na análise de Spring, como a importância da coragem e como precisamos vencer os desafios para irmos mais longe e nos tornarmos seres humanos melhores.

Para além disso, também é possível trabalhar paralelamente com questões mais teóricas, como os aspectos linguísticos, discursivos, semióticos, a narrativa, a semiótica, com a percepção dos sentidos a partir de concepções multissemióticas e audiovisuais, todos assuntos importantes e obrigatórios na grade curricular.

Por último, é importante destacar que no cotidiano social, as tecnologias de informação e comunicação promovem interações rápidas e diminuem as distâncias físicas, os alunos cada vez menos se atentam aos conteúdos rígidos e tecnicistas que ainda prevalecem em grande parte dos ambientes escolares. Além disso, é relevante também propiciar espaços formativos que atendam às demandas da sociedade, ou seja, de uma sociedade em que circulam diferentes produções multissemióticas. A leitura de videoanimação, além de favorecer a análise de diferentes recursos semióticos, de seus modos de organização/cominação e de seus efeitos para o processo de produção de sentidos, pode contribuir para a problematização de temáticas sociais no contexto da sala de aula. Nesse sentido, espera-se que o gênero videoanimação e suas potencialidades possam ser amplamente estudados, de modo a propiciar a construção de um arcabouço teórico que permita trazer contribuições para a formação de professores e para iluminar práticas de ensino da leitura que contemplem a multissemiótica que é constitutiva da diversidade de produções textuais que circulam no mundo contemporâneo.

Referências

ANTUNES, Kate Francisca da Silva. **Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do centro de ensino médio 804 do recanto das Emas**. Monografia (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica). Brasília (DF), 58 p., 2015. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16909/1/2015_KateFranciscaAntunes_tcc.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

ALVES, Marcia Maria; BATTAIOLA, André Luiz; CEZAROTTO, Matheus Araújo. Representação gráfica para a inserção de elementos da narrativa na animação educacion. **InfoDesign-Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://infodesign.org.br/infodesign/article/view/424>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas. Horizontes, **Revista de Educação**, v. 7, n. 14, p. 91-106, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855#:~:text=A%20interioriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0,de%20verbas%20para%20sua%20manuten%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 out. 2022.

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 404 p., 2019.

FERREIRA, H.; SILVA, A. J. S. da. O uso de modalização em textos multissemióticos: sinalizações para a construção do projeto de dizer. **Interfaces**, Guarapuava, v. 13, n. 2, p. 62-81, 2022.

HELLER, E. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HERNANDES, N. A Trilogia Matrix: Estratégias de Enunciação Sincrética em Textos Cinematográficos. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/601>, acesso em: 21 de out. de 2022.

HOBBSAWN, E. **Era dos Extremos: o breve século XX, 1914–1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HODGE, J. R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988. JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: van LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs.). **Handbook of visual analysis**. London: SAGE Publications Ltd., 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, mai. 2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 21 out. 2022.

OLIVEIRA, Natália Maria França de; CARDINALI, Sandra Mara Mourão; COUTINHO, Francisco Ângelo. **A influência das cores na identificação e interpretação de imagens no ensino de ciências**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/anais/II_Enebio/PQ3-008.pdf, acesso em: 21 de out. de 2022.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma 27 educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 184-205, 2014. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/publicacoes/anais/II_Enebio/PQ3-008.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila; ARAÚJO, Fabrício Vieiro de. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Manacial Repositório, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 out. 2022.

RAGI, Taísa Rita; FERREIRA, Helena Maria. Uma Proposta De Leitura Da Videoanimação “Morte E Vida Severina”: sinalizações didático-metodológicas. **Revista Signos**, Lajeado, v. 43, n. 1, p. 16-42, ago. 2022. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3069>. Acesso em: 09 ago. 2022.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo Moura. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Ana Carolina Lima. Estratégias de produção de sentidos: uma reflexão sobre a comicidade e a metáfora na ilustração fotográfica. **Discursos Fotográficos**, v. 5, n. 7, p. 99-124, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/46412053_Estrategias_de_producao_de_sentidos_u_ma_reflexao_sobre_a_comicidade_e_a_metaphora_na_ilustracao_fotografica_Strategies_for_production_of_meaning_a_reflection_on_the_comic_and_metaphor_in_photographic_i. Acesso em: 21 out. 2022.

SOUZA, Medianeira; SANTOS, Roberto; MENDES, Wellington Vieira. Gunther Kress, ciência e multimodalidade: do mar ao sertão e do sertão ao mar. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 342-364, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37265>. Acesso em: 21 out. 2022.

SPRING. Direção de Andy Goralczyk. Blender Animation Studio. (7 min 44 seg). 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2JyGBG9dUmw&t=2s>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VIEIRA, Josenia Antunes. ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. Bou; FERRAZ, Janaína de Aquino. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/?format=pdf&lang=pt>. acesso em: 21 out. 2022.

Sobre as autoras

Daniela Rodrigues (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5809-5725>)

Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras (2022) e ensino-médio-segundo-grau pela Escola Estadual Cinira Carvalho (2013).

Helena Maria Ferreira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>)

Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (1993), graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade de Uberaba (2010) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Possui Curso de Especialização em Linguística pelo Centro Universitário de Patos de Minas, Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (1998) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Letras. Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

Táisa Rita Ragi (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8808-2607>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras - UFLA (2022 - atual). Graduada em Letras - Português e Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2017-2021), técnica em Redes de Computadores pelo Centro Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG) campus IX Nepomuceno (2013-2015). Membro atuante do grupo de pesquisa, Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa - CNPQ-UFLA).

Recebido em fevereiro de 2023.

Aprovado em junho de 2023.

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>.
- **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