

Revista (Con)Textos Linguísticos

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

eISSN 1982-291X

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. 18, n. 41 (2024)- . – 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: Eustáquio Vinícius de Castro

Vice-Reitora: Sonia Lopes Victor

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretora: Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot

Vice-Diretor: Rafael da Silveira Gomes

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Christine Sant'Anna de Almeida

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Coordenadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti

Coordenador-Adjunto: Rivaldo Capistrano de Souza Júnior

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Ufes), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (Unifesp), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Maria Carvalho (University of Arizona, EUA), Ana Zandwais (UFRGS), Anahy Samara Zamblano de Oliveira (UPE), Antônio Roberto Monteiro Simões (University of Kansas, EUA), Antonio Suarez Abreu (Unesp), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Carmelita Minélio Silva Amorim (Ufes), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Éric Guy Claude Laporte (Université Gustave Eiffel, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University, EUA), Gustavo Ximenes Cunha (UFMG), Hylea de Camargo Vale Assis (IBC), Isabel Maria Loureiro Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo da Costa do Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Ufes), José Sueli de Magalhães (UFU), Júlio César Rosa de Araújo (UFC), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luciana Lucente (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 Flávia Figueiredo (Unifran), Maria Jussara Abraçado de Almeida (UFF), Maria Sílvia 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), Rebeqa Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Tânia Guedes Magalhães (UFJF), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Záira Bomfante dos Santos (Ufes).

Comissão Editorial

Pedro Henrique Witches (editor-gerente; editor de seção; editor de texto), Amanda Heiderich Marchon (editora de seção; editora de texto); Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (editor de seção).

Capa

Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim

Sumário

Apresentação	
Comissão Editorial.....	5-7
A semivocalização da consoante lateral palatal no falar alagoano	
Selma Cruz Santos e Alan Jardel de Oliveira.....	8-23
Funcionamento semântico-enunciativo das palavras manifestante e manifestação	
Geane Cássia Alves Sena.....	24-44
O silêncio como resposta no mundo corporativo: empréstimos neológicos com a base <i>quiet</i>	
Rômulo Ferreira dos Santos e Ana Maria Ribeiro de Jesus.....	45-62
Construções de gerúndio em posição de Tópico na fala espontânea da variedade mineira do português	
Maraísa Silva Magalhães e Luiz Fernando Matos Rocha.....	63-84
Os traços de unicidade tópica e complexidade intertópica em cartas de leitor do jornal <i>Diário da Região</i> publicadas na década de 2020	
Eduardo Penhavel e Sarah Hanna Maia Ormenese.....	85-105
Pressão horizontalizada: uma complementação à Análise Crítica do Discurso	
Georges Bitti Chilela e Micheline Mattedi Tomazi.....	106-124
“Vou repetir para vocês entenderem”: sobre redesenho de perguntas e <i>status epistêmico</i>	
Igor José Souza Mascarenhas, Roberto Perobelli e Guilherme Mees Zen.....	125-144
<i>Booktube</i>: um gênero em três letramentos (digital, literário e oral)	
Dayana Junqueira Ayres, Márcia Helena de Melo Pereira e Ana Claudia Oliveira Azevedo.....	145-165
Uma investigação sobre hábitos de leitura e escrita e funções executivas em estudantes concluintes do ensino médio	
Fernanda Schneider, Lucilene Bender de Sousa, Sabine Amaral Martins e Diane Blank Bencke.....	166-191
Decolonialidade em <i>Saco do Inferno</i>, de Jess Rocha: uma contra narrativa sertão-punk sobre inclusão	
Welistony Câmara Lima e Ana Patrícia Sá Martins.....	192-213
Sociolinguística educacional: por um ensino de língua(s) culturalmente sensível	
Ana Letícia Salazar Ribeiro e Marcela Langa Lacerda.....	214-231
Docência na pandemia e ensino de língua portuguesa na educação básica: das dificuldades ao êxito	
Alisson dos Santos França, Breno Silva Andrade e Denise Lino de Araújo.....	232-253
Proposta de uma unidade didática de português língua estrangeira a partir de uma atitude interdisciplinar	
Emily de Carvalho Pinto e Renata Tironi de Camargo.....	254-273

Mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Libras como língua adicional no Brasil

Lídia da Silva, Brunna Camilly Alves Rodrigues da Mata,
Daniele Wants e Michele Cristina Batista dos Santos.....274-298

Thank you for the music: reflexões sobre músicas como recurso para ampliação de repertórios e (re)construção de sentido em contexto de educação linguística crítica

Karyelly Guimarães Moreira e Barbra Sabota.....299-315

Políticas linguísticas e ensino de línguas no contexto da diversidade linguística e cultural guineense

Fidel Quessana M'wana, Martiniza José Camparam e Rosivaldo Gomes.....316-336

Políticas linguísticas em Angola: o silenciamento das línguas nacionais

Pedro Daniel dos Santos Souza e Júlio Epalanga Sacalembe.....337-360

Política Editorial.....361-364

Apresentação

Pedro Henrique Witches¹
Amanda Heiderich Marchon²
Rivaldo Capistrano de Souza Junior³

Com muita alegria e cansaço, após um ano intenso de atividades editoriais, apresentamos a terceira e última edição de 2024 da *Revista (Con)Textos Linguísticos*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O número 41, do volume 18, da revista reúne 17 artigos produzidos por autoras e autores de diferentes instituições brasileiras, os quais estão distribuídos pelas três seções do periódico que correspondem às linhas de pesquisa do PPGEL: *Estudos analítico-descritivos da linguagem*, *Estudos sobre texto e discurso* e *Linguística aplicada*.

A seção *Estudos analítico-descritivos da linguagem* é aberta pelo artigo “A semivocalização da consoante lateral no falar alagoano”, no qual Selma Cruz Santos (Ufal) e Alan Jardel de Oliveira (Ufal) investigam a variação lateral palatal /ʎ/, cujas variantes são a lateral palatal [ʎ], a despatalização [j] e a semivocalização [j], no falar alagoano, buscando identificar e analisar os fatores linguísticos e sociais que influenciam o processo da semivocalização. Em “Funcionamento semântico-enunciativo das palavras *manifestante* e *manifestação*”, Geane Cássia Alves Sena (UEMG) busca compreender o funcionamento semântico-enunciativo das palavras *manifestante* e *manifestação* no discurso do Estado, representado pelo pronunciamento da ex-presidente do Brasil Dilma Rousseff no ano de 2013.

Em “O silêncio como resposta no mundo corporativo: empréstimos neológicos com a base *quiet*”, Rômulo Ferreira dos Santos (Ufes) e Ana Maria Ribeiro de Jesus (Ufes) refletem sobre alguns neologismos por empréstimo de língua inglesa que estão em uso na comunicação do domínio empresarial em língua portuguesa, compostos com a base adjetival *quiet*. Em “Construções de Gerúndio em posição de Tópico na fala espontânea da variedade mineira do Português”, Maraísa Silva Magalhães (UFR) e Luiz Fernando Matos Rocha (UFJF) investigam construções de gerúndio da variedade mineira do português do Brasil na unidade entonacional/informacional Tópico, em contexto de uso.

A seção *Estudos sobre texto e discurso* tem início com o artigo “Os traços de unicidade tópica e complexidade intertópica em cartas de leitor do jornal *Diário da Região* publicadas na década de 2020”, no qual Eduardo Penhavel (Unesp) e Sarah Hanna Maia Ormenese (Unesp)

¹ 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.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: amandahch.letas@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: r.capistrano@uol.com.br.

descrevem a organização tópica de cartas de leitor publicadas na década de 2020, no jornal *Diário da Região*, entendido como representante de uma esfera específica de circulação do gênero carta de leitor. Em “Pressão horizontalizada: uma complementação à Análise Crítica do Discurso”, Georges Bitti Chilela (Ufes) e Micheline Mattedi Tomazi (Ufes) apresentam uma visão epistêmica complementar à análise verticalizada da Análise Crítica do Discurso (ACD), que pode permitir um avanço no escopo teórico da ACD.

A seção *Linguística aplicada* começa com o artigo “*Vou repetir para vocês entenderem: sobre redesenho de perguntas e status epistêmico*”, no qual Igor José Souza Mascarenhas (Ufes), Roberto Perobelli (Ufes) e Guilherme Mees Zen (Ufes), seguindo pressupostos metodológicos da Análise da Conversa, analisam a demonstração de *status* epistêmico de um professor, ao longo de uma sequência interacional em uma aula, e destacam como o professor redesenha a sua pergunta ao longo da interação e as implicações que isso causa para a rotina escolar. Em “*Booktube: um gênero em três letramentos (digital, literário e oral)*”, Dayana Junqueira Ayres (UESB), Márcia Helena de Melo Pereira (UESB) e Ana Claudia Oliveira Azevedo (UESB) discutem o potencial do gênero *booktube* para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral, a partir da análise de um processo de produção desse gênero por uma dupla de estudantes das séries finais do ensino fundamental durante uma sequência didática.

Em “Uma investigação sobre hábitos de leitura e escrita e funções executivas em estudantes concluintes do ensino médio”, Fernanda Schneider (IFRS), Lucilene Bender de Sousa (IFRS), Sabine Amaral Martins (IFFar) e Diane Blank Bencke (IFRS) investigam hábitos de leitura e escrita de estudantes concluintes de cursos técnicos integrados ao ensino médio e relacionam esses hábitos com dados neuropsicológicos e sociodemográficos. Em “Decolonialidade em *Saco do Inferno*, de Jess Rocha: uma contra narrativa sertãopunk sobre inclusão”, Welistony Câmara Lima (UEMA) e Ana Patrícia Sá Martins (UEMA) apresentam uma leitura crítica decolonial sobre inclusão no conto sertãopunk *Saco do Inferno*, de Jéssica de Lemos (Jess Rocha), e relacionam o conto com aspectos da colonialidade sob a ótica de um gênero literário da ficção especulativa que explora alternativas para o futuro do Nordeste e suas tradições culturais.

Em “Sociolinguística educacional: por um ensino de língua(s) culturalmente sensível”, Ana Letícia Salazar Ribeiro (Ufes) e Marcela Langa Lacerda (Ufes) buscam responder como a sociolinguística educacional pode contribuir para que aulas de língua portuguesa, na educação básica, sejam mais efetivas para o letramento dos estudantes. Em “Docência na pandemia e ensino de língua portuguesa na educação básica: das dificuldades ao êxito”, Alisson dos Santos França (UFCG), Breno Silva Andrade (UFCG) e Denise Lino de Araújo (UFCG) traçam um panorama da docência na pandemia na educação básica, considerando o componente curricular língua portuguesa.

Em “Proposta de uma unidade didática de português língua estrangeira a partir de uma atitude interdisciplinar”, Emily de Carvalho Pinto (UFSCar) e Renata Tironi de Camargo (UFSCar) exemplificam como a atitude interdisciplinar pode ser desenvolvida na elaboração de materiais didáticos e apresentam uma unidade de português língua estrangeira (PLE) de nível intermediário. Em “Mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Libras como língua adicional no Brasil”, Lídia da Silva (UFPR), Brunna Camilly Alves Rodrigues da Mata (UFPR), Daniele Wants (UFPR) e Michele Cristina Batista dos Santos (UFPR) mapeiam práticas pedagógicas no ensino da língua brasileira de sinais (Libras) como língua adicional no Brasil. Em “*Thank you for the music*: reflexões sobre músicas como recurso para ampliação de repertórios e (re)construção de sentido em contexto de educação linguística crítica”, Karyelly Guimarães Moreira (UEG) e Barbra Sabota (UEG) problematizam e refletem sobre o potencial do uso de músicas como recurso para a expansão de repertórios no processo de educação linguística crítica a partir da interação de uma aluna e sua professora durante um projeto de ensino de inglês em contexto universitário.

Em “Políticas linguísticas e ensino de línguas no contexto da diversidade linguística e cultural guineense”, Fidel Quessana M’bana (UFRGS), Martiniza José Camparam (UFPR) e Rosivaldo Gomes (UFPR/Unifap) propõem reflexões críticas sobre as políticas linguísticas na Guiné-Bissau, especialmente sobre aquelas direcionadas ao ensino e à aprendizagem de português como língua adicional durante o período de luta armada contra o colonialismo português e após a proclamação unilateral da independência do país em 1973. Por fim, em “Políticas linguísticas em Angola: o silenciamento das línguas nacionais”, Pedro Daniel dos Santos Souza (Uneb) e Júlio Epalanga Sacalembe (USP) refletem sobre as políticas linguísticas que fomentaram o silenciamento das línguas nacionais em Angola a partir do período da colonização portuguesa e após a independência do país.

Esperamos que as discussões apresentadas nos artigos desta última edição de 2024 possibilitem importantes reflexões sobre as diferentes perspectivas possíveis em torno da linguagem em suas mais diversas implicações. Desejamos uma excelente leitura!

Vitória, dezembro de 2024.

Comissão Editorial

A semivocalização da consoante lateral palatal no falar alagoano

The semivocalization of the palatal lateral consonant in alagoan speech

Selma Cruz Santos¹
Alan Jardel de Oliveira²

Resumo: Este artigo, que é um recorte da dissertação de Mestrado, objetiva investigar a variação na lateral palatal /ʎ/, cujas variantes são a lateral palatal [ʎ], a despalatalização [l] e a semivocalização [j], no falar alagoano, buscando, identificar e analisar os fatores linguísticos e sociais que influenciam o processo da semivocalização. Em Alagoas foram observadas três variantes [ʎ], [j] e [l], contudo neste recorte daremos ênfase a variante semivocalizada [j]. Foi constituído um *corpus* de 2.151 ocorrências, coletadas por meio de entrevistas com 144 informantes em 6 cidades alagoanas. Todos os dados passaram por análise acústica - Praat versão 6.0.20 (64.bit). Os dados foram analisados estatisticamente com métodos de regressão multinível - *software* Ri386 3.3.1. As variáveis sociais investigadas foram o *sexo/gênero*, a *cidade*, a *idade* e a *escolaridade*. Analisamos as variáveis de nível mais agregado - o indivíduo e o *item lexical*. Já as variáveis linguísticas investigadas foram *contexto anterior*, *contexto seguinte*, *tamanho da palavra*, *tonicidade*, bem como analisamos também a *frequência* do item lexical. Os dados nos revelaram que o processo não é condicionado por variáveis linguísticas. Concluímos que a escolaridade exerce grande influência na semivocalização. Os dados apontam favorecimento do sexo/gênero masculino. Concluímos que a semivocalização é um processo de mudança linguística em progresso.

Palavras-chave: Sociolinguística variacionista. Semivocalização do lh. Variação linguística.

Abstract: This article, which is an excerpt from the Master's dissertation, aims to investigate the variation in the palatal lateral /ʎ/, whose variants are the palatal lateral [ʎ], depalatalization [l], and semivocalization [j], in Alagoas speech, seeking to identify and analyze the linguistic and social factors that influence the semivocalization process. In Alagoas, three variants were observed: [ʎ], [j], and [l], however, in this excerpt, we will emphasize the semivocalized variant [j]. A corpus of 2,151 occurrences was constituted, collected through interviews with 144 informants in 6 cities in Alagoas. All data underwent acoustic analysis - Praat version 6.0.20 (64-bit). The data were statistically analyzed using multilevel regression methods - Ri386 3.3.1 software. The social variables investigated were sex/gender, city, age, and education. We analyzed the more aggregated level variables - the individual and the lexical item. The linguistic variables investigated were the preceding context, following context, word length, stress, as well as the frequency of the lexical item. The data revealed that the process is not conditioned by linguistic variables. We concluded that education has a great influence on semivocalization. The data indicate a favoring of the male sex/gender. We concluded that semivocalization is a process of linguistic change in progress.

Keywords: Variationist sociolinguistics. Semivocalization of /ʎ/. Linguistic variation.

¹ Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Maceió, AL, Brasil. E-mail: selma.santos@fale.ufal.br.

² Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Maceió, AL, Brasil. E-mail: alanjardel@gmail.com.

Introdução

Este artigo descreve o fenômeno da semivocalização da consoante lateral palatal em falares alagoanos no nível fonético-fonológico, e investiga que fatores sociais e linguísticos podem atuar nesse processo. No português brasileiro (PB), a consoante lateral palatal se realiza de forma variável. Dessa forma, temos a variante que é a preservada, a lateral palatal [ʎ], como em [mu'ʎɛ] e [traba'ʎa]; e a variante concorrente: a semivogal [j], como em [mu'jɛ] e [traba'ja], como nos estudos de Santos (2012), Freire (2011), Pinheiro (2009), Soares (2006), Castro (2006) e Madureira (1987; 1997; 1999), para as palavras 'mulher' e 'trabalhar' respectivamente, são exemplos de variação linguística no nível fonético-fonológico. Nas comunidades é comum as diferentes formas de se dizer a mesma coisa em variação, a essas diferentes formas chamamos de variantes, que são as diversas formas de se dizer 'a mesma coisa' com o mesmo valor de verdade. Logo, quando temos um conjunto de variantes, ou seja, diversas formas de se falar algo, estamos diante de uma variável linguística.

Neste trabalho, que é um recorte da dissertação de Mestrado, a variável linguística dependente investigada é a semivocalização da lateral palatal, que em outras palavras é a alternância entre as variantes [ʎ] e [j], tal como em 'mu[ʎ]ɛ' e 'mu[j]ɛ'. Entretanto, em Alagoas foram observadas três variantes [ʎ], [j] e [l], contudo neste recorte daremos ênfase a variante semivocalizada [j]. Com a finalidade de investigar que fatores sociais e linguísticos condicionam o processo investigado, tomamos como arcabouço teórico a vertente da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]), e as pesquisas já desenvolvidas no Brasil, analisamos os dados obtidos de 144 entrevistas realizadas com falantes de seis (6) cidades alagoanas: Maceió, São Miguel dos Milagres, União dos Palmares, Arapiraca, Santana do Ipanema e Delmiro Gouveia.

Fundamentação teórica

A teoria que fundamenta esta pesquisa é a teoria da variação e da mudança linguística, desenvolvida, principalmente, por Weinreich, Labov e Herzog (1968) e Labov (1972). A pesquisa em questão tem como objetivo identificar aspectos teóricos e metodológicos utilizados nas pesquisas sobre o tema e analisar comparativamente os resultados mais relevantes desses estudos. Um dos pontos mais relevante é quando se trata da semivocalização ser realizada por difusão. Os estudos de Castro (2006), Soares (2008), Pinheiro (2012), com exceção o estudo de Freire (2011), concordam com a hipótese de Madureira (1987), de que a semivocalização é um processo lexical, sem condicionamento linguístico. Tal hipótese é frequentemente levantada quando surgem, para variáveis linguísticas, resultados estatisticamente significativos, porém sem justificativa teórica. O favorecimento do léxico na semivocalização ocorreria em duas direções: em palavras mais frequentes e em palavras com algum tipo de especialização semântica, envolvendo mudança

de significado, como é o caso dos itens 'velho', 'filho' e 'olha'. Bem como, investigar que fatores sociais e linguísticos condicionam o processo investigado em Alagoas.

Ao contrário de perspectivas teóricas anteriores, que concebiam a língua como homogênea, a sociolinguística propõe a presença de um componente social para a análise linguística e a noção de língua como um sistema heterogêneo, considerando assim a língua de grupos sociais no contexto da comunidade de fala. Além disso, considera variáveis linguísticas e sociais para melhor explicar os fenômenos de variação e mudança linguística. Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 126), fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Conforme Labov (2008 [1972], p. 313): a variação social e estilística pressupõe a opção de dizer “a mesma coisa” de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística. Conforme Labov (2008 [1972]), para alcançarmos a fala vernacular, o autor propõe a elicitación de narrativas de experiência pessoal nas quais os informantes estariam bastante envolvidos emocionalmente, prestando menos atenção à fala.

Assim, Labov (2008 [1972]) identifica o que chama de 'paradoxo do observador': a pesquisa sociolinguística tem como objetivo a análise da fala menos monitorada, porém a coleta de entrevistas por meio de gravadores tende a aumentar o monitoramento da fala. Por isso, Labov (2008 [1972]) propõe que uma maneira de superar tal paradoxo é romper os constrangimentos da situação da entrevista com vários procedimentos que desviem a atenção do falante e permitam que o vernáculo emergja.

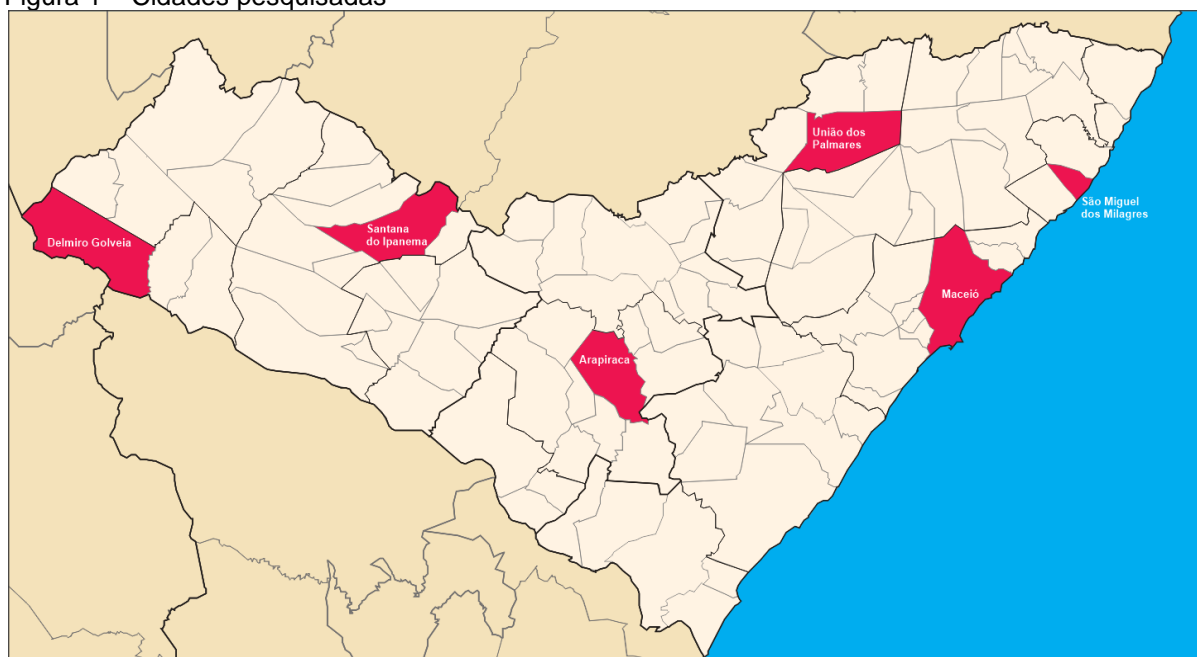
Nesta pesquisa, a alternância entre as realizações 'mu[ʌ]ɛ', 'mu[ɪ]ɛ' e 'mu[j]ɛ', de significados equivalentes, são exemplos de variação linguística no nível fonético-fonológico, nesta pesquisa a análise se voltará para a última realização [j].

Metodologia

Neste trabalho, adotamos a proposta metodológica da sociolinguística variacionista apresentada principalmente em Labov (2008 [1972]) para a análise de variação e de mudança linguística, a qual prevê a identificação de um processo variável em uma comunidade de fala, a seleção de informantes, a coleta e análise de entrevistas e a análise quantitativa da variação em busca dos fatores que interferem no processo de variação. Esta pesquisa integra o projeto PORTAL – Português Alagoano, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, parecer nº 621.763. O objetivo principal desse projeto é o de compor um banco de dados de falares alagoanos, Projeto financiado pelo CNPq (406218/2012-9).

Dito isto, em nossa pesquisa, os dados foram obtidos de gravações de narrativas espontâneas, a partir do banco de dados do projeto PORTAL³, já que esse recebe menos monitoramento por parte dos falantes. Conforme Labov (2008 [1972]) é a partir da fala menos monitorada (o chamado vernáculo) que se obtém os dados mais sistemáticos para análise da variação linguística. Para alcançarmos a fala vernacular, o autor propõe a elicitación de narrativas de experiência pessoal nas quais os informantes estariam bastante envolvidos emocionalmente, prestando menos atenção à fala. As gravações tiveram duração de 9 e 11 minutos e foram realizadas com 144 informantes, sendo 24 por cidade (Delmiro Gouveia, Santana do Ipanema, Arapiraca, União dos Palmares, Maceió e São Miguel dos Milagres), conforme o mapa apresentado na Figura 1. Os critérios adotados de inclusão dos informantes foram: i) ter nascido nas cidades investigadas; ii) não ter se ausentado por mais de 1 ano e iii) ter ambos os pais nascidos também nas cidades (preferencialmente)⁴. A amostra foi estratificada conforme o Quadro 1.

Figura 1 – Cidades pesquisadas



Fonte: Variação Linguística no Português Alagoano – PORTAL.

³ <https://www.portuguesalagoano.com.br/p/inicio.html>

⁴ Para que não houvesse interferência de contato dialetal nos informantes.

Quadro 1 – Composição da amostra por cidade.

Sexo/gênero	Escolaridade	Faixa etária		
		18 a 30 anos	45 a 55 anos	> 65 anos
Masculino	< 9 anos	2	2	2
	> 11 anos	2	2	2
Feminino	< 9 anos	2	2	2
	> 11 anos	2	2	2
TOTAL		24 participantes por cidade		

Fonte: Projeto PORTAL (Oliveira, 2017).

A seleção das ocorrências nos dados foi feita de forma automática, utilizando recursos de editores de textos do *Microsoft Word* (busca e destaque das ocorrências de 'lh'), obtidas as ocorrências analisadas no estudo, foi criado um banco de dados/planilha no *Microsoft Excel*. As entrevistas foram transcritas de acordo com a ortografia padrão, seguindo as orientações de transcrição do Projeto Portal. Todas as variáveis linguísticas investigadas neste estudo, foram fundamentadas, e principalmente, com base em outros estudos já realizados sobre o tema no PB, como Madureira (1987; 1997; 1999), Castro (2006), Soares (2008), Pinheiro (2009), Freire (2011) e Santos (2012).

Todo o material coletado foi transcrito ortograficamente de acordo com a ortografia padrão, seguindo as orientações de transcrição do Projeto PORTAL. Em seguida, foi feita a transcrição fonética dos itens lexicais com ambiente favorável para a semivocalização, com o auxílio do *software Praat*, e por fim, foram analisados estatisticamente pelo programa R, por meio da interface Rstudio.

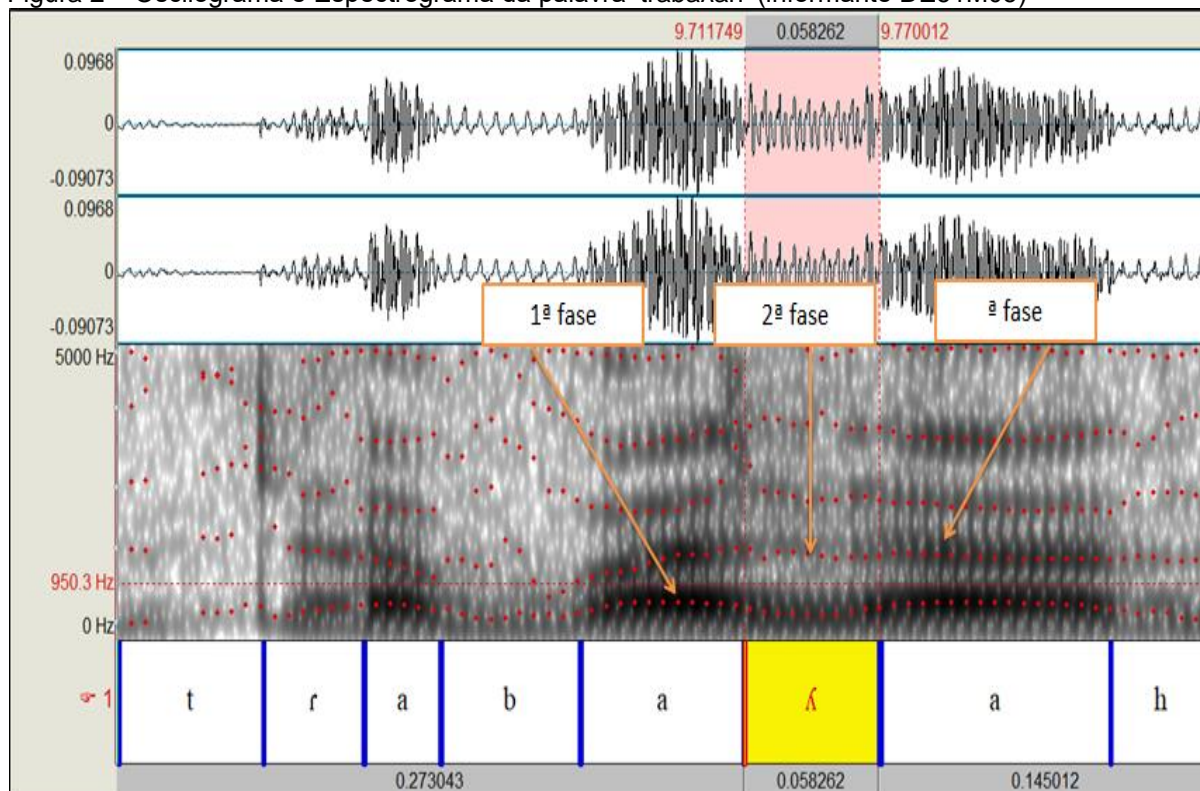
Na sequência, foi realizada uma análise do ponto de vista acústico das variantes investigadas neste recorte da dissertação de Mestrado. O aspecto visual das ondas sonoras das consoantes líquidas (como a lateral palatal) apresenta características ao mesmo tempo consonantais e vocálicas. As consonantais são causadas pela obstrução de ar na região alveolar ou palatal; e as vocálicas, causadas pela livre passagem de ar através das laterais.

Conforme Barbosa e Madureira (2015), as consoantes laterais são sons produzidos com obstrução total entre articuladores na parte central da cavidade bucal. Essa configuração deixa as laterais da cavidade bucal livres, por onde passa a corrente de ar. O resultado acústico é uma onda de menor amplitude do que as vogais e um espectro caracterizado por predominância de ressonância baixa.

Em relação à lateral palatal, Silva (1996) identificou três fases acústico-articulatórias. A primeira fase ocorre na transição da vogal para a consoante [ʎ], momento em que se identifica o início do distanciamento entre F1 e F2. A segunda fase equivale ao estado estacionário da lateral palatal – ponto em que F1 e F2 estão distanciados consideravelmente. A terceira fase corresponde à transição de [ʎ] para a vogal procedente e pode ser identificada

no espectrograma por sua configuração de formantes semelhante à de uma vogal anterior alta [i]. Na Figura 2, pode-se observar as três fases descritas pela pesquisadora:

Figura 2 – Oscilograma e Espectrograma da palavra ‘trabaʎah’ (informante DE51M05)

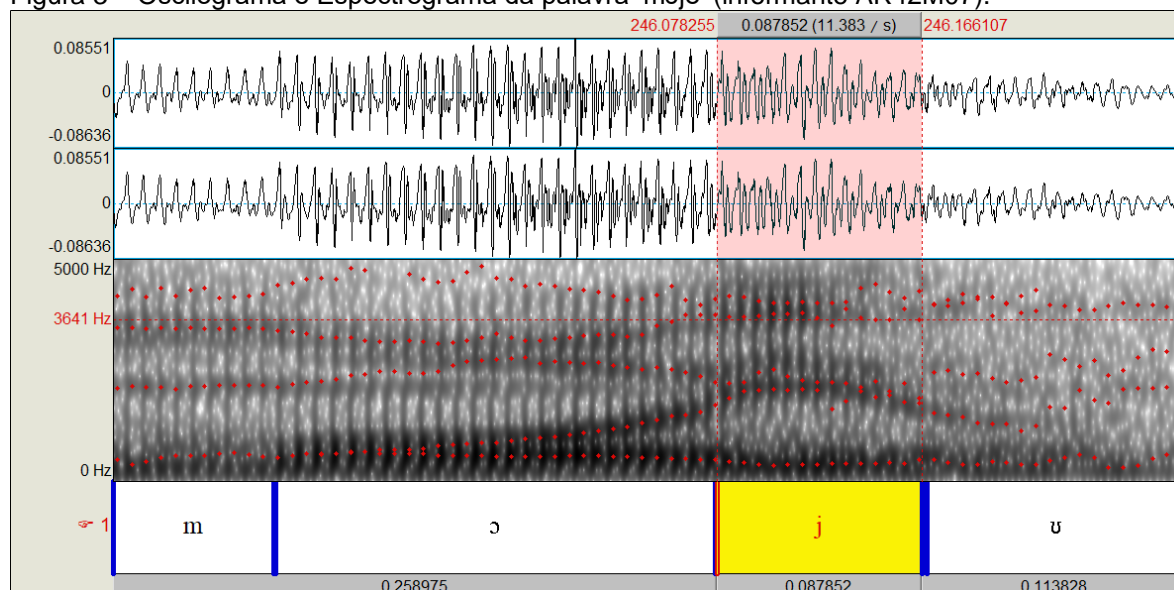


Fonte: autora (2018).

As três fases acústico-articulatórias da consoante lateral palatal podem ser identificadas por meio da posição dos cursores indicada pelas setas. A primeira seta mostra a queda da amplitude da vogal [a], até o momento em que essa atinge uma amplitude mais baixa que as demais regiões na fase 3. Neste ponto, onde a amplitude é mais baixa, tem-se o estado estacionário. Em seguida, a amplitude volta a crescer.

Na figura 3, observamos a variante semivocalizada [j]. Podemos notar que o primeiro formante (F1) é mais baixo que os demais segmentos e tem o valor de aproximadamente 396,5Hz, esse abaixamento é acompanhado de um recuo da língua.

Figura 3 – Oscilograma e Espectrograma da palavra ‘mɔju’ (informante AR42M07).



Fonte: autora (2018).

A sua articulação pode ser entendida como um movimento relativamente lento que procede de uma configuração do trato vocal adequada para a vogal seguinte. A aproximante /j/ tem um estreitamento vocal similar ao da vogal /i/. A língua assume uma posição alta anterior, quase tocando a região pré-palatal.

Análise quantitativa/estatística dos dados da pesquisa

Na análise quantitativa, utilizamos métodos inferenciais de análise estatística (tabelas de contingência, testes univariados e multivariados e métodos de regressão multinível). A estimação dos efeitos associados às variáveis independentes será feita utilizando-se de modelos de regressão logística multinível, um modelo multivariado que controla efeitos de variáveis mais agregadas, também chamados de efeitos aleatórios. Faremos uma simulação de um modelo multinomial por meio da análise do modelo binomial ([λ] ~ [j]).

Os dados analisados neste trabalho possuem estrutura hierárquica já que as observações podem ser agrupadas segundo os indivíduos que as produziram e os itens lexicais. De acordo com Johnson (2008), os modelos de regressão multinível são mais adequados para dados que possuem estrutura hierárquica porque incorporam naturalmente essa estrutura na regressão.

Oliveira (2012) afirma que, ao desconsiderarmos a variabilidade entre os indivíduos e itens lexicais, o modelo convencional superestima o efeito das variáveis sociais e linguísticas, apresentando resultados que não explicam adequadamente a interferência de indivíduos e itens lexicais sobre o processo em estudo.

A estimativa do quanto da variabilidade observada pode ser explicada pelos níveis mais agregados (indivíduo e item lexical) é obtida por uma medida denominada coeficiente de

correlação intraclasse (CCI), que é utilizado para medir o quanto da variação pode ser explicado pelos níveis mais agregados 'item lexical' e 'indivíduo' em um modelo de regressão multinível.

Neste trabalho, a análise estatística foi feita com o auxílio do software R, utilizando os pacotes 'gmodels' (para gerar tabelas de contingência) e 'lme4' (para regressão logística multinível, Teste da razão da máxima verossimilhança (TRMV) e o Teste de Wald (TW)).

O TRMV analisa a significância estatística entre variáveis independentes, permitindo identificar tais variáveis estatisticamente significativas e hierarquizá-las; já o TW analisa a significância estatística entre fatores no interior das variáveis independentes, permitindo identificar fatores que apresentam efeitos estatisticamente diferentes da média dos efeitos dos fatores em uma variável independente.

A partir da análise do corpus de fala espontânea constituído por entrevistas de 144 participantes moradores de 6 (seis) cidades alagoanas, identificamos 2.151 (duas mil, cento e cinquenta e uma) ocorrências do processo variável em análise. A tabela 1 mostra a distribuição da variação da consoante lateral palatal [ʎ] e [j].

Tabela 1 – Distribuição das variantes [ʎ], e [j].

Variantes	Total	%
[ʎ]	1723	80,10%
[j]	428	19,90%
Total	2.151	100%

Fonte: autora (2018).

Podemos observar que dentre as ocorrências analisadas, obtivemos 1.723 realizações da lateral palatal [ʎ] (80,10%) e 428 realizações da variante [j] (19,90%). Apresentamos a seguir um quadro comparativo dos percentuais desta pesquisa com o dos estudos já realizados no PB.

Quadro 2 - Distribuição comparativa das variantes nos estudos analisados.

Variantes	Madureira (1987-1997) Belo Horizonte (MG)	Castro (2006) Matição, Jaboticatubas. MG	Soares (2008) Pará	Pinheiro (2009) Belo Horizonte (MG)	Freire (2011) Jacaraú (Paraíba)	Santos (2012) Papagaios (MG)	Este estudo
[ʎ]	86%	40%	59%	70,6%	66,7%	80,3%	80,10%
[y]	14%	60%	7%	21,9%	16,8%	19,7%	19,90%

Fonte: autora (2018).

Comparando os resultados de outros estudos com os resultados encontrados neste trabalho, podemos constatar que o comportamento dos falantes alagoanos com relação ao uso das variantes analisadas é relativamente similar, indicando que, no português brasileiro (PB), em geral, há uma preferência pelo uso da variante [ʎ], com exceção de Castro (2006), que realizou sua pesquisa em uma comunidade de remanescentes quilombolas.

Nesta pesquisa, utilizamos o modelo estatístico de regressão multinível. Foram consideradas como variáveis de níveis mais agregados os indivíduos e os itens lexicais. O uso desse modelo permite que efeitos individuais e lexicais sejam controlados por tais níveis e que os efeitos de variáveis linguísticas e sociais sejam evidenciados mais claramente. Foram analisadas as variáveis linguísticas ‘contexto seguinte’, ‘contexto anterior’, ‘tonicidade’, ‘tamanho’, e ‘frequência⁵’, e as variáveis sociais ‘idade’, ‘escolaridade’, ‘sexo’ e ‘cidade’.

Assim, a seleção das variáveis estatisticamente significativas e a hierarquização de tais variáveis que foram realizadas meio do teste da razão da máxima verossimilhança (TRMV). Utilizamos o teste de Wald (TW) para testarmos se há diferença estatisticamente significativa entre o efeito dos fatores e a média dos efeitos dos fatores. Vejamos a análise dos dados das variáveis independentes da semivocalização. A tabela 2 apresenta a significância das variáveis independentes que não apresentaram significância estatística e que deverão ser excluídas do modelo de regressão logística multinível.

Tabela 2 – Análise multivariada de regressão para as variáveis excluídas no processo de semivocalização

Variáveis excluídas do modelo completo	Significância
Cidade	0,977067
contexto seguinte	0,809121
tamanho da palavra	0,677690
contexto anterior	0,447363
Tonicidade	0,135175

Fonte: autora (2018).

A ordem das variáveis na tabela 2 é listada pela ordem crescente da significância. Para a variação entre [ʎ] e [j], verificamos que nenhuma variável linguística apresentou significância estatística (significância < 0,05). Na tabela 3, apresentaremos as variáveis que apresentaram significância estatística para o processo investigado.

⁵ A variável *frequência do item lexical* será uma variável contínua e corresponderá ao número de vezes que o item lexical apareceu no *corpus*.

Tabela 3 – Análise multivariada de regressão para as variáveis significativas no processo de *semivocalização*

Variáveis incluídas no modelo completo	Significância
faixa escolar	0,00000212
faixa etária	0,00015
sexo/gênero	0,01139
Frequência	0,01240

Fonte: autora (2018).

A ordem das variáveis na tabela anterior se dá pela ordem crescente da significância. Quanto menor a significância, maior o poder explicativo da variável independente. Não há interação estatisticamente significativa entre as variáveis sociais, chegamos a essa conclusão após realizações das rodadas do R.

Tabela 4 – Variável *faixa escolar* no processo de *semivocalização* (análise multivariada de regressão logística multinível)

Faixa escolar	Total [Λ]+[j]	%[j]	PR	Sig.
≤ 9 anos	1187	29,8%	0,70	0,001
≥ 11anos	964	7,7%	0,30	0,001
Total	2.151	16,6%		

Significância<0,001

Fonte: autora (2018).

Observamos na tabela 4 que o processo é favorecido pelas pessoas de *escolaridade* mais baixa (PR=0.70). A *escolaridade* é estatisticamente significativa no processo investigando. Os resultados indicam que o aumento da *escolaridade* leva à diminuição no uso da variante [j]. Para a *semivocalização*, a *escolaridade* é a variável que tem a maior significância dentre as variáveis significativas. Isso indica que a *escolaridade* exerce grande influência sobre [j]. O resultado corrobora com a literatura que aponta que são os menos escolarizados que tendem a realizar mais o processo estudo. O resultado corrobora com a literatura (Madureira, 1987; 1997; Soares, 2008; Freire, 2011; Santos, 2012), sendo a *semivocalização* favorecido pelos falantes com grau mais baixo de instrução apresentem maior tendência às formas consideradas estigmatizadas na comunidade.

Na tabela 5 e no gráfico 1 apresentamos os resultados obtidos da variável *faixa etária*, vejamos:

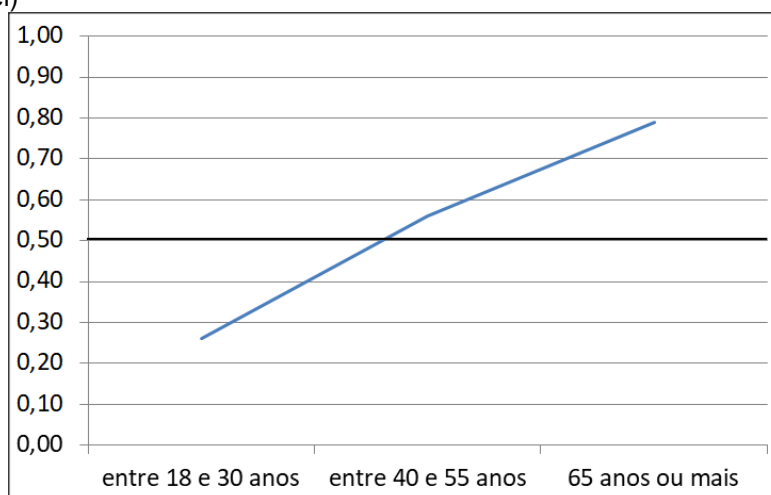
Tabela 5 – Variável *faixa etária* no processo de *semivocalização* (análise multivariada de regressão logística multinível)

Faixa etária	Total [λ]+[j]	%[j]	PR	Sig.
Entre 18 e 30 anos	513	5,3%	0,26	<0,001
Entre 40 e 55 anos	717	15,3%	0,56	0,301
65 anos ou mais	921	31,6%	0,79	0,001
Total	2.151	16,6%		

Significância <0,001

Fonte: autora (2018).

Gráfico 1 - Variável *faixa etária* no processo de *semivocalização* (análise multivariada de regressão logística multinível)



Fonte: autora (2018).

Os resultados expressos na tabela 5 e no gráfico 1 evidenciam que há uma relação diretamente proporcional entre o uso da variante [j] e a faixa etária (quanto maior a faixa etária, maior a utilização de [j]: entre 18 e 30 anos (PR=0,26); entre 40 e 55 anos (PR=0,56) e 65 ou mais (PR=0,79). Segundo Labov (1994), quando formas inovadoras aparecem com frequência na fala de informantes mais jovens e decrescem com a idade, verifica-se uma mudança em progresso. Logo, o resultado apresentado corrobora com os estudos de Freire (2011) e Santos (2012), apontando que a variante [j] é realizada pelas pessoas idosas.

Na tabela 6 apresentamos os resultados obtidos da *variável sexo/gênero*, vejamos:

Tabela 6 – Variável *sexo/gênero* no processo de *semivocalização* (análise multivariada de regressão logística multinível).

Sexo/Gênero	Total [Λ]+[j]	%[j]	PR	Sig.
Feminino	1080	16,4%	0,39	0,011
Masculino	1071	23,4%	0,61	0,011
Total	2.151	16,6%		

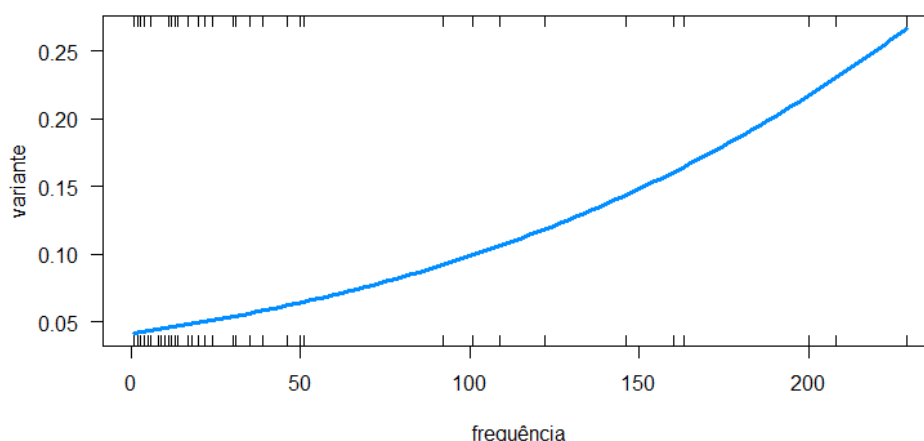
Significância=0,011

Fonte: autora (2018).

Como podemos observar na tabela 6, a variante [j] é favorecida pelo *sexo/gênero* masculino (PR=0.61) e desfavorecida pelo feminino (PR=0,39). Em relação às variáveis *sexo/gênero* e *faixa etária*, podemos concluir que há um processo de mudança linguística em curso, com tendência ao desaparecimento da variante semivocalizada (o peso relativo para [j] entre os mais jovens é de 0,26; contra 0,56 na faixa etária intermediária e 0,79 entre os mais velhos). Associado a isso, observamos também um favorecimento da variante [j] pelo *sexo/gênero masculino*. Com base nos resultados de outros estudos realizados no Brasil (Soares, 2008; Freire, 2011; Santos, 2012) e nos resultados de nosso trabalho, podemos concluir que a semivocalização é, provavelmente, um processo socialmente estigmatizado (realizado, principalmente, pelos homens, idosos e pouco escolarizados) e que tende ao desaparecimento.

No gráfico 2 apresentamos os resultados obtidos da variável *frequência*, vejamos:

Gráfico 2 – Variável *frequência* no processo de *semivocalização* (análise multivariada de regressão logística multinível).



Significância=0,012

Fonte: autora (2018).

A partir do gráfico 2, podemos observar que há relação estatisticamente significativa entre o aumento da frequência de ocorrência de um item lexical e a semivocalização da lateral palatal. Podemos concluir a partir de nossas análises, que a variante [j] não sofre interferência de nenhuma variável linguística, mas é favorecida por itens lexicais de frequência mais alta. Ou seja, a semivocalização seria um processo sem condicionadores linguísticos e que poderia ser explicado pela frequência das palavras. Resultado esse que vai ao encontro dos obtidos por de Castro (2006), Soares (2008) e Pinheiro (2012), que afirmam que o favorecimento do léxico na semivocalização ocorre em palavras mais frequentes, no caso deste trabalho o item mais frequente é “mulher”. Apesar de ser quase consenso que a semivocalização trata-se de um processo lexical, não há, em nenhum trabalho, testes estatísticos comprovando tal hipótese. Os resultados limitam-se a apontar um aumento do processo em itens mais frequentes ou semanticamente especializados.

Apresentamos a seguir os resultados para as variáveis agregadas indivíduo e itens lexicais na variável [ʎ] ~ [j]. Vejamos os CCI's⁶ para tais variáveis.

Tabela 7 – Variáveis de nível agregado no processo de *semivocalização* (análise multivariada de regressão logística multinível)

Variáveis agregadas	Variância	CCI
itens lexicais	2,355	41,7%
Indivíduo	2,241	40,5%

Fonte: autora (2018).

Os resultados para o CCI's dos níveis agregados foram 41,7% para *itens lexicais* e 40,5% para *indivíduo*. Esse resultado implica afirmar que 41,7% da variabilidade entre [ʎ] e [j] podem ser explicados pela variação entre *itens lexicais* e 40,5% pela variação entre os *indivíduos*. No total, temos que 82,2% da variação entre [ʎ] e [j] podem ser explicados pelas variáveis de nível mais agregado, restando somente 17,8% para ser explicado pelas variáveis não agregadas (variáveis independentes linguísticas e sociais).

Madureira (1987), Pinheiro (2009), Freire (2011) e Santos (2012) também concluíram que a semivocalização sofre interferência do *item lexical*. Nosso estudo se destaca por demonstrar, por meio de análise multivariada e multinível (controlando efeitos de *indivíduos* e de *itens lexicais*), a atuação da frequência dos *itens lexicais* na semivocalização, algo que não havia sido demonstrado ainda. Esse estudo atesta, portanto, a hipótese de que a semivocalização ocorre por difusão lexical, atingindo primeiramente as palavras mais frequentes. De acordo com a teoria da difusão lexical (DL), a mudança sonora atingiria cada item individualmente; ela seria foneticamente abrupta e lexicalmente gradual. De acordo com

⁶ É utilizado para medir o quanto da variação pode ser explicado pelos níveis mais agregados 'item lexical' e 'indivíduo' em um modelo de regressão multinível.

a teoria da difusão lexical (DL), a mudança sonora atingiria cada item individualmente; ela seria foneticamente abrupta e lexicalmente gradual, são defensores da teoria da difusão lexical, William S-Y. Wang e Matthew Chen (1975).

A atuação do item lexical na semivocalização foi comprovada ainda pela análise do Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI)⁷. Concluímos que a variação entre [ʌ]~[j] é muito influenciada pelos indivíduos e pelos itens lexicais.

Considerações finais

No presente estudo analisamos a variação na consoante lateral palatal /ʌ/ no falar alagoano, buscando identificar as variáveis linguísticas e sociais que favorecem a variação em questão. Identificamos 1.723 ocorrências referentes à lateral palatal [ʌ] e 428 ocorrências referentes à variante [j] (semivocalização).

Concluímos que a semivocalização não sofre interferência de nenhuma variável linguística, mas é favorecida por *itens lexicais* de *frequência* mais alta no *corpus*. Na análise das variáveis agregadas *item lexical* e *indivíduo*, os resultados mostram a variação entre a semivocalização é muito influenciada pelos *indivíduos* e pelos *itens lexicais*.

Dito isto, nosso trabalho diferenciase dos demais por investigar e comprovar estatisticamente a atuação do *item lexical* no processo da semivocalização, visto que nos estudos anteriores os autores não realizaram tal investigação, provavelmente devido às limitações do software que utilizaram.

Quanto as variáveis sociais, à variável *escolaridade*, concluímos que ela exerce grande influência a semivocalização. Sobre a variável *sexo/gênero*, os resultados apontam favorecimento do *sexo/gênero* masculino na semivocalização. Analisando a variável *faixa etária*, concluímos a semivocalização trata-se de um processo de mudança linguística em progresso, com tendência ao desaparecimento da variante semivocalizada. Dessa forma, esperamos contribuir não somente para a uma melhor compreensão do processo de semivocalização em Alagoas, como também instigar futuros estudos sobre um sobre a variação da consoante lateral palatal em Alagoas.

Referências

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações e dados do português**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

CASTRO, E. F. **Sobre o uso da semivogal /y/ e a inserção da lateral palatal /ʌ/ no Português Brasileiro**. 2006. 83 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

⁷ É utilizado para medir o quanto da variação pode ser explicado pelos níveis mais agregados 'item lexical' e 'indivíduo' em um modelo de regressão multinível.

CHEN, M; WANG, W. S.-Y. Sound Change: Actuation and Implementation. **Language**, v. 51, n. 2, p. 255–281, 1975.

FREIRE, J. B. **Variação da Lateral Palatal na Comunidade de Jacaraú (Paraíba)**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

JOHNSON, D. E. Getting off the GoldVarb standard: introducing Rbrul for mixed-effects variable rule analysis. **Language and Linguistics Compass**, v. 3, n. 1, p. 359–383, 2008.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. Vol. I: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

MADUREIRA, E. D. Difusão lexical e variação fonológica: o fator semântico. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, n. 5, p. 5–22, 1997.

MADUREIRA, E. D. **Sobre as condições da vocalização da lateral palatal no português**. 1987. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

NETTO, W. F. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Paulistana, 2011.

OLIVEIRA, A. J. **‘Comendo o final das palavras’**: análise variacionista da haplogogia, elisão e apócope em Itaúna/MG. 2012. 297 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, D. de A. L. de; MOTA, J. A. As variantes do fonema lateral palatal em inquéritos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALIB). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 3; SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ANÁLISE DE DISCURSO, 3, 2007, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: edições Uesb, 2007.

PINHEIRO, N. A. **O processo de variação das palatais lateral e nasal no português de Belo Horizonte**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, K. B. **Análise variacionista da vocalização da lateral palatal em Papagaios-MG**. 2012. 77 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, A. H. P. **Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro**: dados de um informante paulistano. 1996. 231 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

SOARES, E. P. M. **As laterais palatal e nasal no falar paraense**: uma análise sociolinguística e fonológica. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

WETZELS, W. L. Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 23, p. 19–55, 1992.

WIENREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

Sobre os autores

Selma Cruz Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3578-1655>

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestra em Linguística pela Ufal; especialista em Formação para a Docência do Ensino Superior e graduada em Letras - Português/Espanhol pelo Centro Universitário Cesmac. Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Maceió/AL.

Ana Patrícia Sá Martins

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0438-1352>

Doutor em Linguística Teórica e Descritiva, mestre em Estudos Linguísticos e graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Coordena o Projeto “Variação Linguística no Português Alagoano – PORTAL”

Recebido em: mar. 2024.

Aprovado em: ago. 2024.

Funcionamento semântico-enunciativo das palavras *manifestante* e *manifestação*

Semantic-enunciative functioning
of the words *demonstrator* and *demonstration*

Geane Cássia Alves Sena¹

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender o funcionamento semântico-enunciativo das palavras *manifestante* e *manifestação* no discurso do Estado, representado aqui pelo pronunciamento da ex-presidente do Brasil Dilma Rousseff — em rede nacional de rádio e televisão — no dia 21 de junho de 2013. Para tanto, recorreu-se aos procedimentos de análise propostos pela Teoria da Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Guimarães (2005; 2007a; 2007b; 2011; 2018). Após a realização das análises, foi possível compreender que o sentido de *manifestante* e *manifestação* se constitui a partir da relação que essas palavras estabelecem com outras palavras nos enunciados nos quais funcionam. Assim, o pronunciamento analisado se constitui como um acontecimento enunciativo que se caracteriza como um espaço de constituição de sentidos e de divisão de línguas.

Palavras-chave: Manifestante. Manifestação. Semântica do Acontecimento. Discurso do Estado. Dilma Rousseff.

Abstract: This research aims to understand the semantic-enunciative functioning of the words *demonstrator* and *demonstration* in the State's discourse, represented here by the statement of the ex-president of Brazil Dilma Rousseff, in national radio and television, on June 21, 2013. To this end, we used the analysis procedures proposed by the Event-Based Semantic Theory, developed by Guimarães (2005; 2007a; 2007b; 2011; 2018). After carrying out the analyzes, it was possible to understand that the meaning of *demonstrator* and *demonstration* is constituted from the relationship that these words establish with other words in the statements which they work. Thus, the analyzed pronouncement constitutes itself as an enunciative event that stands out as a space for the constitution of meanings and for the division of languages.

Keywords: Demonstrator. Demonstration. Event-based Semantic. State discourse. Dilma Rousseff.

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais, Coordenadoria de Educação a Distância, Pró-Reitoria de Graduação, Reitoria. Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: geaneasena@gmail.com.

Introdução

Quando o assunto são as manifestações ocorridas no ano de 2013 no Brasil, encontramos uma diversidade de textos publicados sobre essa temática, como artigos científicos, textos oficiais produzidos pelo Governo Federal, notícias, reportagens, entre outros. Entre esses textos, há o discurso proferido pela ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, o qual tomaremos para análise do funcionamento semântico-enunciativo das palavras *manifestante* e *manifestação*, em decorrência da onda de manifestações que tomou as ruas do país no mês de junho de 2013.

Nessa perspectiva, esta investigação tem como principal objetivo compreender o funcionamento semântico-enunciativo das palavras *manifestante* e *manifestação* no discurso do Estado. Ainda, busca responder às seguintes questões: Como as palavras *manifestante* e *manifestação* significam no acontecimento enunciativo que tomamos para análise? Quais sentidos são produzidos na relação em que os termos *manifestante* e *manifestação* estabelecem com outras palavras/expressões, no acontecimento de linguagem do qual fazem parte?

A fim de alcançarmos o nosso objetivo, esta pesquisa classifica-se como descritiva, uma vez que se fez necessário descrevermos e analisarmos informações acerca do fenômeno pesquisado. Ainda, caracteriza-se como bibliográfica, pois recorreremos a materiais já publicados, como artigos científicos, livros, entre outros. Ademais, é de caráter documental, ao ter um documento como objeto de estudo, e de abordagem qualitativa.

O *corpus* da pesquisa constitui-se do pronunciamento oficial proferido pela ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em rede nacional, no dia 21 de junho de 2013, disponível no site da Biblioteca da Presidência da República². Para a seleção desse texto, consideramos o dia 20 de junho de 2013, data em que ocorreu a maior manifestação popular pelas ruas do país. Além disso, realizamos as nossas análises com foco apenas nos elementos verbais, que atuam, em conjunto com elementos não linguísticos, na construção do sentido desse pronunciamento.

Este artigo, inicialmente, traz uma abordagem acerca da Semântica do Acontecimento e sua contribuição para a constituição de sentidos. Em seguida, trata do Domínio Semântico de Determinação (DSD), dos procedimentos de reescrituração e de articulação. Depois, apresenta as análises, com a constituição da cena enunciativa e das designações de *manifestante* e *manifestação*.

² Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv>.

A semântica do acontecimento e a constituição de sentidos

Ao pesquisarmos no dicionário Aurélio a palavra *manifestação*, encontramos alguns significados, como: “Ato ou efeito de manifestar-se. 2. Demonstração. 3. Homenagem pública e coletiva” (Ferreira, 2001, p. 444).

No Dicionário Houaiss (2001), o termo *manifestante* está significado a partir das seguintes acepções:

- *adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros*
 - 1 *que ou aquele que se manifesta*
 - 1.1 *que ou aquele que participa de manifestação pública de caráter político, reivindicatório etc. Exs.: grupos m. milhares de m. percorreram as ruas da cidade.*

No entanto, diferentemente do que ocorre no senso comum, não basta apenas recorrermos ao dicionário para sabermos o sentido de uma palavra. O quadro teórico no qual esta reflexão está inserida, ou seja, da Semântica do Acontecimento, permite-nos afirmar que o sentido de uma palavra se dá por meio da relação que exerce com as outras dentro de um determinado texto. Por isso, precisa ser pensada em um espaço de enunciação específico.

É importante destacarmos que, para o desenvolvimento dos estudos da enunciação enquanto acontecimento de linguagem, o semanticista Eduardo Guimarães buscou suporte nos estudos desenvolvidos por Benveniste (1970), em *O aparelho Formal da Enunciação*, “para quem a enunciação é a língua posta em funcionamento pelo locutor” (Guimarães, 2005, p. 11), e em Ducrot (1984), no livro *Esboço de uma Teoria Polifônica*, “para quem a enunciação é o evento do aparecimento da linguagem” (Guimarães, 2005, p. 11). Porém, para Guimarães, a enunciação ocorre a partir de agenciamentos específicos da língua, ou seja, no acontecimento da linguagem.

Para o desenvolvimento das análises aqui apresentadas, assumimos, assim como Guimarães (2005), que as palavras produzem sentido na relação do sujeito com a língua; por isso, precisam ser pensadas na relação com o social, com o político, isto é, em um espaço de enunciação específico. Assim, a enunciação se dá no funcionamento da língua, enquanto um acontecimento de linguagem.

Conforme Guimarães (2007a), o acontecimento pode ser caracterizado a partir de quatro elementos: *a língua, o sujeito constituído na língua em que se enuncia algo, a temporalidade e o real*, por se tratar de uma materialidade histórica do real. Assim, é na/pela temporalidade do acontecimento que tanto o sujeito quanto o sentido se constituem. Nessa perspectiva, a temporalidade assume um lugar bastante relevante na construção do acontecimento enunciativo.

Desse modo, a temporalidade do acontecimento se configura por um presente e traz uma latência de futuro, uma futuridade, que abre possibilidades de interpretação "e um passado que, enquanto rememoração de enunciações, não é lembrança ou recordação

peçoal de fatos anteriores" (Guimarães, 2007a, 204). Nesse sentido, a temporalidade do acontecimento de linguagem não se constitui de fatos cronológicos, mas de fatos de linguagem de forma que toma "o passado não enquanto lembrança (individual), mas enquanto rememoração de enunciações e abre ao mesmo tempo uma latência de futuro" (Silva, 2011, p. 9).

Nessa perspectiva, as palavras constituem sentido no interior da enunciação, ou seja, no acontecimento em que funcionam. Diante disso, o texto deve ser compreendido como sendo uma unidade de significação e não apenas como um "composto por segmentos, mas como integrado por elementos linguísticos de diferentes níveis e que significam em virtude de integrarem esta unidade. O sentido dos enunciados é produzido por esta relação de integração" (Guimarães, 2011, p. 22–23). E essa relação de integração é constituída no espaço de enunciação, que é um lugar de funcionamento da língua, de divisões de língua atribuídas diferentemente e politicamente, onde são constituídos sujeitos distintos, ou seja, onde sujeitos e linguagem se interrelacionam.

Assim, a enunciação é remetida a um sujeito falante que se configura não como um ser empírico, mas um ser político que se constitui nos espaços de enunciação que distribuem papéis distintos aos falantes que neles "habitam". São espaços que "se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante" (Guimarães, 2011, p. 18), por uma relação de litígio que objetiva compreender o real simbolizado por meio da linguagem.

Por ser o acontecimento indissociável a esse espaço de enunciação, ele deve ser considerado um lugar de disputa entre falantes, os quais são sujeitos de linguagem afetados pela ideologia, o que conduz ao aspecto social dessa relação. Entretanto, esse espaço enunciativo é gerenciado por uma hierarquia de identidades que distribui, de forma diferente e desigual, os falantes e sua língua. Sendo que estar identificado pela "divisão da língua é estar destinado, por uma deontologia global da língua, a poder dizer certas coisas e não outras, a poder falar de certos lugares de locutor e não de outros, a ter certos interlocutores e não outros" (Guimarães, 2005, p. 21). Com isso, é estabelecido o que o falante pode ou não dizer e uma divisão entre o sujeito e os sentidos produzidos, devido ao atravessamento político.

Procedimentos de análise: Domínio Semântico de Determinação (DSD), reescrituração e articulação

Outro aspecto que deve, de acordo com Guimarães (2004), ser considerado na análise do sentido é a *designação* de palavras- que se dá por meio da constituição do *Domínio Semântico de Determinação* (DSD), que é uma maneira de se pensar as palavras a partir da relação de umas com as outras. Para constituirmos o DSD das palavras *manifestante* e *manifestação*, utilizaremos a seguinte representação:

- A) \top , \perp , \vdash , \dashv (indicam, em qualquer direção, “determina”);
B) o traço — (indica uma relação de “sinonímia”);
C) o traço contínuo horizontal _____ que divide o DSD (indica uma relação de antonímia).

Para complementar o processo de constituição do sentido de uma palavra a partir da análise do DSD, é necessário considerarmos dois procedimentos de textualização que são fundamentais e constituem a enunciação: a reescrituração e a articulação.

Quanto à reescrituração, ela funciona como um mecanismo de busca no interior do texto de expressões linguísticas que repetem/ redizem insistentemente o que já foi dito, de forma que os "já-ditos" sejam interpretados e percebidos de maneiras distintas cada vez que aparecem no texto, de modo a atribuir algo relativo a uma predicação ao que se encontra como reescriturado. Para explicar melhor sobre esse procedimento de textualização, Guimarães (2007a) apresenta alguns modos de redizer, os quais contribuem para a constituição do sentido, são eles:

- a) *Repetição*: que se dá pela retomada de uma expressão linguística dentro do texto, podendo ser completa ou por redução.
- b) *Substituição*: ocorre quando uma expressão é retomada por outra no decorrer do texto.
- c) *Elipse*: o termo é reescrito de forma elipsada.
- d) *Expansão*: ocorre quando uma expressão é expandida em outro ponto do texto.
- e) *Condensação*: condensa algo que foi dito anteriormente no texto.
- f) *Definição*: é o procedimento em que uma reescrituração por expansão se dá como um modo de definir algo.

Esses procedimentos podem ocorrer por *sinonímia*, *especificação*, *desenvolvimento*, *generalização*, *totalização* e *enumeração*. A sinonímia se dá quando uma expressão ou palavra é reescrita por outra que tem o mesmo sentido que ela. A especificação se dá com a substituição de um termo por outro, de modo que a reescrituração do termo é determinada pela expressão que o retoma. O desenvolvimento ocorre quando uma sequência desenvolve uma palavra ou expressão no texto em que funciona. Já a generalização se dá com a reescrita de uma palavra (ou expressão) por outra generalizadora. A totalização pode ser observada quando um termo totalizador determina os totalizantes. E, por fim, temos a enumeração, que ocorre quando o enumerado determina as palavras ou expressões que enumera.

Quanto à articulação, é um procedimento que compreende as relações de sentido estabelecidas entre as palavras, no agenciamento enunciativo, abarcadas pela textualidade. Tal procedimento possibilita a compreensão do modo como os elementos linguísticos se apresentam e significam em termos de proximidade, pelo agenciamento (Guimarães, 2007a).

É importante ressaltarmos que esses dois procedimentos atuam no acontecimento da enunciação e serão fundamentais para a constituição dos sentidos que é a predicação, de maneira que “as palavras ou expressões com as quais a palavra analisada é reescrita ou está articulada estabelecem uma predicação, isto é, algo do seu sentido é atribuído à palavra reescriturada, determinando-a” (Machado, 2010, p. 140).

Com base nesse campo teórico-metodológico, desenvolvemos a análise do nosso *corpus*, apresentada a seguir.

A cena enunciativa

Na cena enunciativa produzida nesse acontecimento de linguagem (ou seja, no pronunciamento proferido pela ex-presidente Dilma Rousseff), há a presença de um Locutor (L) e de um locutor-x que fala do lugar social de locutor- presidente (l-x) enquanto um ser político, autorizado por esse lugar social do dizer³. Nesse acontecimento, o Locutor, ao ser agenciado do lugar social de presidente (em língua portuguesa), fala sobre as manifestações ocorridas pelas ruas do Brasil, uma vez que está autorizado a dizer desse lugar, ou seja, do lugar de locutor-presidente que fala em língua portuguesa. Esse lugar é marcado pelo próprio ato da presidente de realizar um pronunciamento em rede nacional.

Essa marcação evidencia que há alguém que ocupa uma posição de autoridade na política brasileira, na presidência/no governo do Brasil, no caso, Dilma Rousseff. O Locutor, ao falar enquanto tomado pelo lugar de presidente, está autorizado a definir as manifestações, apontar soluções para minimizar os problemas presentes no Brasil, ouvir os manifestantes e atender às suas reivindicações. Enquanto locutor-presidente, o Locutor se dá como origem do ato de realizar um pronunciamento em rede nacional porque está autorizado a dizer desse lugar.

No decorrer do texto, alguns enunciados marcam esse lugar social de locutor-presidente e evidenciam a posição ocupada por Dilma Rousseff na política brasileira. Antes de iniciarmos as análises desses enunciados, torna-se importante esclarecermos que nossa análise da cena enunciativa produzida nesse acontecimento começa por passagens localizadas no meio do texto, depois utiliza passagens localizadas no início desse pronunciamento. Isso porque o nosso foco inicial é observar como *manifestação* e *manifestante* estão sendo significados nesse acontecimento enunciativo.

Em se tratando dos enunciados que marcam o lugar social de locutor-presidente no texto, tomamos inicialmente o seguinte enunciado:

³ Isto significa que “para o Locutor se representar como origem do que enuncia, é preciso que ele seja agenciado de um lugar social de locutor” (Guimarães, 2011, p. 22).

- (1) “Como presidenta, eu tenho a obrigação tanto de ouvir a voz das ruas, como de dialogar com todos os segmentos, mas tudo dentro do primado da lei e da ordem, indispensáveis para a democracia”.

O mesmo ocorre mais à frente no texto (no momento em que o Locutor, enquanto um locutor- presidente, diz *o meu governo*) no seguinte enunciado:

- (2) “eu quero repetir que o meu governo está ouvindo as vozes democráticas que pedem mudança. Eu quero dizer a vocês que foram, pacificamente, às ruas: Eu estou ouvindo vocês!”

Nessa direção, observamos que o locutor-presidente está autorizado a falar deste lugar, como autoridade na política brasileira e “chefe” da nação. E, ao enunciar, esse Locutor instala no texto o lugar do Alocutário, constituído pela cena enunciativa. Essa relação está marcada, nesse acontecimento, pela referência que o Locutor, enquanto locutor-presidente, faz aos manifestantes em algumas partes do texto. Essa referência se dá, por exemplo, por reescritura da palavra *manifestantes* pela expressão *vozes democráticas*, que por sua vez é reescriturada por *vocês*. Isso, por outro lado, permite-nos afirmar que, nesse acontecimento, o Locutor enuncia enquanto locutor-presidente e constitui para o texto o lugar social de alocutário-manifestante.

Ainda observamos nesse acontecimento que o lugar social de presidente não constitui somente um alocutário, ou seja, o alocutário-manifestante, mas também constitui a figura do alocutário- brasileiro para quem se dirige em certos momentos. Desse modo, nessas relações enunciativas, há a constituição de um alocutário duplo. Ao dizer, por exemplo, *vozes democráticas* e *vocês*, o Locutor, enquanto locutor-presidente, faz referência aos manifestantes, conforme mostrado anteriormente. No entanto, ao assumir a palavra, o lugar social de presidente também fala aos brasileiros, ao fazer uma promessa a eles de que a ordem será mantida, porque está autorizado a dizer desse lugar, como autoridade na política brasileira e no governo.

Assim, do lugar de presidente, a enunciação toma os manifestantes como alocutário, como dito acima, mas também toma, pela expressão *todos os segmentos*, não só os manifestantes mas toda a sociedade, os brasileiros. Ainda fala sobre algumas das consequências trazidas com a realização das manifestações e esclarece sobre o dinheiro destinado pelo Governo Federal para a realização da Copa do Mundo, que seria posteriormente, em 2014, sediada pelo Brasil, como podemos observar nos recortes (3) e (4), a seguir.

- (3) “Todas as instituições e os órgãos da Segurança Pública devem coibir, dentro dos limites da lei, toda forma de violência e vandalismo. Com equilíbrio e serenidade,

porém, com firmeza, vamos continuar garantindo o direito e a liberdade de todos. Asseguro a vocês: vamos manter a ordem”.

- (4) “Brasileiras e brasileiros, as manifestações dessa semana trouxeram importantes lições: as tarifas baixaram e as pautas dos manifestantes ganharam prioridade nacional.”

Desse modo, o locutor-presidente faz, conforme aparece no recorte (3), aos brasileiros (significado por *vocês*, que é uma reescrituração de *brasileiros* nesse recorte) uma promessa assegurando que a ordem será mantida (em: *Asseguro a vocês: vamos manter a ordem*). No recorte (4), o locutor-presidente fala ao alocutário-brasileiro sobre as consequências das manifestações, em: *Brasileiras e brasileiros, as manifestações dessa semana trouxeram importantes lições: as tarifas baixaram e as pautas dos manifestantes ganharam prioridade nacional*. Nesse recorte, o termo *brasileiros* está significado pela relação que estabelece com o vocativo *Brasileiras e brasileiros* (que aparece no início desse recorte), uma vez que *brasileiros e brasileiras* é uma reescritura da palavra *todos* (presente nesse pronunciamento), que significa “todos os brasileiros”.

Assim observamos que, ao ser agenciado como locutor-presidente, o Locutor instala na enunciação a figura do Alocutário. Esse lugar está marcado nos enunciados que fazem referência aos brasileiros, como em *Asseguro a vocês*, no qual a palavra *vocês* aparece como uma reescritura de *todos*, ou seja, de “todos os brasileiros” Desse modo, o locutor-presidente direciona a sua fala aos brasileiros (*vocês*) para quem diz sobre as manifestações, suas possíveis conquistas, faz promessas e esclarecimentos, constituindo assim o lugar de alocutário-brasileiro. Esse lugar está marcado também, e em especial, pelo uso do vocativo *brasileiros e brasileiras* presente no recorte (4), apresentado acima, o que torna ainda mais explícita a constituição do alocutário-brasileiro pelo locutor-presidente. Nessa medida, o locutor-presidente fala ao seu duplo alocutário (alocutário-manifestante e alocutário-brasileiro).

Há no texto um aspecto importante em relação ao modo de funcionamento da palavra *vocês* que precisamos observar por haver um interessante deslizamento semântico para a constituição de outros sentidos, no acontecimento de linguagem em que essa palavra funciona. Esse deslizamento se caracteriza pela mudança do sentido inicial da palavra *vocês* para um sentido posterior, a qual é possibilitada pelo processo de reescritura desse elemento do texto.

Ao observarmos *vocês*, no recorte (3), em *Asseguro a vocês: vamos manter a ordem*, presente no início do discurso de Dilma Rousseff, notamos que essa palavra é uma reescritura de *todos* (em: *todos nós, brasileiras e brasileiros e vamos continuar garantindo o direito e a liberdade de todos*), o que faz com que *vocês* signifique, nesse acontecimento, “todos os brasileiros”. Diferentemente do *vocês* que aparece em *Eu estou ouvindo vocês*, no recorte (2),

também em lugar social de brasileiro, ou seja, também fala enquanto locutor-brasileiro. Esse lugar social está marcado por vários enunciados presentes no texto, como o que segue:

- (5) “todos nós, brasileiras e brasileiros, estamos acompanhando, com muita atenção, as manifestações que ocorrem no país. Elas mostram a força de nossa democracia e o desejo da juventude de fazer o Brasil avançar. Se aproveitarmos bem o impulso desta nova energia política, poderemos fazer, melhor e mais rápido, muita coisa que o Brasil ainda não conseguiu realizar por causa de limitações políticas e econômicas”.

O locutor-brasileiro, ao falar das manifestações e apresentar uma condição para que sejam realizadas mudanças que o Brasil ainda não conseguiu realizar (quando diz *Se aproveitarmos bem o impulso desta nova energia política*), diz de um lugar autorizado, como um brasileiro, a partir do qual institui um alocutário-brasileiro. Esse lugar social, constituído na enunciação, é marcado nesse acontecimento pela presença do pronome pessoal, na primeira pessoa do plural, *nós*.

As relações estabelecidas nessa cena enunciativa ainda nos possibilitam dizer que o Locutor, tomado do lugar de locutor-brasileiro, fala a seu alocutário-brasileiro. Nessa perspectiva, há uma identificação do locutor e do alocutário com o lugar do brasileiro. De modo que, ao enunciar, por exemplo, *todos nós, brasileiras e brasileiros, estamos acompanhando, com muita atenção, as manifestações que ocorrem no país*, há uma inclusão do Locutor na categoria do Alocutário, marcada pelo emprego do *nós*, e a identificação locutor-alocutário, como se estivessem em lugares correlatos, o de brasileiros, significado pela reescrituração apositiva do *nós* por *brasileiros* e *brasileiras*. Nesse sentido, observamos que o emprego do *nós* produz nesse acontecimento um efeito de igualdade entre Locutor e Alocutário e locutor-x e alocutário-x. Isso significa que há um locutor-brasileiro que diz a um alocutário-brasileiro, ou seja, é um igual dizendo aos seus iguais; um indivíduo que diz a si mesmo, bem como aos outros indivíduos.

Diante disso, nota-se que a enunciação desse acontecimento se apresenta como se dando do lugar social de brasileiro para o brasileiro, como se essa divisão (Locutor (L) e locutor-brasileiro) fosse coletiva, compartilhada por todos. Esse efeito de coletividade é produzido no texto pelo uso do pronome *nós*, ou seja, pelo “eu” que diz “nós” + os outros que também dizem “nós”; nesse caso, os brasileiros. Nessa direção, podemos dizer que o enunciador dessa cena é um enunciador coletivo. No recorte (6), por exemplo, notamos que há um Locutor que se significa como aquele que é igual aos seus iguais ao dizer: *Se aproveitarmos, poderemos fazer, melhor e mais rápido, muita coisa*, uma vez que fala do lugar de brasileiro.

Outro aspecto interessante que observamos no texto corresponde às relações no plano político e no plano pessoal que o locutor-presidente estabelece, ao longo desse acontecimento, ao falar a seu alocutário. O que podemos perceber nos recortes:

- (6) “Minhas amigas e meus amigos, todos nós, brasileiras e brasileiros, estamos acompanhando, com muita atenção, as manifestações que ocorrem no país”.
- (7) “Brasileiras e brasileiros, precisamos oxigenar o nosso velho sistema político. Encontrar mecanismos que tornem nossas instituições mais transparentes, mais resistentes aos malfeitos e acima de tudo mais permeáveis à influência da sociedade”.
- (8) “Minhas amigas e meus amigos, eu quero repetir que o meu governo está ouvindo as vozes democráticas que pedem mudança”.

A partir dos recortes acima, nota-se que o Locutor, enquanto locutor-presidente, constitui com seu alocutário- brasileiro ora uma relação no plano pessoal, ora no plano político. No início do texto o locutor-presidente estabelece com seu alocutário-brasileiro uma relação no plano pessoal ao representá-lo como *Minhas amigas e meus amigos*, conforme apresentado no recorte (6). Nesse momento, o locutor-presidente pode estar estabelecendo uma maior proximidade com o alocutário-brasileiro. Nesse movimento o locutor-presidente se apresenta também como locutor-brasileiro. Mais à frente no texto, como pode ser visto no recorte (7), o locutor-presidente estabelece uma nova relação com o alocutário-brasileiro, ou seja, uma relação no plano político, ao dizer *Brasileiras e brasileiros*- estabelecendo assim uma relação de distanciamento, diferente daquela que foi estabelecida anteriormente. Entretanto, para finalizar o texto, o locutor-presidente volta a estabelecer uma relação no plano pessoal com seu alocutário-brasileiro, causando mais uma vez a ideia de proximidade, o que pode ser observado no recorte (8), quando diz *Minhas amigas e meus amigos*.

Temos, então, nesse acontecimento de linguagem, um locutor-presidente e um duplo alocutário (alocutário-manifestante e alocutário-brasileiro) para quem o locutor direciona a sua argumentação. Esse locutor-presidente diz de um lugar do qual está autorizado a dizer, como uma autoridade na política brasileira e presidente da república, fala sobre as manifestações, as melhorias que podem trazer para o país, define e critica as manifestações e os manifestantes *não pacíficos*, que aparecem significados no texto por expressões como *essa violência, uma minoria violenta e autoritária, alguns arruaceiros*, como mostraremos mais à frente em nossas análises quando evidenciaremos os sentidos constituídos no pronunciamento para *manifestante e manifestação*.

O locutor-presidente também faz promessa de manter a ordem, afirma ouvir os manifestantes e suas reivindicações. Ainda temos um locutor-brasileiro que fala a seu alocutário-brasileiro. Desse modo, o Locutor e o locutor-x, afetado do lugar social de brasileiro, enuncia sobre as manifestações e aponta algumas ações que os brasileiros podem realizar

para que ocorram melhorias no Brasil. Ao enunciar desse lugar de locutor-brasileiro, ele se inclui na classe “brasileiros” e fala a si mesmo quanto aos outros indivíduos, ou seja, aos seus iguais, o que é marcado no decorrer do texto pela marca da primeira pessoa do plural (*nós*).

Como se pode notar, realizamos aqui a análise da cena enunciativa produzida nesse acontecimento de linguagem. Agora passaremos à análise das designações de *manifestação* e *manifestante*, de modo que serão observados primeiro os sentidos para *manifestação* constituídos nesse pronunciamento e, em seguida, os sentidos de *manifestante* produzidos nesse acontecimento de linguagem.

As Designações de *manifestante* e *manifestação*

O texto analisado foi produzido em junho de 2013, período no qual o Brasil viveu um dos principais momentos da sua história, uma vez que foi palco de protestos populares que tiveram um formato inédito no país. Essas manifestações merecem destaque por terem levado às ruas de várias cidades brasileiras milhares de pessoas com diferentes idades, objetivos, demandas etc., ou seja, colocaram em cena “novos” sujeitos. Além disso, as manifestações desse período se destacam por terem pressionado a classe política, principalmente o Governo Federal, a posicionar-se diante das reivindicações feitas pelos sujeitos manifestantes. É nesse contexto que a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em rede nacional, faz seu pronunciamento sobre essas manifestações que vinham ocorrendo no país, naquele período.

Levando em consideração essas circunstâncias, tomamos esse acontecimento para realizarmos a descrição do funcionamento semântico-enunciativo da palavra (sua designação) *manifestação*. Para tanto, selecionamos seis recortes nos quais há a ocorrência dessa palavra, considerados como decisivos para a sua designação. Uma hipótese que levantamos é que existe uma relação de sentido entre as palavras *manifestante* e *manifestação* nesse acontecimento de linguagem.

Outro aspecto que nos chamou atenção nesse texto foi a divisão de *manifestação* em dois tipos: *pacífica* e *não pacífica* (mesmo que o texto não utilize em nenhum momento a expressão *manifestação não pacífica*). Essa tipificação que ocorre no pronunciamento nos sugere haver uma legitimação da *manifestação pacífica* por parte do Governo Federal e, conseqüentemente, a deslegitimação de *movimentos não pacíficos*, *violentos*, como apresentaremos mais à diante. Ainda, acreditamos que, no texto em questão, *manifestante pacífico* pode estabelecer uma relação de sentido com *manifestação pacífica*, do mesmo modo que pode haver uma relação de sentido entre *manifestação não pacífica* e *manifestante não pacífico*.

Uma observação inicial do texto nos leva a algumas expressões que apontam a existência dessas relações de sentido (todas elas trazem a palavra *pacífico* reescriturada por repetição). Assim, na ordem que aparecem no texto, temos: *forma pacífica*, *movimento*

pacífico, mensagem pacífica que desembocam em *manifestações pacíficas* e em *vocês que foram, pacificamente, às ruas*. Também encontramos nesse texto expressões (com a reescrituração de *violenta* ou *violência*) como *uma minoria violenta, autoritária, essa violência promovida por uma pequena minoria* que desembocam em *barulho e truculência de alguns arruaqueiros* e em *violência e arruaça*. Essas relações de sentido serão detalhadas mais à frente nas nossas análises.

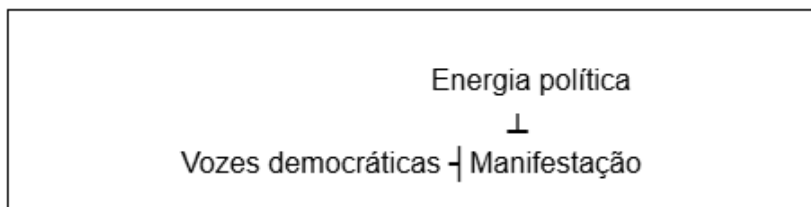
Também observamos que existe, no texto em questão, um modo interessante de funcionamento das palavras *ordem* e *paz*, as quais aparecem poucas vezes no pronunciamento (*paz* aparece três vezes e *ordem* apenas uma vez). Essas palavras apresentam, dentro do texto, não um conjunto de todas as manifestações e manifestantes, ou seja, as *manifestações* e *manifestantes pacíficos* e *não pacíficos*, mas uma parcela dos manifestantes e das manifestações. Desse modo, as palavras *ordem* e *paz*, nesse pronunciamento, referem-se a *manifestações pacíficas* e a *vocês que foram, pacificamente, às ruas*, ou seja, aos *manifestantes pacíficos*.

Iniciaremos nossas análises pela compreensão do sentido da palavra *manifestação* dentro do texto. Depois, analisaremos o sentido da palavra *manifestante*. Como informamos anteriormente, nesse texto, tanto *manifestante* quanto *manifestação* aparecem na sua forma plural (*manifestantes/manifestações*). A seguir, apresentamos os recortes que foram selecionados para análise da palavra *manifestação*, os quais consideramos suficientes para a constituição do sentido dessa palavra no texto em questão. Ressaltamos que encontramos poucas ocorrências do termo *manifestações* durante a seleção dos recortes, porém as determinações apresentadas por eles são satisfatórias para nossas análises. Seguem os recortes:

- (9) “Minhas amigas e meus amigos, todos nós, brasileiras e brasileiros, estamos acompanhando, com muita atenção, as manifestações que ocorrem no país. Elas mostram a força de nossa democracia e o desejo da juventude de fazer o Brasil avançar”.
- (10) “Se aproveitarmos bem o impulso desta nova energia política, poderemos fazer, melhor e mais rápido, muita coisa que o Brasil ainda não conseguiu realizar por causa de limitações políticas e econômicas”.
- (11) “as manifestações dessa semana trouxeram importantes lições: as tarifas baixaram e as pautas dos manifestantes ganharam prioridade nacional. Temos que aproveitar o vigor destas manifestações para produzir mais mudanças que beneficiem o conjunto da população brasileira [...]”.
- (12) “Minhas amigas e meus amigos, eu quero repetir que o meu governo está ouvindo as vozes democráticas que pedem mudança. Eu quero dizer a vocês que foram, pacificamente, às ruas: Eu estou ouvindo vocês! E não vou transigir com a violência e a arruaça. Será sempre em paz, com liberdade e democracia que vamos continuar construindo juntos este nosso grande país. Boa noite”.

Daremos início às nossas análises pelo recorte (9), no qual a palavra *manifestações* aparece reescrita de duas maneiras distintas (por anáfora e por elipse). Nesse enunciado, que se localiza no primeiro parágrafo do texto, há a ocorrência da palavra *manifestações*, que se articula com *que ocorrem no país* e a predica. Nesse mesmo recorte, *manifestações* é reescrita por anáfora pelo pronome *Elas* -que está especificado por *mostram a força de nossa democracia* e *o desejo da juventude*, que, por sua vez, articula-se e é especificada por *de fazer o Brasil avançar*. Se o termo *Elas*, nesse recorte, significa *manifestações*, isso quer dizer que *manifestações* aparece reescrita de dois modos distintos: o primeiro, por anáfora (*Elas*); e o segundo, por elipse de *manifestações* (em (mostram) *o desejo da juventude*). Desse modo, *manifestações* se articula com as expressões *mostram a força de nossa democracia* e (mostram) *o desejo da juventude*.

O que se observa, ao lado disso, é que *manifestações*, que aparece no recorte (9), é reescriturada, no recorte (10), por expansão por *energia política*. Já no recorte (11), há uma reescrituração de *manifestações* por repetição. No recorte (12), podemos considerar que *vozes democráticas* é uma reescrituração por expansão de *manifestações*. Ou seja, podemos dizer que *energia política* e *vozes democráticas* determinam semanticamente *manifestações*. Podemos, então, considerar que a designação de *manifestação*, nesse texto, pode ser, inicialmente, apresentada pelo DSD-1 abaixo:



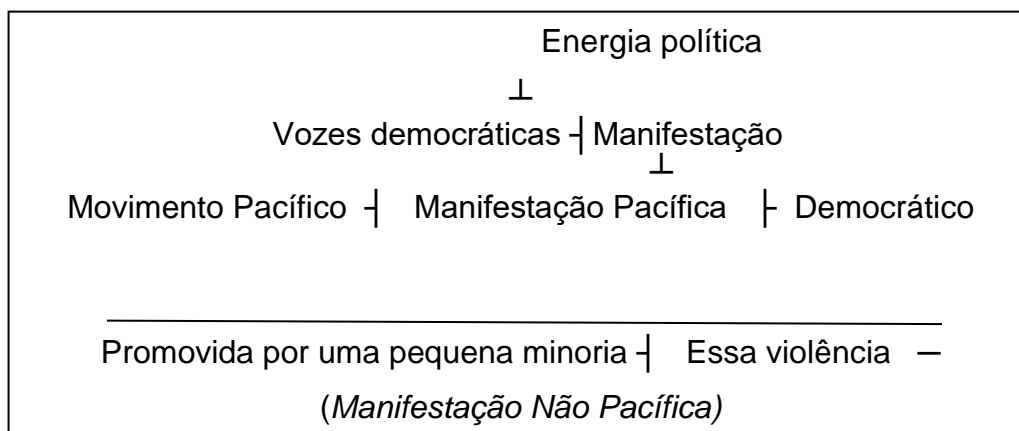
Uma observação atenta nos leva a perceber que, nesse acontecimento, há uma divisão de *manifestação* em *pacífica* e *violenta (não pacífica)*, o que, em certa medida, poderá contribuir para a constituição do sentido de *manifestação*. Apesar de não haver no texto a presença da expressão *manifestação não pacífica*, ele traz expressões que significam como opostas à expressão *manifestação pacífica* nesse acontecimento, como é o caso de essa *violência*, que se apresenta como um sinônimo de *manifestação não pacífica* e um antônimo de *manifestação pacífica*. As reescriturações de *manifestações pacíficas* e essa *violência (manifestação não pacífica)*, bem como a presença de uma relação de antonímia entre elas, pode-se notar nos seguintes recortes:

- (13) “O Governo e sociedade não podem aceitar que uma minoria violenta e autoritária destrua o patrimônio público e privado, ataque templos, incendeie carros, apedreje ônibus e tente levar o caos aos nossos principais centros urbanos. Essa violência, promovida por uma pequena minoria, não pode manchar um movimento pacífico e democrático”.

- (14) “A mensagem direta das ruas é pacífica e democrática”.
- (15) “Anuncio que vou receber os líderes das manifestações pacíficas, os representantes das organizações de jovens, das entidades sindicais, dos movimentos de trabalhadores, das associações populares. Precisamos de suas contribuições, reflexões e experiências. De sua energia e criatividade, de sua aposta no futuro e de sua capacidade de questionar erros do passado e do presente”.

No recorte (13), *manifestação pacífica* é reescrita por substituição por *movimento pacífico*. Ainda aparece reescriturada por elipse de *movimento* (em (movimento) *democrático*), que está caracterizado por *democrático*. Isso nos permite dizer que *movimento pacífico* e *democrático* determinam semanticamente *manifestações*. Já a expressão *essa violência* (significada nesse acontecimento como sinonímia de *manifestação não pacífica*) é especificada por *promovida por uma pequena minoria* e estabelece uma relação de antonímia com *manifestações pacíficas*, presente no recorte (15), que analisaremos a seguir. Destacamos que, logo após, tomaremos o recorte (14) para darmos sequência à nossa análise.

Como podemos notar, no recorte (15), a presidente diz que receberá os líderes das *manifestações pacíficas* (em: *Anuncio que vou receber os líderes das manifestações pacíficas*), o que significa, implicitamente, que não receberá os líderes das *manifestações não pacíficas* (nesse acontecimento, significadas como um sinônimo de *essa violência*). Isso nos permite dizer que, nesse texto, *manifestação não pacífica*, mesmo que não nomeada dessa maneira, está significadas como antônima de *manifestação pacífica*. E isso produz, no presente texto, a caracterização de uma *manifestação* que se dá com palavras como *pacífica*, *democrática*, entre outras predicções sinônimas. Essas relações nos permitem estabelecer o DSD-2:



Outro aspecto interessante, nesse texto, é que o DSD-2, que apresentamos acima, indica claramente que há uma legitimação da *manifestação pacífica* pelo Governo, em

contraposição a essa *violência* (a manifestação não nomeada enquanto tal). Isso pode ser observado no recorte (14): “A **mensagem direta das ruas** é pacífica e democrática”.

Nesse recorte, a palavra *manifestações* é reescriturada por substituição por *mensagem direta das ruas* e predicada por *pacífica* e *democrática*. Essa predicação, que se configura pela predicação *é pacífica e democrática*, atribui à *manifestação* duas características que a coloca numa relação de igualdade com *manifestações pacíficas*, ou seja, de ser *pacífica* e *democrática*. Portanto, a *manifestação* é significada no dizer do Governo como *pacífica* e *democrática*. É nessa medida que há uma descaracterização da *manifestação não pacífica* (*Essa violência*) como uma forma de manifestação e, conseqüentemente, a sua deslegitimação por parte do Governo, e uma legitimação da *manifestação pacífica*, que guarda relação com a designação de *manifestação*.

Passamos, agora, à análise do sentido de *manifestante* nesse acontecimento. Para tanto, selecionamos os seguintes recortes:

- (16) “O Brasil lutou muito para se tornar um país democrático. E também está lutando muito para se tornar um país mais justo. Não foi fácil chegar onde chegamos, como também não é fácil chegar onde desejam muitos dos que foram às ruas”.
- (17) “Os manifestantes têm o direito e a liberdade de questionar e criticar tudo. De propor e exigir mudanças. De lutar por mais qualidade de vida. De defender com paixão suas ideias e propostas. Mas precisam fazer isso de forma pacífica e ordeira”.
- (18) “as manifestações dessa semana trouxeram importantes lições: as tarifas baixaram e as pautas dos manifestantes ganharam prioridade nacional.”

Assim como a palavra *manifestações*, o termo *manifestantes* aparece poucas vezes ao longo desse texto. Entretanto, os recortes selecionados são suficientes para analisarmos o funcionamento semântico- enunciativo de *manifestante*. No recorte (16), por exemplo, não aparece o termo *manifestantes*, mas uma reescrituração dessa palavra por expansão por *dos que foram às ruas*. Por outro lado, no recorte (17), o termo *manifestantes* é reescriturado por repetição e articula-se com *têm o direito*. Nesse mesmo recorte, *manifestantes* também articula-se com algumas expressões (como: *liberdade de questionar, criticar tudo; De propor, exigir mudanças; De lutar por mais qualidade de vida*) na forma de elipse. No recorte (18), o termo *manifestantes* também aparece reescriturado por repetição e articula-se com *pautas* (*os manifestantes têm pautas*). Então, podemos dizer que a palavra *manifestantes* é determinada semanticamente por *os que foram às ruas*.

Notamos que há, no decorrer do texto, uma divisão de *manifestante*, assim como acontece com a palavra *manifestação*, de modo que *manifestante* também passa a ser dividido em dois tipos: *manifestante pacífico* e *não pacífico* (mesmo que no texto não sejam utilizadas essas expressões). Apesar de não haver, no pronunciamento, o uso dessas expressões, ele apresenta palavras e expressões que significam nesse acontecimento como

um sinônimo de *manifestante pacífico* e *manifestante não pacífico*. Como se pode observar, por exemplo, nos recortes (19) e (20):

(19) “O Governo e sociedade não podem aceitar que uma minoria violenta e autoritária destrua o patrimônio público e privado, ataque templos, incendeie carros, apedreje ônibus e tente levar o caos aos nossos principais centros urbanos. Essa violência, promovida por uma pequena minoria, não pode manchar um movimento pacífico e democrático”.

(20) “eu quero repetir que o meu governo está ouvindo as vozes democráticas que pedem mudança. Eu quero dizer a vocês que foram, pacificamente, às ruas: Eu estou ouvindo vocês! E não vou transigir com a violência e a arruaça”.

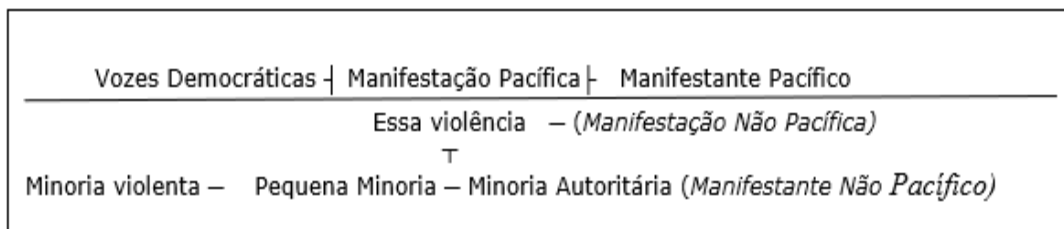
No recorte (19), observamos que a expressão *manifestante não pacífico* aparece significada como um sinônimo (que obscurece a relação com *manifestação*) de *minoria violenta e autoritária* e *pequena minoria*, fazendo significar, nesse acontecimento, *you* (*manifestante pacífico*) como um antônimo de *minoria violenta, autoritária e pequena minoria*. Já no recorte (20), o que se pode observar é que a palavra *you* significa como um sinônimo de *manifestante pacífico* por estar especificada nesse acontecimento por *que foram, pacificamente, às ruas*. Dessa forma, a presidente diz ouvir aqueles manifestantes que são pacíficos, ou seja, que foram pacificamente às ruas manifestar. Assim, nesse acontecimento, faz significar *you* como um sinônimo de *manifestante pacífico*.

Além disso, podemos notar que, nesse acontecimento, o sentido de *manifestante não pacífico* (*minoria violenta/ autoritária/ pequena minoria*) contribui para a constituição do sentido de *manifestação não pacífica* (*essa violência*), uma vez que a *manifestação não pacífica*, ou seja, realizada com violência, é um ato promovido pelo sujeito que manifesta de forma violenta (*não pacífica*). Conforme aparece em: *Essa violência, promovida por uma pequena minoria*. De modo que o adjetivo *pequena* funciona, nesse texto, como uma forma de reafirmar a quantidade de pessoas que agiam de forma violenta durante aqueles protestos, isto é, apenas uma pequena parcela dos manifestantes- a considerada como *não pacífica*.

Nessas relações, também há o estabelecimento de uma relação de sentido entre as *vozes democráticas*, ou seja, *manifestação pacífica*, e o sujeito *manifestante pacífico* (*you que foram, pacificamente, às ruas*), uma vez que só serão ouvidos aqueles manifestantes que realizaram atos pacíficos, ou seja, manifestaram de forma pacífica, não violenta. Se os manifestantes são pacíficos, conseqüentemente, eles realizam atos pacíficos. No caso das manifestações de 2013, as manifestações pacíficas foram realizadas por sujeitos pacíficos, que se reuniram para fazer reivindicações de naturezas distintas (ideológicas, políticas, culturais, sociais etc.). Diante disso, a *manifestação pacífica* (*vozes democráticas*) passa a ter como parte do seu sentido o *manifestante pacífico* (*you que foram, pacificamente, às ruas*). Do mesmo modo que o *manifestante não pacífico* (*minoria violenta/ autoritária/ pequena*

minoría), nesse texto, passa a ser parte do sentido de *manifestação não pacífica* (essa *violência*) por ser o sujeito (*manifestante não pacífico*) responsável por ações violentas.

Com base nas relações de determinação estabelecidas nos recortes (19) e (20), temos o DSD-3:



Nas relações acima, *manifestação pacífica* é determinada por *vozes democráticas* e por *manifestante pacífico*. Ainda, observamos que *manifestação pacífica* estabelece uma relação de antonímia com *manifestação não pacífica* (sinônimo de *Essa violência*). Também notamos que *manifestação não pacífica* (*Essa violência*) está determinada por *pequena minoria*, que estabelece uma relação de sinonímia com *minoría violenta*, *autoritária* e *manifestante não pacífico*.

Um outro aspecto interessante no texto é uma possível legitimação que há da *manifestação pacífica* e do sujeito que manifesta pacificamente (*manifestante pacífico/ vocês*) pelo Governo e, conseqüentemente, a deslegitimação da *manifestação não pacífica* (*Essa violência*) e dos *manifestantes não pacíficos* (*minoría violenta/ autoritária/ pequena minoria*). Isso pode ser confirmado no recorte (20), no qual é dito que serão ouvidas apenas as *vozes democráticas*, ou seja, as *manifestações pacíficas*, bem como os *manifestantes pacíficos*, em *Eu quero dizer a vocês que foram, pacificamente, às ruas: Eu estou ouvindo vocês!*, com os quais o Governo irá negociar. Conseqüentemente, não haverá negociação por parte do Governo com os *manifestantes não pacíficos*, o que se pode notar em *E não vou transigir com a violência e a arruaça*.

Ao lado disso, observa-se a existência de uma relação de antonímia entre *manifestação pacífica* e *não pacífica* (*Essa violência*), bem como entre *manifestante pacífico* (*vocês*, que significa o alocutário como *manifestante pacífico*) e *não pacífico* (*minoría violenta/ autoritária/ pequena minoria*). Nessa medida, *manifestação não pacífica* (*Essa violência*) é do domínio antonímico de *manifestação pacífica*, ao passo que *manifestante não pacífico* (*minoría violenta/ autoritária/ pequena minoria*) é do domínio antonímico de *manifestante pacífico* (*vocês*). Essas contradições colocam o Brasil enquanto lugar de litígio entre *manifestação pacífica*, legitimada pelo Governo, e *manifestação não pacífica*, deslegitimada pelo Governo brasileiro. Ainda, há um conflito instalado entre o *manifestante não pacífico*, desautorizado pelo Governo, e o *manifestante pacífico*, autorizado a manifestar-se. Para

Guimarães (2018), o espaço de enunciação distribui de modo desigual a língua para seus falantes. Por distribuir desigualmente as línguas, o acontecimento enunciativo se constitui como um espaço político e, conseqüentemente, de litígio.

Assim, no memorável das manifestações populares de 2013, no Brasil, observamos que há um conflito entre os sentidos estabelecidos, nesse pronunciamento, dos tipos de *manifestação* e de *manifestante*. Nessa medida, os sentidos produzidos fazem significar uma enunciação que autoriza e legitima a *manifestação pacífica* e o *manifestante pacífico* e desautoriza e deslegitima a *manifestação não pacífica* e o *manifestante não pacífico*.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, observamos que, na cena enunciativa estabelecida no pronunciamento proferido por Dilma Rousseff, o Locutor, agenciado do lugar social de presidente (em língua portuguesa), diz sobre as manifestações que estavam ocorrendo pelas ruas do Brasil no mês de junho de 2013. Esse lugar do dizer está marcado pelo ato da presidente realizar um pronunciamento em cadeia nacional de rádio e televisão.

Desse lugar (de locutor-presidente), o Locutor está autorizado a definir as manifestações, apontar soluções para minimizar os problemas presentes no Brasil, ouvir os manifestantes e atender às suas reivindicações, ou seja, a realizar um pronunciamento em rede nacional e falar sobre as manifestações. Ao enunciar, o Locutor, enquanto locutor-presidente, constitui para o texto o lugar social de alocutário-manifestante, para quem diz sobre as manifestações e direciona a sua argumentação. Porém, nesse acontecimento, o lugar social de presidente não constitui somente um alocutário, ou seja, o alocutário-manifestante, mas também instala na cena enunciativa a figura do alocutário-brasileiro para quem o locutor-presidente se dirige ao constituir sua alocução. Desse modo, nessas relações enunciativas, há a constituição de um alocutário duplo.

Outro aspecto interessante que observamos nesse texto é que há, em alguns momentos, um distanciamento do locutor-presidente em relação ao seu alocutário-brasileiro e, em outros, o estabelecimento de uma maior proximidade. Assim, ora o locutor-presidente estabelece uma relação no plano pessoal com o seu alocutário-brasileiro, ora estabelece uma relação no plano político, estabelecendo um maior distanciamento.

Além disso, foi possível percebermos que as relações de sentido e as paráfrases estabelecidas apontam que a designação de *manifestação* é constituída como um movimento caracterizado, principalmente, como *pacífico* e *democrático* e que guarda uma estreita relação com a *manifestação pacífica*. Enquanto a designação de *manifestante* aponta uma relação de sentido em que o *manifestante* é determinado por *que foram às ruas*. Essas relações, ainda, mostram a divisão que há da *manifestação* em dois tipos: *pacífica* e *não pacífica*. O mesmo

ocorre, ao longo do texto, com *manifestante*- que também é tipificado como *pacífico* e *não pacífico*.

Por fim, um aspecto que merece destaque é que tomamos esse pronunciamento como um acontecimento enunciativo que se caracteriza como um espaço de constituição de sentidos e de divisão de línguas, no qual há uma divisão desigual da língua para seus falantes, instalando um litígio. Mas, mesmo sem terem a palavra, “falam”. Nesse texto, observamos que se instala um litígio entre o *manifestante* e a *manifestação* tipificados como *pacíficos* e aqueles qualificados como *não pacíficos*, de modo que, àqueles considerados como *pacíficos*, é dada a palavra e esta é negada àqueles tipificados como *não pacíficos*. Também foi possível compreendermos que o sentido de *manifestante* e *manifestação* se constitui a partir da relação que essas palavras estabelecem com outras nos enunciados nos quais funcionam.

Referências

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. **Pronunciamento da presidenta da república, Dilma Rousseff, em cadeia nacional de rádio e tv**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv>. Acesso em: 3 mai. 2024.

FERREIRA, A. B. H. **MINIAURÉLIO séc. XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. R. J. Domínio Semântico de Determinação. In: GUIMARÃES, E. R. J.; MOLLICA, M. C. (org.). **A palavra forma e sentido**. Campinas: Pontes Editores, 2007a. p. 77–84.

GUIMARÃES, E. R. J. **Texto e argumentação**. Campinas: Pontes, 2007b.

GUIMARÃES, E. R. J. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Editora RG, 2010.

GUIMARÃES, E. R. J. **Análise do texto**: procedimentos, análise, ensino. Campinas: Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica**: enunciação e sentido. São Paulo: Pontes, 2018.

HOUAISS, A. *et al.* **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, C. de P. P. **Política e sentidos da palavra preconceito**: uma história no pensamento social brasileiro na primeira metade do século XX. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, E. M. da. **Expectativas correspondidas ou frustradas?** uma análise das estratégias de relação em enunciados com os operadores mas e embora. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Sobre a autora

Geane Cássia Alves Sena

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8122-0731>

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Linguística pela Universidade de Franca (Unifran) e graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Recebido em maio 2024.

Aprovado em dez. 2024.

O silêncio como resposta no mundo corporativo: empréstimos neológicos com a base *quiet*

Silence as a response in the corporate world:
neological loanwords with the lexical unit 'quiet'

Rômulo Ferreira dos Santos¹
Ana Maria Ribeiro de Jesus²

Resumo: O objetivo do presente trabalho é refletir sobre alguns neologismos por empréstimo de língua inglesa que estão em uso na comunicação do domínio empresarial em língua portuguesa. As unidades analisadas constituem compostos com a base adjetival *quiet*, que encabeça formações na estrutura *quiet-X*. Nessa estrutura, *X* é um substantivo e se estabelece como núcleo semântico do composto, como em *quiet vacation* e *quiet ambition*. O arcabouço teórico baseia-se em Pruvost e Sablayrolles (2003), Cabré (1993), Crystal (2003), Faraco (2001), Viana (2023), entre outros. Os procedimentos metodológicos pautam-se nos princípios convencionalmente adotados nos trabalhos em Neologia, que envolvem a coleta do *corpus*, o contraste com um *corpus* de exclusão, a detecção e validação dos neologismos e a análise dessas unidades. O *corpus* é composto por textos do gênero jornalístico que datam de 2020 a 2024 e por posts da rede social X. A detecção dos candidatos a neologismo foi feita de forma automática por um Extrator de neologismos, para posterior validação manual. Semanticamente, as unidades analisadas revelam diferentes acepções da base adjetival *quiet* na série de compostos; culturalmente, as unidades refletem a supervalorização do desempenho e da produtividade no mundo corporativo, externando práticas que espelham um descontentamento generalizado por parte dos indivíduos desse grupo.

Palavras-chave: Empréstimos de língua inglesa. Neologia. Composição. Domínio corporativo.

Abstract: This work aims to study some neological loanwords from English that are currently used in business domain in Portuguese. The units analyzed are compounds with the adjectival base 'quiet', which leads to formations with the structure 'quiet-X'. In this structure, X is a noun that functions as the semantic core of the compound, as in 'quiet vacation' and 'quiet ambition'. The theoretical framework is based on Pruvost and Sablayrolles (2003), Cabré (1993), Crystal (2003), Faraco (2001), Viana (2023), among others. The methodological procedures are guided by the principles conventionally adopted in Neology studies, which involve corpus collection, comparison with an exclusion corpus, detection and validation of neologisms, and the analysis of these units. The corpus is composed of journalistic texts dating from 2020 to 2024 and posts from the social network X. The detection of neologism candidates was done automatically by a Neologism Extractor, followed by manual validation. Semantically, the units analyzed reveal different meanings of the adjectival unit 'quiet' in the series of compounds; culturally, the units reflect the overvaluation of performance and productivity in the corporate world, through practices that reflect discontent among individuals in this group.

Keywords: English Loanwords in Portuguese. Neology. Compounds. Corporate Domain.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Bolsista CNPq. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: romulo.f.santos@edu.ufes.br.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: ana.m.jesus@ufes.br.

Introdução

O cenário do mundo corporativo atual tem como fundamento o lucro a qualquer circunstância. A produtividade constante e o máximo desempenho são exigências que se tornaram comuns na grande maioria dos ambientes de trabalho. Como consequência, as formas de trabalho e a relação empregado-empregador externam nuances peculiares. Lexicalmente, uma dessas nuances é marcada, em língua portuguesa, por uma série de empréstimos do inglês que constituem compostos com a base adjetival *quiet*. Metaforicamente, essa base, com *status* semântico de “tácito”, “silencioso”, refere-se a atitudes tomadas de modo unilateral por funcionários ou chefes, que demonstram descontentamento com o contexto trabalhista, como consequência de sobrecarga física e mental.

Esses compostos com a base adjetival *quiet* são o objeto de análise do presente artigo. Trata-se de neologismos por empréstimo que se estabelecem na estrutura *quiet-X*, em que *X* é um substantivo, como em *quiet quitting* e *quiet ambition*. O composto *quiet quitting* revela características do trabalhador que faz, deliberadamente, o mínimo no cargo para o qual foi contratado, com a intenção de ser demitido; *quiet ambition*, por sua vez, indica o fenômeno em que profissionais rejeitam ser promovidos a posições de liderança para evitarem situações de muito estresse e pressão, comuns em ambientes corporativos.

O *corpus* de onde foram extraídas as unidades lexicais do presente estudo é composto por textos do gênero jornalístico que datam de 2020 a 2024, e foi compilado de forma automática para o projeto “Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática”, em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo. Além deste *corpus*, recorreu-se à rede social X (Twitter) para coleta de candidatos a neologismo adicionais.

No presente texto, será abordada, inicialmente, a importância da neologia enquanto definitiva de novos recortes da realidade e a influência da língua inglesa e dos empréstimos no português brasileiro. Em seguida, serão explorados aspectos do mundo corporativo contemporâneo, enfatizando-se a evolução histórica das formas de trabalho, a alienação do trabalho na sociedade contemporânea, o empreendedorismo na “sociedade do desempenho”, bem como a digitalização e a adoção de tecnologias no trabalho, de forma a contextualizar a relação empregado-empregador. Na sequência, após a metodologia, apresenta-se a análise das unidades lexicais neológicas compostas com a base *quiet*, sempre contextualizadas em exemplos frasais dos dois *corpora*, demonstrando como esses novos termos externam nuances de uma sociedade pautada na superprodutividade.

Neologia, empréstimos e influência da língua inglesa

Ao refletir sobre a definição do neologismo enquanto produto da criação lexical, Pruvost e Sablayrolles (2003) declaram que o processo de formação de novas unidades lexicais é consideravelmente complexo e que o neologismo representa um conceito de difícil definição. A princípio, em uma acepção simples e contemporânea, a palavra neologismo limita-se ao conceito de “palavra nova” ou de “novo sentido de uma palavra já existente na língua”, partindo-se da etimologia *neo*, do grego “novo” e *logos*, do grego “palavra”, “discurso”. Por isso, o neologismo é determinado pelos autores como um conceito plurivalente e como um objeto de reflexão filosófica sobre o tempo que passa: trata-se, ao mesmo tempo, de um fenômeno natural da língua e da comunicação, um postulado sobre o próprio funcionamento de uma língua e um processo que não deixa ninguém indiferente e que pode, até mesmo, implicar julgamentos sobre o uso.

Enquanto processo de criação de palavras, a neologia engloba, tradicionalmente, três categorias. A primeira, conhecida como neologia formal, envolve as unidades lexicais cuja forma é inédita, como as derivações e composições. A segunda, neologia semântica, abarca o ineditismo no significado, adicionando a uma forma antiga um conceito novo. A terceira, neologia por empréstimo, é caracterizada pela importação de unidades lexicais oriundas de uma língua estrangeira que são incorporadas a uma língua vernácula.

Os elementos que formam esta última, a princípio, são caracterizados como estrangeirismos. Freitas *et al.* (2005 *apud* Alves; Timbane, 2017) definem estrangeirismos como “palavras oriundas de línguas estrangeiras que ainda não foram integradas ao léxico do português, mas que são utilizadas em nossa língua”. Segundo os autores, quando essas palavras são adotadas e adaptadas, elas perdem seu caráter de estrangeirismo e assumem uma nova identidade: a de empréstimo. Assim, o processo de empréstimo inicia-se quando uma palavra ou expressão de outra língua e cultura é definitivamente “adotada”.

Alves (2004) reitera a importância desse processo de formação na expansão lexical de uma comunidade: “o léxico de um idioma não se amplia exclusivamente por meio do acervo já existente: os contatos entre as comunidades linguísticas refletem-se lexicalmente e constituem uma forma de desenvolvimento do conjunto lexical de uma língua” (Alves, 2004, p. 72). Ao classificar o empréstimo como uma das formas de se constituir um neologismo, Guilbert (1972 *apud* Alves, 1984) entende que os traços conceituais da unidade na língua de origem abrangem a nova ideia que se pretende nomear na língua de chegada. Para o autor, a neologia por empréstimo pode se manifestar, na língua de chegada, por meio de adaptação morfosintática, semântica e/ou fonológica. Dentre os processos de adaptação morfosintática, podem-se observar os seguintes, a partir da proposta de Guilbert: (i) composição e derivação, que ocorrem quando o lexema estrangeiro constitui a base de um derivado ou composto; (ii) classe gramatical, sendo a maior parte dos empréstimos

pertencente à classe dos substantivos, mais raramente à dos adjetivos e à dos verbos e, em geral, o elemento recebido por empréstimo conserva a classe gramatical da língua de origem; (iii) gênero e número, em que se nota a integração dos empréstimos normalmente ao sistema de flexão em gênero e número da língua de chegada; (iv) decalque, que consiste na tradução literal do item lexical estrangeiro na língua receptora. A adaptação semântica refere-se à possibilidade de o item lexical introduzido na língua receptora tornar-se polissêmico. A adaptação fonológica está ligada à adequação do elemento estrangeiro ao sistema fonológico da língua de chegada, de forma que ele receba uma pronúncia de acordo com esse sistema. Alves (2004) observa que também há casos em que a integração fonológica é posterior à introdução da unidade lexical por via escrita, quando se adapta essa unidade à ortografia normativa da língua de chegada. Guilbert inclui ainda um quarto processo, o critério de frequência, segundo o qual a aceitabilidade na língua receptora é influenciada pela frequência de uso da unidade lexical estrangeira.

Rodrigues (1992) propõe que a importação de elementos linguísticos, principalmente palavras de origem estrangeira, é impulsionada pela necessidade de expressão e comunicação da comunidade exposta a influências políticas, culturais e tecnológicas. Essa necessidade gera uma pressão pela criação de novos termos. É crucial observar que, mesmo os estrangeirismos, quando amplamente utilizados, “não parecem representar de fato nenhuma ameaça à integridade do português brasileiro, embora inegavelmente causem em alguns um certo desconforto, digamos, linguístico” (Xatara, 2001, p.153). Esse desconforto pode estar relacionado a um “discurso purista” que, de acordo com Faraco (2001), baseia-se em pressupostos maniqueístas, dividindo o mundo entre “puro” e “impuro”, “certo” e “errado”. Essa visão simplista ignora a complexidade e as nuances das línguas. O autor argumenta que o discurso purista é motivado pela dificuldade de aceitação da alteridade. A diferença e a heterogeneidade são vistas como ameaças, o que leva a um desejo de se eliminar aquilo que é considerado “impuro”, “misto” ou “corrompido”.

Atualmente, os neologismos por empréstimo são, em sua grande maioria, provenientes da língua inglesa. A expansão dessa língua teve grande importância no mundo pós-guerra (Crystal, 2003). Historicamente, os legados culturais da era colonial e da revolução tecnológica foram sentidos em escala internacional. Nesse período, o inglês emergia como um meio de comunicação em áreas em desenvolvimento, o que, gradualmente, moldaria o caráter da vida cotidiana e profissional do século XX. Como conclui Crystal (2003), os fatos evidenciam que o inglês é uma língua que “sempre esteve no lugar certo na hora certa”: nas colonizações dos séculos XVII e XVIII pela Inglaterra; na revolução industrial nos séculos XVIII e XIX, também liderada pela Inglaterra; e no final do século XIX e início do XX como língua da principal potência econômica — os EUA. Conseqüentemente, quando as novas tecnologias trouxeram novas unidades linguísticas, o inglês tornou-se a principal língua nas

instituições que afetaram todas as esferas sociais: a imprensa, a publicidade, o *broadcasting*, o cinema, a música, os transportes e as comunicações (Crystal, 2003, p. 120).

A dominação linguística é uma das consequências das relações de poder entre as línguas, como reconhece Faraco (2001). O autor adverte, porém, sobre alguns rótulos que ignoram a complexa teia de relações interculturais que permeiam esse processo. Em vez de se limitar a apenas uma relação de dominação entre grupos sociais, o contato entre línguas revela-se um fenômeno multifacetado. Ao longo da história, tornou-se evidente a complexidade do encontro entre civilizações, o que demonstra a impossibilidade de reduzir todo contato a situações de dominação direta de um grupo social sobre outro. Além disso, percebeu-se que o processo de incorporação de elementos lexicais de línguas estrangeiras é igualmente complexo e motivado por diferentes fatores e não pode ser simplificado em assertivas como aquelas que classificam os empréstimos linguísticos como “invasão”, já que o movimento é, na verdade, “de dentro para fora”, caracterizando um processo essencialmente de importação (Faraco, 2001). Assim, a incorporação de elementos estrangeiros nas línguas é um fenômeno tão natural quanto os processos de variação e mudança linguística. A unidade lexical estrangeira atravessa diversas etapas até que a identificação com a língua que a adotou seja completa. Com o tempo e o uso frequente, essa unidade passa a integrar o léxico da língua receptora e pode, posteriormente, ser incluída em dicionários.

Em determinados grupos de falantes, bem como em jargões profissionais, é comum a substituição de um termo vernáculo já em uso por um termo de língua inglesa que, no contexto comunicativo do grupo, pode ter maior funcionalidade. No mundo corporativo, esse tipo de procedimento mostra-se muito comum atualmente. Frequentemente, palavras como “trabalho”, “mentalidade”, “videochamada”, “prazo”, “habilidade” e “retorno”, são substituídas por empréstimos em contextos como “Tenho esse *job* para hoje”, “Mude o seu *mindset*”, “Vou entrar numa *call*”, “A *deadline* é hoje”, “Quais são as suas *skills* mais fortes?”, “Aguardo seu *feedback*”, entre outros.

O surgimento de compostos no esquema *quiet-X* revelou, além disso, uma produtividade em série, gerando formações como *quiet quitting*, *quiet hiring*, *quiet cutting*, *quiet ambition* e *quiet vacation*, que serão analisadas no presente artigo. Como afirmam Gonçalves e Affonso Jr. (2022), a formação em série é característica dos afixos, embora haja padrões de composição bem estabelecidos, tanto quanto os de derivação. É o caso das formações com a base adjetival *quiet*, que encabeça os compostos, fixando-se à esquerda e estabelecendo o substantivo seguinte como núcleo semântico da formação neológica. O fenômeno da produtividade em série também foi observado, no *corpus* de estudo, com a base

green e com o splinter³ *tech*. Enquanto *green* encabeça os compostos, fixando-se à esquerda em esquemas *green-X* (*greenwashing*, *greenrising*, *greenlabelling*, *greencrowding*), *tech* anexa-se à direita das formações, em esquemas *X-tech* (*govtech*, *foodtech*, *edtech*, *agrotech*).

Os neologismos na “sociedade do cansaço”

Ao longo da história, o trabalho evoluiu e assumiu diferentes significados e formas de organização conforme mudanças econômicas, sociais e tecnológicas. Desde as sociedades antigas até a contemporaneidade, o conceito de trabalho foi moldado por várias forças, refletindo uma variedade de valores culturais e estruturas de poder. Nas sociedades antigas e medievais, o trabalho era frequentemente visto como uma atividade degradante, reservada para escravos e classes inferiores. A etimologia da palavra “trabalho” reforça essa visão negativa. Originada do latim vulgar *tripalium*, que designa um instrumento de tortura, e de *labor*, que significa esforço, fadiga, sofrimento, a palavra já carregava em si uma conotação de dor e opressão (Albornoz, 2000, p. 10). Durante o Renascimento, houve uma valorização das artes mecânicas, como a alfaiataria e a tecelagem, mas, ainda assim, o trabalho manual era visto como inferior às artes liberais (ROSSI, 2001). A Reforma Protestante trouxe uma mudança significativa na percepção do trabalho. Max Weber (1987 *apud* Vieira, 2024) destaca como o espírito do capitalismo, influenciado pela ética protestante, valorizava a dedicação ao trabalho e a busca da riqueza como um dever moral. O ócio e a vida contemplativa foram condenados, enquanto o trabalho passou a ser visto como uma virtude e uma forma de alcançar a salvação. Com o advento da sociedade burguesa e a Revolução Industrial, o trabalho tornou-se central para a produção de riqueza. O esforço individual e a capacidade de trabalho passaram a ser altamente valorizados. No entanto, esse período também evidenciou um processo descrito por Karl Marx: a alienação do trabalhador. Essa alienação ocorre quando há um estranhamento entre o trabalhador e o produto de seu trabalho. Nesse contexto, a ação e o resultado do trabalho não pertencem ao próprio trabalhador (Marx; Engels, 2007; Mészáros, 2006 *apud* Kussler; Leeuwen, 2021).

Na sociedade contemporânea, a alienação do trabalho continua a ser um tema central, agora acentuada pela digitalização e pela flexibilização das relações de trabalho. A reforma trabalhista da CLT em 2017 facilitou afastamentos e demissões em massa (*layoffs* silenciosos, para usar um neologismo que remete a esses conceitos⁴). Um sintoma bastante atual dessa movimentação, ligado ao aproveitamento da força de trabalho no mundo em rede, é o fenômeno da *gig economy*, que se refere aos “trabalhos temporários, ou sob demanda, sem

³ *Splinters* são unidades lexicais truncadas que se anexam no início ou no final de palavras, comportando-se morfologicamente como prefixos ou sufixos e semanticamente como bases: *cybemamoro*, *e-namoro*.

⁴ O termo *layoff* originalmente significava uma interrupção temporária no contrato de trabalho. O termo tornou-se um eufemismo para “demissão permanente” e, agora, exige a adição de “temporário” para se referir ao significado original na língua inglesa.

vínculo empregatício”⁵ e que transformou a maneira como muitas pessoas trabalham. De uma periodização de trabalho bem delimitada em jornadas de oito horas diárias, chegou-se a uma *uberização* em que o profissional pode trabalhar até doze ou mais horas por dia. Esses profissionais prestam serviços a grandes plataformas *on-line* sem, no entanto, terem muitos privilégios. Plataformas de entrega como Uber, iFood e Rappi, por exemplo, oferecem oportunidades de trabalho flexíveis, mas frequentemente à custa de segurança e estabilidade. Os trabalhadores da *gig economy* enfrentam incertezas financeiras e falta de benefícios trabalhistas em condições de trabalho que são muitas vezes extenuantes.

Han (2015) argumenta que vivemos em uma sociedade do desempenho, onde o empreendedorismo é visto como realização pessoal. O autor observa, contudo, que essa sociedade vive uma era de autoexploração, em que os indivíduos são pressionados a constantemente maximizarem seu desempenho e produtividade, levando a uma sobrecarga física e mental, a um sentimento generalizado de insatisfação e, conseqüentemente, ao *burnout*. Han (2018) afirma que se vive “com a angústia de não estar fazendo tudo o que poderia ser feito”, refletindo uma cultura de cobrança incessante e de autocontrole.

A digitalização do trabalho e a adoção crescente de tecnologias de monitoramento refletem uma tendência de controle e vigilância que transforma a experiência de trabalho. Com a popularização do *home office*, principalmente após a pandemia de covid-19, que desempenhou um papel crucial no agravamento dessa dinâmica, emergiu-se um dos mecanismos mais eficientes de vigilância no novo “ambiente de trabalho”. Um *software* de monitoramento das atividades dos funcionários em *home office* — designado pelo empréstimo *bossware*⁶ — é apresentado como uma ferramenta para aumento de produtividade, mas, na realidade, causa nos trabalhadores uma sensação de vigilância constante. O trabalho remoto tornou-se a norma para muitos, o que resultou em maior necessidade de tecnologias de monitoramento por parte das empresas e levou a uma mistura entre vida pessoal e profissional. A necessidade de adaptação rápida e contínua durante a pandemia revelou as fragilidades do modelo de trabalho atual.

Os trabalhadores se veem cada vez mais afastados das condições de trabalho previamente estipuladas, especialmente os entregadores de aplicativos, que enfrentam condições precárias e falta de proteção social (Antunes; Filgueiras, 2020). A pandemia do coronavírus apenas agravou essas condições, revelando a exploração intrínseca do modelo de trabalho das plataformas digitais, além de promover maior distanciamento entre empregado e empregador. Esse distanciamento é intensificado pelas reformas trabalhistas

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/blog/longevidade-modo-de-usar/post/2024/04/11/o-que-a-gig-economy-tem-a-ver-com-doencas-relacionadas-ao-alcool.ghtml>.

⁶ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/06/bossware-como-funciona-programa-que-vigia-funcionarios-sem-que-eles-saibam.ghtml>.

que flexibilizaram a jornada de trabalho e reduziram os direitos dos trabalhadores, como observado no Brasil nas últimas décadas (Antunes, 2019). A relação entre empregado e empregador é tensionada por práticas como a *hustle culture* (ou “cultura da inquietação”), empréstimo que define a ideia de que o trabalho incessante e a dedicação extrema são essenciais para o sucesso, que, em muitos casos, corrobora para o detrimento da saúde do trabalhador. Essa precarização e alienação dos trabalhadores são temas também abordados por Han (2015) e outros teóricos contemporâneos, que criticam a lógica neoliberal que transforma o trabalho em uma atividade de autoexploração. A *hustle culture*, junto à cultura da produtividade excessiva, transformam os trabalhadores em “mortos vivos apáticos e voluntariosos” (Viana, 2023), que se autocontrolam e se autocobram, perpetuando um ciclo de exaustão e insatisfação. Freud (1996 *apud* Kussler; Leeuwen, 2021), em “O mal-estar na civilização”, já indicava que o trabalho muitas vezes não é uma fonte de prazer, mas uma necessidade material imposta pela estrutura social. Marcuse (1999) complementa essa visão ao afirmar que o trabalho alienado limita o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, o que é intensificado pelas condições do mundo contemporâneo.

Essa lógica é manifestada por alguns dos neologismos por empréstimo selecionados para este trabalho e que serão analisados mais detalhadamente no próximo item. Unidades como *quiet quitting* e *quiet firing* ilustram uma crescente desconexão entre empregados e empregadores. A primeira, do ponto de vista do empregado, refere-se à prática de se fazer apenas o mínimo necessário no trabalho, sem se engajar além das responsabilidades impostas no contrato, para evitar um possível *burnout*⁷. A segunda, por sua vez, do ponto de vista do empregador, envolve a demissão gradual e silenciosa de um empregado, muitas vezes por meio de redução de responsabilidades e oportunidades, até que o trabalhador decida sair por conta própria.

Nesse mesmo contexto, unidades lexicais como *quiet hiring* e *quiet promotion* revelam práticas sutis que empresas adotam para manipular a força de trabalho sem uma comunicação clara ou justa, criando um ambiente de trabalho em que a transparência e a confiança nas relações interpessoais são substituídas por estratégias de controle e exploração. Esses e outros neologismos, como *quiet cutting*, *loud quitting*, *rage applying* e *job ghosting* refletem, assim, o *status quo* do ambiente corporativo. O conceito desses termos sugere, de modo geral, um quadro de insatisfação crescente e revela questões substanciais que envolvem o trabalho no mundo contemporâneo.

⁷ Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2023/02/quiet-quitting-12-dos-brasileiros-aderem-a-demissao-silenciosa/>.

Metodologia

As unidades lexicais neológicas analisadas no presente texto foram validadas a partir dos critérios propostos por Cabré (1993), que define como neologismo o elemento que: (a) surgiu em um período recente; (b) não está registrado nas obras de um *corpus* de exclusão; (c) é formalmente ou semanticamente instável; (d) desperta o sentimento neológico do falante.

Adicionalmente, utilizou-se a ferramenta *Google Trends*, a partir da proposta de Jesus (2021). A ferramenta gera gráficos que exibem o aumento ou declínio da popularidade da busca de termos em períodos específicos. Para um neologismo cuja forma é inédita, o que inclui os empréstimos, observa-se, no gráfico gerado pelo *Google Trends*, uma linha reta no nível zero antes de determinado período, o que indica que o termo nunca havia sido buscado em momentos anteriores. Quando, após o zero, a linha do gráfico gera um pico repentino, sinaliza-se um aumento na busca pela unidade lexical, o que sugere a introdução de um neologismo.

Os termos a serem analisados no presente trabalho foram extraídos de um *corpus* classificado como neológico que data de 2020 a 2024. Trata-se de um *corpus* jornalístico previamente coletado para o projeto “Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática”, em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo. Esse *corpus*, composto por notícias dos portais Veja, IstoÉ, Terra e Olha Digital, foi comparado com um *corpus* de exclusão que data de 2007 a 2019, e que contém itens lexicais já estabelecidos na língua, permitindo, pelo contraste, a identificação de formas inéditas no *corpus* neológico. O levantamento dos dois *corpora* foi feito de forma automatizada por alunos do curso de Ciência da Computação da UFES. O contraste foi feito por um Extrator de neologismos, também desenvolvido para o projeto supracitado. Com essa ferramenta, uma lista de unidades lexicais candidatas a neologismo foi gerada automaticamente. Além do *corpus* jornalístico, recorreu-se à rede social X (Twitter) para buscas de candidatos a neologismo adicionais.

Dentre as unidades geradas pelo Extrator, muitas foram eliminadas por se tratarem, por exemplo, de nomes próprios, *hashtags*, erros de ortografia e formas flexionadas. Das unidades validadas, foram selecionados os neologismos por empréstimo a serem trabalhados no presente texto. Essas unidades validadas foram então categorizadas em sete campos semânticos: Economia, Tecnologia, Cibersegurança, Saúde, Moda, Comportamento e Meio Ambiente, totalizando 147 empréstimos neológicos. Para compor a pesquisa deste artigo, foram selecionados os neologismos por empréstimo do campo semântico “Economia”, especificamente as unidades lexicais compostas que apresentam a estrutura *quiet-X*.

Os compostos silenciosos: a produtividade de *quiet-X*

No ambiente corporativo, o inglês é uma ferramenta essencial para os negócios, em especial no mundo economicamente globalizado. O Brasil, em particular, é um país significativamente influenciado pela cultura estadunidense, o que resulta no uso frequente do inglês na comunicação cotidiana. Como exemplo dessa influência na linguagem empresarial, estão os empréstimos compostos com a base *quiet*, na estrutura *quiet-X*, a saber: *quiet quitting*, *quiet firing*, *quiet hiring*, *quiet cutting*, *quiet thriving*, *quiet promotion*, *quiet vacation* e *quiet ambition*. Pode-se observar que, nessas formações, a base *quiet* é adjetival e fixa-se à esquerda, encabeçando os compostos e especificando, como núcleo semântico da formação neológica, o substantivo seguinte. Os empréstimos compostos com *quiet* são do tipo determinante-determinado, em que a base adjetival qualifica os substantivos *vacation*, *quitting*, *ambition* etc. enquanto “férias”, “demissão”, “ambição” silenciosas, que ocorrem secretamente e/ou aos poucos. Muitas vezes, essas produções recorrentes geram outras unidades por analogia. Em *quiet quitting*, por exemplo, tanto a base *quiet* quanto a base *quitting* geraram, por analogia, os compostos semanticamente opostos *loud quitting* e *quiet firing*. O primeiro opõe-se à ideia estabelecida por *quiet*, o segundo opõe-se à ideia estabelecida por *quitting*.

Todos os neologismos por empréstimo a serem analisados revelam indivíduos que experienciam situações desconfortáveis no ambiente de trabalho, indicando certo descontentamento, e denotam pouca ou nenhuma comunicação, tanto por parte do empregador quanto por parte do empregado. Nesta análise, essas unidades serão abordadas em seu contexto de uso, que consistirá em um exemplo frasal jornalístico e um tuíte, de forma a demonstrar que o uso do empréstimo está ocorrendo tanto em um gênero que preza pela escrita formal quanto em um gênero cujos textos podem ser produzidos por qualquer pessoa (uma rede social).

Inicia-se com o supramencionado *quiet quitting*. Trata-se de um empréstimo que conceitua a situação em que o trabalhador realiza apenas as atividades estritamente necessárias, procurando estabelecer limites em suas tarefas, para evitar uma sobrecarga física e mental. Esse movimento ganhou força recentemente na rede social *TikTok* e está relacionado a fatores como remuneração, cultura empresarial, idade e gênero, buscando valorizar o bem-estar entre os profissionais. O principal objetivo é evitar o *burnout* e limitar-se a cumprir apenas as obrigações do trabalho, evitando tarefas adicionais não remuneradas⁸. O empréstimo vem sendo traduzido como “demissão silenciosa” ou “desistência silenciosa”, como se observa nos contextos a seguir:

⁸ Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2023/02/quiet-quitting-12-dos-brasileiros-aderem-a-demissao-silenciosa/>.

Quiet quitting: 12% dos brasileiros aderem à **demissão silenciosa**

Os “quiet quitters” são, em sua maioria, homens (67%), assistentes ou analistas (54%) e um terço deles tem entre 25 e 34 anos (Forbes)⁹

O que está por trás do movimento da “**desistência silenciosa**”?

Também conhecido como “**quiet quitting**”, movimento que prega não desempenhar funções no trabalho além daquelas previstas no contrato tem se popularizado nas redes sociais e alertado empresas (Galileu)¹⁰

Por que falar “**quiet quitting**” quando a língua portuguesa tem “empurrar com a barriga”? (X/Twitter)¹¹

As pessoas que aderem a esse movimento de “fazer o mínimo necessário” no trabalho estão sendo designadas como *quiet quitters*, por analogia a construções como *faria limers*, *youtubers*, *medicineros* etc., que se servem do sufixo inglês *-er* para designar os indivíduos que pertencem a determinado grupo ou praticam determinada ação. No contexto a seguir, é possível perceber que esse tipo de funcionário é visto de forma negativa pelos empregadores:

Como lidar com os **quiet quitters**? Líderes contam o que funciona

Empregadores estão monitorando seus funcionários remotos mas, para lideranças, essa não é a melhor estratégia (Forbes)¹²

Por oposição a *quiet quitting*, surgiu o fenômeno *loud quitting*: “Se 2022 foi marcado pela demissão silenciosa (*quiet quitting*), agora os colaboradores querem é deixar bem claro o motivo de estarem saindo da empresa (*loud quitting*)”¹³. Ou seja, em vez de o empregado desligar-se discretamente do trabalho, fazendo apenas o mínimo necessário, o *loud quitting* envolve uma saída mais explícita e “barulhenta”. Esse “barulho” pode incluir a expressão pública do descontentamento com a empresa, a denúncia de práticas inadequadas ou mesmo o ato de anunciar abertamente, em redes sociais, a intenção de sair do emprego.

Quiet firing, por outro lado, refere-se à prática de “demissão silenciosa” por parte do empregador, que cria condições de trabalho desfavoráveis a um funcionário, forçando-o,

⁹ Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2023/02/quiet-quitting-12-dos-brasileiros-aderem-a-demissao-silenciosa/>.

¹⁰ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/noticia/2022/12/o-que-esta-por-tras-do-movimento-da-desistencia-silenciosa.ghtml>.

¹¹ Disponível em: https://x.com/anacron_ia/status/1571241273184456705.

¹² Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2022/09/ceos-dao-dicas-para-lidar-com-o-quiet-quitting/>.

¹³ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/futuro-do-trabalho/noticia/2023/12/loud-quitting-lazy-girls-jobs-e-mais-tendencias-que-marcaram-o-mercado-de-trabalho-em-2023.ghtml>.

basicamente, a “pedir para sair”, em vez de confrontá-lo ou demiti-lo diretamente¹⁴. Práticas como cortes de promoções, ausência de *feedback*, diminuição das tarefas e da jornada de trabalho podem ser adotadas para afetar o trabalhador. Cria-se, então, um ambiente insatisfatório, isolado e sem oportunidade de crescimento profissional. Os contextos a seguir exemplificam o uso do empréstimo:

Quiet firing: como funciona a prática da demissão silenciosa pelas empresas (IstoÉ)¹⁵

quiet firing: quando a empresa vai te deixando maluco de propósito até você não aguentar mais e pedir demissão (X/Twitter)¹⁶

Um aspecto interessante dos compostos *quiet quitting* e *quiet firing* refere-se à sua particularidade tradutória. Em língua portuguesa, usa-se “demissão silenciosa” tanto para *quiet quitting*, que denota o pedido de demissão por parte do empregado, quanto para *quiet firing*, que denota a demissão do funcionário por parte do empregador. O título da notícia a seguir aproveita-se desse recurso:

Demissão silenciosa: depois do “*quiet quitting*”, surge a onda do “*quiet firing*” (Canaltech)¹⁷

Apesar de serem fenômenos diferentes, a neologia e a variação linguística, em várias situações, podem estar relacionadas. Isso ocorre, por exemplo, quando mais de uma unidade lexical entra em uso para se referir a um mesmo conceito novo. É o caso do neologismo por empréstimo *quiet cutting*, que se trata de uma variante lexical de *quiet firing* remetendo, portanto, à mesma ideia deste último:

“Quiet Cutting”: a prática de deixar funcionários infelizes e isolados para que peçam demissão; uma nova estratégia de empresas (IGN)¹⁸

NOVAS TRENDS ARROMB@DAS: **QUIET CUTTING E CLT PREMIUM** (X/Twitter)¹⁹

¹⁴ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2022/09/quiet-firing-e-polemica-resposta-de-alguns-lideres-onda-de-quiet-quitting.html>.

¹⁵ Disponível em: <https://istoedinheiro.com.br/quiet-firing-como-funciona-a-pratica-da-demissao-silenciosa-pelas-empresas/>.

¹⁶ Disponível em: <https://x.com/gorilagato/status/1785942508146508001>.

¹⁷ Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/demissao-silenciosa-depois-do-quiet-quitting-surge-a-onda-do-quiet-firing-225414/>.

¹⁸ Disponível em: <https://br.ign.com/tech/127487/news/quiet-cutting-a-pratica-de-deixar-funcionarios-infelizes-e-isolados-para-que-pecam-demissao-uma-nova>.

¹⁹ Disponível em: <https://x.com/patripopes/status/1823011633284763674>.

O composto *quiet vacation*, que também ocorre no *corpus* em sua forma tradutória “férias silenciosas”, é mais um empréstimo desse domínio. *Quiet vacation* designa uma espécie de “férias clandestinas”, que ocorrem quando funcionários tiram folga sem informar o empregador ou membros da equipe. No regime de trabalho remoto, em especial, o empregado consegue viajar e realizar outras atividades pessoais sem a necessidade de se afastar oficialmente do trabalho ou revelar sua localização aos superiores. Essa prática tem sido atribuída, principalmente, a alguns empregados da geração *Millennial*, que entendem que as pausas no trabalho deveriam ser mais valorizadas e, por isso, tendem a burlar o controle da empresa sobre suas tarefas.

‘Férias silenciosas’: entenda a nova tendência entre trabalhadores millenials
Movimento chamado de **‘quiet vacation’** vem na esteira do ‘quiet quitting’, ou a demissão silenciosa que surgiu nos últimos anos. (Época Negócios)²⁰

Se você tá trabalhando não é férias
Férias silenciosas é aquela galera que usa home office pra ir no salão de beleza, academia... e ninguém da equipe consegue contato
Se tem contato e cumpre a demanda, não é férias. Não importa se tá pegando sol ou dando o rabo (X/Twitter)²¹

Quiet vacation apresenta como variante a unidade lexical *hush-cation*, como ocorre no seguinte contexto: “Profissionais estão tirando férias informalmente, sem se afastarem do trabalho ou revelarem sua localização para os chefes. Depois do *quiet quitting*, *coffee badging* e outros termos que surgiram no mundo do trabalho atual, agora existe o “*hush-cation*”, ou “férias silenciosas”²². Diferentemente das formações do tipo *quiet-X*, que são composições, *hush-cation* é um cruzamento vocabular por restrição morfofonológica (Renner, 2006 *apud* Léturgie, 2011) das unidades *hush* (silêncio) e *vacation* (férias). Nesse tipo de formação, ocorre um truncamento interno, caracterizado pela aférese na segunda base (*-cation*).

Tem se tornado comum, no mundo corporativo, que funcionários não almejem cargos de chefia, conceito representado pelo empréstimo *quiet ambition*, que tem sido traduzido por “ambição silenciosa”. Os adeptos do *quiet ambition* são pessoas que evitam altos cargos administrativos ou de gestão, justificando sua escolha pelos possíveis ônus associados a essas posições, como problemas de saúde física (exaustão, dores de cabeça e distúrbios do sono) e mental (depressão, ansiedade e estresse). Ao invés de buscarem posições de

²⁰ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/futuro-do-trabalho/noticia/2024/05/ferias-silenciosas-entenda-a-nova-tendencia-entre-trabalhadores-millenials.ghtml>.

²¹ Disponível em: <https://x.com/JessicaFiuza/status/1788939105121742880>.

²² Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2024/05/profissionais-remotos-estao-tirando-ferias-clandestinas-durante-o-trabalho/>.

liderança na organização em que trabalham, os profissionais adeptos ao *quiet ambition* têm priorizado a vida pessoal em detrimento da ascensão na carreira.

‘Não quero ser chefe’: entenda o que é **‘quiet ambition’**
Newsletter FolhaCarreiras explica tendência de
desinteresse em cargos de gestão e lista habilidades
esperadas nessas funções. (Folha)²³

Eu particularmente acho “**Quiet Ambition**” a coisa mais
idiota do mundo. Eu fujo de Burnout na minha vida, mas
imagina o inferno que deve ser fazer a mesma merda por 30
anos e não crescer financeiramente só pq tá satisfeito em
comer pizza e ver Netflix. (X/Twitter)²⁴

O empréstimo *quiet thriving*, que pode ser traduzido como “prosperar silenciosamente”, refere-se à prática em que funcionários, em vez de se retirarem ou se desconectarem emocionalmente do trabalho (como no caso do *quiet quitting*), buscam formas discretas e pessoais de melhorar seu bem-estar no ambiente profissional, o que os leva a tomar medidas proativas e individuais para prosperar no trabalho sem, necessariamente, buscar grandes mudanças externas, como uma nova função ou um aumento de salário. Dessa forma, o profissional adepto ao *quiet thriving* procura impor limites claros, entrar em projetos mais significativos ou ajustar suas expectativas para encontrar mais “realização” na empresa.

A pessoa que está dentro do movimento **Quiet Thriving** não
está desmotivada, ela só está desacreditada das formas
como os processos acontecem, ela está descontente com a
cultura e com a liderança. Esse ambiente não a impede de
querer sucesso, mas a estimula a buscá-lo de uma forma
mais discreta. (Exame)²⁵

Por fim, o composto *quiet promotion*, ou “promoção silenciosa”, refere-se à situação em que a empresa aumenta as responsabilidades de um funcionário, muitas vezes atribuindo-lhe tarefas e funções extras, sem que haja um reconhecimento formal ou um aumento salarial correspondente. Esse tipo de promoção é “silenciosa” porque, embora o funcionário assuma novas responsabilidades, não há uma mudança oficial em seu cargo ou em sua remuneração. Esse termo está intimamente relacionado a outro empréstimo, *quiet hiring*, que denota não a contratação de um novo funcionário, mas sim uma realocação interna. Por ser antagônico ao processo de novas contratações, esse fenômeno levou muitas empresas a buscarem formas alternativas de treinar e reenquadrar seus funcionários.

²³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/carreiras/2024/03/o-que-e-quiet-ambition-e-como-saber-se-voce-deveria-ser-chefe.shtml>.

²⁴ Disponível em: <https://twitter.com/Marysoarez/status/1762448557993230821>.

²⁵ Disponível em: <https://exame.com/carreira/voce-conhece-a-tendencia-quiet-thriving-movimento-mostra-como-ter-sucesso-de-uma-forma-reservada/>.

Ao todo, foram localizados no *corpus* de estudo 65 neologismos por empréstimo do domínio corporativo, incluindo as formações com *quiet*. Dentre eles, estão *rage applying* e *job ghosting*. O primeiro indica uma espécie de “candidatura impulsiva” ou “candidatura por raiva”, o que remete ao ato de alguém se candidatar a várias vagas de emprego de forma impulsiva, motivado por insatisfação com seu trabalho vigente. O objetivo do *rage applying* é encontrar rapidamente uma nova oportunidade de emprego, mesmo que as empresas não tenham sido escolhidas de forma criteriosa. *Job ghosting*, por sua vez, é um termo que pode conceituar uma ação tanto do empregador quanto do empregado. O substantivo *ghosting*, do inglês *ghost* (fantasma), descreve, metaforicamente, o desaparecimento súbito de alguém que corta contato sem nenhum aviso. Fenômeno popular em relacionamentos afetivos, o *ghosting* também ocorre no mundo corporativo, quando, por exemplo, um empregador ou um candidato interrompe a comunicação sem justificativa. A ausência de explicação ou *feedback* por parte do empregador ao final de um processo seletivo é uma das principais características do *job ghosting*.

Elencam-se, por último, outros empréstimos neológicos que constituem o campo conceitual do domínio corporativo e chamam atenção por apresentarem acepções relacionadas às unidades aqui analisadas: *resenteeism*, cruzamento vocabular entre *resentment* e *presenteeism* que remete à insatisfação com o emprego, sem haver, contudo, perspectivas de se pedir demissão; *fatFIRE*, unidade formada pela junção do adjetivo *fat* com as iniciais de *Financial Independence* e *Retire Early*, que denota o ato de trabalhar excessivamente na expectativa de aposentar-se cedo; a derivação prefixal *antiwork* e a composição *lying flat*, que nomeiam movimentos que criticam a cultura do trabalho excessivo; *bare minimum Monday*, movimento que defende a diminuição do trabalho na segunda-feira; *workcation*, cruzamento vocabular entre *work* e *vacation* que se refere à possibilidade de se exercer o trabalho em qualquer lugar do mundo; *brand persona*, composto que designa a personificação dos valores de uma marca para comunicação com o cliente; *bossware*, cruzamento vocabular entre *boss* e *software* que designa um programa que permite aos empregadores monitorar a atividade dos funcionários; e *hustle culture*, composto que se refere à crença que o trabalho incessante leva ao sucesso profissional.

Considerações finais

Linguisticamente, os neologismos por empréstimo compostos na estrutura *quiet-X* revelaram diferentes acepções semânticas da base adjetival *quiet*. Ou seja, ainda que tenha gerado uma série de compostos, enquanto base adjetival determinante, *quiet* não acresce a mesma especificação a todos os substantivos. Nos compostos *quiet quitting*, *quiet firing* e *quiet cutting*, *quiet* carrega a ideia de uma “ação gradativa”, uma vez que funcionário ou chefe descontentes tomam atitudes aos poucos para chegarem à demissão. Em *quiet thriving* e

quiet ambition, *quiet* traz a ideia de “discrição”, já que esses compostos relacionam-se a trabalhadores que não pretendem se destacar nas suas profissões. Em *quiet promotion*, *quiet hiring* e *quiet vacation*, *quiet* refere-se a uma “ação oculta”, já que as práticas expressas por esses compostos são feitas de forma clandestina.

O *corpus* jornalístico apresentou, com grande frequência, traduções para todos os empréstimos analisados, o que é, de acordo Auger (2010) uma boa indicação de que a unidade lexical é um neologismo. *Quiet quitting* e *quiet firing* são traduzidos da mesma forma (demissão silenciosa), mesmo indicando ações de indivíduos opostos. A tradução de *quiet* como “silencioso” pôde ser observada também nos empréstimos *quiet cutting*, *quiet ambition*, *quiet promotion*, *quiet hiring* e *quiet vacation*. A forma adverbial “silenciosamente” foi encontrada na tradução de *quiet thriving* (prosperar silenciosamente).

As unidades lexicais analisadas representam um recorte do cenário corporativo atual ao revelarem características de comportamentos recorrentes no ambiente de trabalho. Esse cenário está imerso na supervalorização do desempenho e da produtividade, o que causa nos indivíduos uma insatisfação generalizada; os “compostos silenciosos” aqui analisados são uma das materializações linguísticas da lógica das relações entre os indivíduos inseridos no ambiente corporativo na era do ultracapitalismo.

Referências

- ALBORNOZ, S. **A educação dos educadores**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. **Alfa**, São Paulo, v. 28 (supl.), p. 19–126, 1984.
- ALVES, I. M. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 2004.
- ALVES, M. J.; TIMBANE, A. A. A dinâmica do português brasileiro na imprensa escrita: o caso de empréstimos e estrangeirismos lexicais. **A Cor das Letras**, v. 18, p. 8, 2017.
- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ANTUNES, R.; FILGUEIRAS, V. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, v. 39, n. 1, p. 27–43, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- AUGER, P. Néologicit  et extraction néologique automatis e. In: CABR E, M. T. *et al.* (ed.). **Actes del I Congr s Internacional de Neologia de les Lleng es Rom niques**. Barcelona: IULA; Documenta Universitaria, 2010.
- BRASIL. Lei n  13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolida o das Leis do Trabalho (CLT). 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

- CABRÉ, M. T. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida; Empúries, 1993.
- CARVALHO, N. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.
- DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, p. 6–19, 2018.
- FARACO, C. A. Empréstimos e neologismos: uma breve visita histórica. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 45, 2001.
- GONÇALVES, C. A. V.; AFFONSO Jr., M. R. Das caipivodcas às caipitours: um estudo sobre o *splinter* caipi- à luz da Morfologia Construcional. In: SOLEDADE, J.; SIMÕES NETO, N. (org.). **Morfologia Construcional**: avanços em língua portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2022, v. 1, p. 237–258.
- GUILBERT, L. Théorie du néologisme. **Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises**, v. 25, p. 9–29, 1972.
- HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HAN, B-C. Byung-Chul Han: “Hoje o indivíduo se explora e acredita que isso é realização”. [Entrevista concedida a] Carles Geli. *El País*, Barcelona, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873_086219.html.
- JESUS, A. M. R. Princípios metodológicos para a detecção de neologismos da comunicação digital. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 1, 2021.
- KUSSLER, L. M.; LEEUVEN, L. V. Da alienação em Marx à sociedade do cansaço em Han: fantasia e realidade dos trabalhadores precarizados. **Cantareira**, v. 34, p. 406–417, 2021.
- LÉTURGIE, A. À propos de l'amalgamation lexicale en français. **Langage**, n. 183, p. 75–88, 2011.
- MACHADO, L. Greve dos entregadores: o que querem os profissionais que fazem paralisação inédita. *BBC Brasil*, São Paulo, 1º de julho de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53124543>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- PRUVOST, J.; SABLAYROLLES, J-F. **Les Néologismes**. Que sais-je? 4. ed. Paris: 2019 [2003].
- RODRIGUES, C. M. X. Empréstimos, estrangeirismos e suas medidas. **Alfa**, São Paulo, v.36, p. 99–109, 1992.
- ROSSI, P. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru: Edusc, 2001.
- VIANA, M. S. A psicopolítica em Byung-Chul Han: introdução para a crítica das novas tecnologias-inovações de poder. **Interseções**, v. 53, p. 2–13, 2023.

VIEIRA, R. S. G.; SANTOS, R. M.; ALMEIDA, S. L. O Trabalho: tripalium ou uma busca por significados e realizações?. **Cadernos GEPE**, v. 1, p. 1–22, 2024.

XATARA, C. M. Estrangeirismos sem fronteira. **Alfa**, v. 45, p. 149–154, 2001.

Sobre os autores

Rômulo Ferreira dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0628-8006>

Estudante de Licenciatura em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), membro do projeto “Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática”, bolsista CNPq.

Ana Maria Ribeiro de Jesus

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5479-5564>

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do projeto “Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática”.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em dez. 2024.

Construções de gerúndio em posição de Tópico na fala espontânea da variedade mineira do português

Constructions with the gerund in Topic Position
in Brazilian Portuguese Spontaneous Speech

Maraísa Silva Magalhães¹
Luiz Fernando Matos Rocha²

Resumo: Este trabalho investiga construções de gerúndio da variedade mineira do Português do Brasil na unidade entonacional/informacional Tópico, em contexto de uso. Como procedimento metodológico, utiliza-se o *mini-corpus* de fala espontânea do C-ORAL-BRASIL I (Raso; Mello, 2012). Busca-se respaldo em teorias que integram a Linguística Cognitiva, em especial a dos Espaços Mentais (Fauconnier, 1994; 1997), cujo escopo abarca o entendimento de certas expressões linguísticas como construtoras de domínios instáveis do discurso. Parte-se da hipótese de que tais construções abrem ou retomam espaços mentais específicos, as quais interferem na temática dos rumos discursivos das conversações estudadas. No *corpus*, encontraram-se orações gerúndiais não-finitas (“passando o tempo lá”) e finitas (“mas se tivesse fazendo qualquer raiva”), sendo que as primeiras se referem a informações ativas e as segundas, a informações inativas. Sintaticamente, apresentam maior ou menor dependência relativamente ao Comentário posposto à unidade Tópico. Além disso, as estruturas com o Gerúndio são pareamentos entre forma-significado nos termos propostos por Goldberg (1995; 2006), ou seja, essas estruturas são Construções Gramaticais. Pragmaticamente, funcionam como cenário de fundo, com valor aspectual de evento em andamento ou presentificado, cujo tempo verbal pode estar no presente, no passado e no futuro, ou mesmo atemporal.

Palavras-chave: Construções de Gerúndio na fala espontânea. Posição na unidade Tópico. Espaços mentais. Estrutura sintático-semântico-pragmática. Construções Gramaticais.

Abstract: This study investigates constructions with the gerund in the "mineira" variety of Brazilian Portuguese within the intonational/informational unit Topic, in context of use. As a methodological procedure, the mini-corpus of spontaneous speech from C-ORAL-BRASIL I (Raso; Mello, 2012) is employed. The study draws on theories within Cognitive Linguistics, particularly Mental Spaces Theory (Fauconnier, 1994; 1997), which explores the role of linguistic expressions in constructing unstable discourse domains. The hypothesis posits that such constructions either open or resumption specific mental spaces, influencing the thematic direction of the conversational discourse analyzed. The corpus revealed non-finite gerundial clauses (e.g., *passando o tempo lá*) referring to active information, and finite clauses (e.g., *mas se tivesse fazendo qualquer raiva*) associated with inactive information. Syntactically, these constructions exhibit varying degrees of dependence relative to the Comment following the Topic unit. Furthermore, gerund structures are form-meaning pairings, as proposed by Goldberg (1995; 2006), categorizing them as Grammatical Constructions. Pragmatically, they function as background scenarios, with an aspectual value of ongoing or presentified events, whose verbal tense may be present, past, future, or even timeless.

Keywords: Gerund Constructions in Spontaneous Speech. Position within the Topic Unit. Mental Spaces. Syntactic-Semantic-Pragmatic Structure. Grammatical Constructions.

¹ Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Curso de Letras-Língua Portuguesa. Rondonópolis, MT, Brasil. Endereço eletrônico: maraisa@ufr.edu.br.

² Universidade de Juiz de Fora, Programa de Pós Graduação em Linguística, Faculdade de Letras. Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço eletrônico: luiz.rocha@ufjf.br.

Considerações iniciais

Este artigo tem como objeto de estudo as construções de gerúndio que ocorrem na posição Tópico (TOP), como unidade entonacional/informacional, tendo em vista a fala espontânea contida no *mini-corpus* do C-ORAL-BRASIL I, de diatopia mineira (Raso; Mello, 2012). O grande desafio é estudar tais construções na oralidade. Como a construção de gerúndio na posição inicial da frase ocorre na escrita de forma recorrente, parte-se da ideia de que ela é bem produtiva na fala (Arsénio, 2010). O grande problema surge no estabelecimento de critérios para a análise dos dados da oralidade, já que não se sabe se elas podem ter o mesmo tratamento dado às construções que ocorrem na escrita.

Assim, o objetivo do trabalho é observar quais são os critérios que separam as construções de gerúndio ocorridas na fala espontânea e se eles são suficientes para distingui-las de forma adequada dentro do contexto da oralidade. Parte-se, então, da ideia de que tais construções podem ser analisadas sob o ponto de vista prosódico, sintático, semântico e pragmático. Todos eles se constituem como critérios de separação para efeitos de análise e geração de hipóteses. Um deles é observar se elas abrem novos espaços mentais ou retomam espaços já abertos e se tais abertura ou retomada de espaços possuem relação com as informações que elas veiculam: informação ativa (velha), semi-ativa ou inativa (nova).

Outro critério diz respeito à separação entre orações finitas e não-finitas, observando se há maior ou menor dependência sintática dessas construções relativamente à oração matriz - ao(s) Comentário(s) (COM) que vem a seguir. É possível verificar se na fala o gerúndio fornece um valor semântico claro, que se pode dar por conector ou por “pressão do uso” (Ferrari, 1999).

O outro pressuposto é observar se, ao abrir um espaço mental, este dá suporte à unidade entonacional/informacional posposta a TOP, que é o COM. Seria então função pragmática do gerúndio preparar os bastidores da cognição para a informação adicionada. Esse atributo faria com que o gerúndio interferisse nos rumos do discurso, pois fornece base conceptual na abertura de espaços mentais, que são dinâmicos e instáveis. Outra ideia relevante é notar se estas construções de gerúndio são Construções Gramaticais, nos termos propostos por Goldberg (1995; 2006), pois aparentemente são pareamentos entre forma-sentido.

Desse modo, cogita-se que os Construtores de Espaços Mentais são Construções Gramaticais. Assim, cada construção possui sua nuance: o pareamento forma-significado das construções de gerúndio tem perfis diferenciados para abrir espaços mentais e o modo como se abre o espaço mental impacta semântica e pragmaticamente nas unidades entonacionais/informacionais — no TOP e no COM, o qual vem a seguir.

Assim, de todas as construções de gerúndio encontradas no *mini-corpus* do C-ORAL-BRASIL I, estudam-se apenas as vinte que ocupam a posição TOP. Os exemplos abaixo ilustram o fenômeno:

- (1) depois que eles estão fazendo um campeonato
- (2) a mulher que estava morando com ele
- (3) voltando à questão
- (4) falando em povo mascarado
- (5) dependendo da letra
- (6) essas que vocês estão vendo

Todas elas veiculam um aspecto inacabado, em andamento ou presentificado. Sendo assim, a posição entonacional/informacional Tópico está vinculada à abertura de espaços mentais — construções cognitivas muito complexas, que estabelecemos enquanto pensamos e falamos. Tais ideias estão amparadas no Modelo Teórico da Linguística Cognitiva, especificamente na Teoria dos Espaços Mentais (Fauconnier, 1994; 1997).

Fundamentação teórica

A Linguística Cognitiva (LC) surgiu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, concebendo a linguagem como instrumento que organiza, processa e transmite informação. É uma abordagem que trata as estruturas formais da linguagem como reflexos da organização conceptual, dos princípios de categorização, dos mecanismos de processamento e das influências experenciais, culturais e sociais. Os temas de interesse da LC lidam com as características estruturais da categorização linguística, tais como prototipicidade, polissemia, modelos cognitivos, metáfora e imagens mentais; os princípios funcionais da organização linguística, como iconicidade e naturalidade; a interface conceptual entre sintaxe e semântica; a base pragmática ligada à experiência da linguagem em uso; e a relação entre linguagem e pensamento. Dentre eles, dá-se relevo à Teoria dos Espaços Mentais devido à natureza conceptual-discursiva do objeto de análise deste artigo (Fauconnier, 1994; 1997).

Segundo Fauconnier (1994; 1997), grande parte do trabalho sobre espaços mentais trata do que acontece nos bastidores da cognição, de processos que não podemos ver ou ouvir. Espaços mentais remontam ao que acontece por detrás das cenas quando falamos ou pensamos; são construções mentais muito complexas, até mesmo para as sentenças mais corriqueiras. Configuram-se como pequenos conjuntos de memória de trabalho que usamos para conectar esses espaços entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis. Muitas evidências para essas atividades mentais implícitas e para as conexões dos espaços mentais são fornecidas através de conhecimentos linguísticos e gramaticais. São

produzidos como funções da expressão linguística que os suscita e do contexto que os configura. Externamente, esses domínios estão ligados uns aos outros por conectores: marcas linguísticas e contextuais (Construtores de Espaços Mentais -CE). Internamente, são estruturados por domínios estáveis, ou *frames*. Especialmente, os Construtores de Espaços Mentais em nível gramatical apresentam formas variadas: sintagmas preposicionais, sintagmas adverbiais, conectivos, sentenças, marcas de tempo e modo verbal. A abertura de espaços mentais pelas construções de gerúndio é bastante relevante para a análise aqui feita. E tal abertura de espaço está relacionada a informações veiculadas por esse construtor (Halliday, 1976; Chafe; Danielewicz, 1987).

Informações ativa, semi-ativa e inativa

Para Halliday (1976), o enunciado possui uma estrutura básica que se divide em informação dada e informação nova. Mesmo em uma sequência de enunciados idênticos do ponto de vista lexical, semântico e sintático, cada enunciado é sempre uma nova ação que se está realizando sobre o interlocutor e, desse ponto de vista, não é nunca tautológico, nem previsível.

Para Chafe (1987), termos como informação “velha” ou informação “dada” podem causar confusão ao leitor, então, ele utiliza sua própria terminologia: informação ativa (que é a informação a ser tratada, focada antes mesmo do início do raciocínio do falante), informação acessível ou previamente semi-ativa (que é a informação da qual o falante já tem certo conhecimento), informação previamente inativa (que é a informação nova ao falante e/ou ouvinte), ponto de início (que diz respeito ao tópico a ser tratado) e informação adicionada (que se trata dos comentários adicionais feitos sobre o tópico tratado).

Segundo esse autor, a mente humana retém uma grande quantidade de conhecimento ou informação, mas apenas uma pequena quantidade pode ser focada ou ativada a qualquer momento. Diz-se que a porção ativa do nosso cérebro está na memória em curto prazo, que retém muito pouca informação, e que seria, portanto, o motivo das pausas no momento da fala humana. A esse conjunto de informações alojadas na memória em curto prazo se dá o nome de unidades de entonação, definidas como conjuntos de informações temporariamente ativas colocadas em sequência pelo falante. É uma sequência de palavras combinadas sob um único e coerente contorno de entonação, geralmente precedida por uma pausa. As unidades de entonação expressam diversas informações e ideias sobre objetos, eventos e propriedades, as quais o autor chama de “conceitos”.

Um conceito pode ser ativo (aquele que é acessado no momento da verbalização, um conceito no foco da consciência, possui entonação mais fraca por ser informação “velha”), semi-ativo (aquele que está na consciência periférica, um conceito sobre o qual se tem um conhecimento anterior, mas que não está sendo focado diretamente no momento da fala, é

um momento de pausa na verbalização) e inativo (aquele que está na memória em longo prazo, sem ser focado ou periféricamente ativado no momento da verbalização). Os conceitos a serem verbalizados pelo falante estão no estado ativo em sua mente. O falante por sua vez julga que eles também estejam ativos na mente do ouvinte. Os conceitos semi-ativos, para que sejam verbalizados, precisam ser ativados na mente do falante causando um momento de pausa, no qual haverá uma mudança no seu estado de informação inativa para ativa (trata-se do recordar), de informação semi-ativa para ativa (trata-se de reativar o assunto) e de informação ativa para semi-ativa (trata-se de desativar a informação devido à capacidade limitada de consciência focal). Os conceitos inativos, correspondentes às informações novas, têm uma pausa mais longa, já que lembrar um conceito da memória em longo prazo exige mais esforço cognitivo e, por consequência, mais tempo e apenas um conceito pode ser mudado do estado inativo para o ativo durante uma pausa inicial. A informação lembrada é ligada a outras informações para que o discurso se faça completo. Para tanto, o falante escolhe um conceito e depois adiciona informações a ele (verbaliza um foco de consciência após o outro). Isso remete à estrutura sujeito (ponto inicial) e predicado (informação adicionada), chamados “unidade de entonação”, que podem ser transformadas em “orações estendidas” se o falante unir umas às outras por meio de conectivos até formar um parágrafo. Tais ideias serão utilizadas no presente artigo, pois são discutidas e analisadas em Rocha (2016) que trata das unidades informacionais (Comentário, Tópico, Apêndice de Tópico e Comentário, Comentários Múltiplos, Conector discursivo, dentre outros).

Dentre todas as unidades, separamos a TOP e COM, já que são elas as mais relevantes para o presente estudo. O TOP porque separa as construções de gerúndio nessa posição e o COM porque é a informação discursiva relevante (adicional) para a relação entre TOP/COM, além de manter um elo sintático (subordinada-subordinante). Rocha (2016) assume que o TOP estabelece uma referência cognitiva para a ilocução realizada pelo COM.

Construções gramaticais e a Unidade Entonacional/Informacional Tópico

A Gramática de Construções, assim como a Linguística Funcional, entende a regularidade e a instabilidade da língua como motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (Furtado da Cunha, 2007). As construções são tomadas como unidades simbólicas convencionais (Langacker, 1987; Croft; Cruse, 2004): convencionais porque são compartilhadas por um grupo de falantes; simbólicas porque são signos, associações relativamente arbitrárias de forma e significado; unidades porque algum aspecto do signo é tão idiossincrático ou tão frequente que ele é estabelecido como um pareamento forma-significado na mente do usuário da língua (Goldberg, 1995; 2006). Tais conceitos são fundamentais para entendermos que as Construções de Gerúndio na posição TOP são pareamento entre forma e sentido, através de construtores de espaços mentais. Tais

construtores são construções gramaticais, pois possuem formas diferentes e significados distintos. Mas qual é a relação entre o pareamento forma-significado/construtor de espaço mental e a posição que ocupam tais construções? É importante notar que qualquer estrutura morfossintática pode ocupar a posição TOP.

Distribucionalmente, o TOP vem sempre antes da unidade de COM e pode ser recursivo. Não possui restrições morfossintáticas, podendo ser realizado por sintagmas nominais, preposicionais, adjetivais, adverbiais e verbais ou, até mesmo, por uma sentença completa (Rocha, 2016, p. 65).

No caso específico do gerúndio temos estruturas morfossintáticas em forma de oração adverbial não-finita (domínio frásico deficitário), oração adverbial e adjetival finita (ou seja, ambas são desenvolvidas por possuírem Tempo Verbal), e até mesmo em perífrase verbal. Essa liberdade morfossintática na posição de TOP colabora para que as construções de gerúndio sejam pareamento entre forma-significado. Parte-se da hipótese que os construtores de espaços mentais são Construções Gramaticais, já que pareamento forma-significado fornecido pelas gerundiais são construções frequentes na língua e não são previsíveis. Não há nenhum indício de que tais construções sejam construídas a partir de outra pré-existente, ou ainda que possam existir a partir de outro conhecimento da língua.

Metodologia

Os dados analisados foram extraídos do C-ORAL-BRASIL I (Raso; Mello, 2012), *corpus* compilado por pesquisadores do Núcleo de Estudos em Linguagem, Cognição e Cultura (NELC), Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) e Grupo Interfaces Linguagem, Cognição e Cultura (Incógnito), os quais estão sediados na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de um *corpus* informal de fala espontânea do Português Brasileiro, de diatopia mineira, oriundo principalmente da região metropolitana de Belo Horizonte (MG) com ampla variação situacional. É composto por 139 textos e 208.130 palavras, divididos em diálogos (1/3), conversações (1/3) e monólogos (1/3). O *corpus* apresenta várias fases de compilação. Aqui nos interessa a etiquetagem informacional de um *minicorpus* de pelo menos 20 textos e 30.000 palavras com base na Teoria da Língua em Ato (Cresti; Moneglia, 2005), em que se destaca o enunciado como a menor unidade linguística que pode ser pragmaticamente interpretada ('T Hart J. *et al.*, 1990). As unidades tonacionais/informacionais internas ao enunciado, delimitadas por quebras de valor perceptivo não terminal e terminal; e a prosódia, que é mediadora entre o domínio de agir (ilocução) e domínio de expressão linguística.

Lançando mão também do que afirma Chafe (1987), a porção ativa do nosso cérebro está na memória em curto prazo, que retém muito pouca informação, e que seria, portanto, o

motivo das pausas no momento da fala humana. A esse conjunto de informações alojadas na memória em curto prazo se dá o nome de unidades de entonação, definidas como conjuntos de informações temporariamente ativas colocadas em sequência pelo falante. É uma sequência de palavras combinadas sob um único e coerente contorno de entonação, geralmente precedida por uma pausa. As unidades de entonação expressam diversas informações e ideias sobre objetos, eventos e propriedades, às quais o autor chama de “conceitos”.

Nesse sentido, percebe-se, a partir das construções de gerúndio retiradas do *mini-corpus*, que há uma relação entre unidade informacional e unidades de entonação. Quando uma construção de gerúndio aparece em TOP, a sua natureza sintática pode veicular informação ativa, semi-ativa ou inativa, sendo que para ativar uma informação é necessário momentos de pausa.

Do *mini-corpus*, foram extraídas todas as construções de gerúndio, sendo feitas algumas tabelas (cada uma contendo uma conversa diferente), com as respectivas quantificações relativas às construções de gerúndio. Uma vez que tais construções estão em unidades entonacionais/informacionais distintas, tais como Tópico (TOP), Comentário (COM), Comentários Múltiplos (CMM), Apêndice de Tópico (APT) e Apêndice de Comentário (APC) Parêntico (PAR), Introdutor Locutivo (INT), Incipitário (INP), Unidades de escansão (SCA), Fático (PHA), Alocutivo (ALL), Conativo (CNT), Expressivo (EXP), Conector Discursivo (DCT), Estrofes (COB), observou que a de maior incidência foi o COM, sendo que o gerúndio aparece em construção sintática finita, em perífrase verbal. Na posição de TOP, o gerúndio não ocorreu com grande quantidade, mas se percebeu que essa posição merece destaque para os estudos da Linguística Cognitiva. Então se fez um estudo qualitativo do gerúndio nessa posição. Demonstrou-se que há uma relação entre unidade de entonação, proposta por Chafe (1987), e unidade informacional (Rocha, 2016). Amparou-se, assim, na ideia de que “cada tipo de unidade informacional corresponde a uma unidade entonacional com características próprias” (Cresti; Moneglia, 2005).

Das 20 (vinte) construções encontradas, foram divididas em 5 grupos, usando inicialmente critérios sintáticos. No primeiro grupo, temos 6 (seis) estruturas que são com o gerúndio não-finito, chamadas de reduzidas na tradição gramatical; no segundo grupo, 7 (sete) são com o gerúndio finito, chamadas de desenvolvidas de gerúndio, pela gramática tradicional; no grupo (3), 4 (quatro) são com gerúndio finito e estão dentro de orações adjetivas, após o sintagma nominal; no grupo (4), 2 (duas) com o gerúndio iniciado com conjunção mas em oração não-finita; e no grupo (5) ocorre apenas uma construção de gerúndio, que é com perífrase verbal, sendo finita.

Assim, nas finitas, obteve-se o gerúndio em perífrase verbal iniciado com conectores (orações adverbiais) e por pronome relativo (orações adjetivas), mantendo uma relação mais

estreita com a oração matriz; nas não-finitas (orações reduzidas adverbiais), não houve flexão do verbo, por ser nominal, e em sua maioria não começa com conector, ficando dependente do contexto discursivo. Desse modo, os valores semânticos se dão em parte pelo operador discursivo **-ndo**, pelas escolhas lexicais da construção de gerúndio e pelo conteúdo que está posposto à gerundial (Arsenio, 2010). O valor inerente das construções de gerúndio é o espaço-temporal, podendo apresentar nuances como o causal, condicional, concessivo, adverbial, modal, explicativo e restritivo.

Outros critérios também foram observados na análise das vinte construções encontradas no *mini-corpus*. Um deles é prosódico, vinculado à informação ativa, semi-ativa ou inativa. A unidade entonacional de uma construção de gerúndio finita apresenta uma estrutura maior, por isso, uma pausa maior, pois está veiculando uma informação inativa; já a construção de gerúndio não-finita tem uma estrutura menor, por isso uma pausa menor, assim veicula uma informação ativa. Há, portanto, para cada unidade informacional uma unidade entonacional. Outro aspecto relevante é o fato dessas construções abrirem ou retomarem espaços mentais e serem pareamento entre forma-significado. Assim, as gerundiais finitas abrem novos espaços mentais e as não finitas retomam espaços mentais abertos inicialmente no discurso. Além disso, para cada forma há um significado distinto.

Para que as diferenças e semelhanças ficassem mais nítidas, foi feito um quadro (em ANEXO 1) dividindo as construções de gerúndio em cinco grupos, obedecendo aos critérios: (i) oração finita e não-finita; (ii) maior ou menor dependência sintática; (iii) valor semântico; (iv) abertura ou retomada de espaço mental; (v) informação ativa, semi-ativa e inativa; (vi) construtor de espaço mental e (vii) tipo de pareamento forma-significado.

Dentre os critérios, as construções do grupo I podem ser mais generalizadas nos critérios oração adverbial não-finita, retomada de espaço mental e informação ativa (velha). Entretanto, a dependência sintática pode ser discursiva ou local (subordinante/comentário posposto), o valor semântico pode ser ambíguo e o construtor de espaço mental fica dependendo do valor aspectual do morfema **-ndo**, que pode variar. O pareamento que se tem é oração adverbial não-finita/valor semântico espaço-temporal (com nuances como condição e modo).

As construções do grupo II são com orações adverbiais finitas, dependem sintaticamente da oração matriz, os valores semânticos estão explícitos nas conjunções que as introduzem, abrem novos espaços mentais, as informações são inativas (novas), são construtoras de espaços mentais (através de advérbios e/ou conjunções) e o pareamento é oração adverbial finita/sentido temporal (podendo sobrepor os valores causal, adversativo e condicional).

As construções do grupo III são orações adjetivais finitas, possuem maior dependência sintática, pois estão dentro do sujeito, ou seja, faz parte do sintagma nominal, o valor

semântico está explícito, abrem novos espaços mentais, as informações são inativas (novas), são construtoras de espaço mental através do primeiro elemento da combinação sujeito-verbo e o pareamento é oração adjetiva finita/valor semântico restritivo ou explicativo.

As construções do grupo IV apresentam algumas peculiaridades, pois são adverbiais não-finitas, mas introduzidas por conectores, o que lhes permitem demonstrar valor semântico mais explícito, além disso possuem maior dependência sintática (precisam da oração matriz), abrem novos espaços mentais, oferecem informações semi-ativas (que é a informação da qual o falante já tem certo conhecimento), são construtoras de espaços mentais através de conjunções, e o pareamento é oração adverbial não-finita/valor semântico temporal ou concessivo.

A construção do grupo V demonstra ser diferente de todas, já que é uma perífrase verbal. Possui maior dependência sintática, valor semântico nítido, abre espaço mental, fornece uma informação inativa (nova), é um construtor de espaço mental (combinação sujeito-verbo) e o pareamento é oração perifrástica/valor semântico comparativo. Na análise dos dados a seguir estão os casos mais emblemáticos que ilustram bem a tabela em anexo.

Análise dos dados

Extraídas do *mini-corpus* do C-ORAL-BRASIL I (Raso; Mello, 2012), as construções com gerúndio na posição de TOP somam um total de vinte, as quais são separadas em cinco grupos, obedecendo-se a sete critérios (i) serem não-finitas ou finitas; (ii) ter menor ou maior dependência sintática; (iii) possuírem valores semânticos próprios; (iv) abrirem ou retomarem espaços mentais; (v) oferecerem informação ativa, semi-ativa ou inativa; (vi) serem construtores de espaços mentais; (vii) serem pareamento forma-significado. Os exemplos abaixo, além de separarem as construções de gerúndio em 5 grupos, analisam detalhadamente cada uma. Assim, podemos citar as construções do grupo I:

(1) voltando à questão /=TOP= falando em [/2]=EMP=

(2) e também falando em povo mascarado /=TOP= esse povo do Galáticos é muito palha /=COB= eu acho que es nũ deviam mais participar /=COM= e <tal> //UNC=\$;

(3) *BRU: [65] <tira o cartão> //COM=\$ *HEL: [66] é <peessoa> /=CMB= objeto /=CMB= ação /=CMB=\$ *BRU: [67] <aí> +=EMP=\$ [68] é //COM=\$ [69] aí dependendo da letra /=TOP= <dependendo da letra se cê parar ó /=COB= aí vai lá> //COM=\$;

(4) o dia que eu vim sozinha /=PAR= ele /=TOP= fazendo a curva /=APT= subindo /=TOP= me &es [/2]=EMP= me espremeu ali /=COB= quase que eu caí na vala //COM=\$;

(5) *LUZ: [189] nũ tem jeito //COM=\$ [190] dá muito trabalho agora desativar //COM=\$ [191] andando /TOP= nũ dá não //COM=\$ *LAU: [192] mas e se ela explodir //COM=\$ *LUZ: [193] explode não //COM=\$ [194] a programação dela é pra frente //COM=\$;

(6) e mudou pa outra cidade /COB= vizinha lá //COM=\$ *ALO: e ranjou outra mulher /CMM= e ficou lá //CMM=\$ *ALO: e /DCT= passando o tempo lá /TOP= e' &cab +=EMP=\$ *ALO: aí a pouco ele adoeceu /COB= e morreu o Pedro lá //COM=\$.

No grupo II, temos sete exemplos,

(1) *EVN: [240] <hhh tá bom> //COM=\$ [241] <três> <times /COM= por enquanto> //PAR=\$ *GIL: [242] <n' é não> /CMM= <o Galáticos> /TOP= &e [1]=EMP= tá fora //CMM=\$ [243] <principalmente depois que eles tão> fazendo um campeonato e não nos chamaram /TOP= eles <tão fora> //COM=\$ *EVN: [244] não /INP=;

(2) *SIL: [33] não //COM=\$ [34] falou nada /CMM= palpite nada /CMM= nũ sabe nada //CMM=\$ [35] falou que a idade é assim mesmo /COB= que ela vai ter que conviver com essas dores /COB= e pronto //COM=\$ [36] e como ela continua usando essa meia elástica /TOP= já ajuda muito //COM=\$ [37] que a perna dela já amanhece desinchada /CMM=;

(3) MAI: ... [47] aí ele jogou [1]=SCA= jogou a capa /CMB= ea /SCA= estraçalhou toda a capa /CMB= a' o tamanho do dente //COM=\$ [48] &e [1]=EMP= ea viu que nũ era ele também /CMM= continuou atrás dele //CMM=\$ [49] quando tava quase pegando ele /TOP= ele tava chegando no terreiro da casa &d [1]=SCA= do [1]=EMP= do barraco [2]=EMP=;

(4) DFL: [163] ... ele ficava uns poucos dias depois vinham buscar /PAR= e então /DCT= ele participava /COB= daquelas nossas brincadeira /APC= porque o brinquedo continuava /COB= na <casa da> [1]=SCA= da &ou [2]=EMP= da avó dela //COM=\$ *LUC: [164] <hum hum> //COM=\$ *DFL: [165] e às vezes ele tava lendo jornal /TOP= de vez em quando ele [1]=SCA= ele interrompia /COB= ele tava sempre atento às nossas brincadeira /PAR= e' falava /INT= o que é o que é //COM_r=\$ [166] a gente <assustava /COB= e tinha que +=EMP=\$ [167] às vezes +=EMP=\$ [168] se sabia /CMM= falava /CMM= <mas se nũ sabia /CMM= né> //PHA=\$;

(5) [151] ... que eu trabalho muito /=COB= mas /=DCT= nũ deixo de dar amor /=COB= nũ deixo de dar carinho /=COB= né /=COB= e /=DCT= cobro muito dela /=COB= cobro memo /=COB= cê nũ [/1]=SCA= nũ tá percebendo que a gente tá cobrando /=CMM= porque hoje tá tudo muito tranqüilo //CMM=\$ [152] mas se tivesse fazendo qualquer raiva /=TOP= cê tava escutando meus grito aqui //COM=\$;

(6) [6] ... então eu acho que isso tudo /=TOP= &he /=TMT= ajuda a [/1]=SCA= a dificultar o trabalho //COM=\$ [7] então é o que é o [/3]=SCA= que é o mais difícil que eu achei no início /=COM= né //PHA=\$ [8] mas como o tempo vai passando /=TOP= e a gente vai /=INT= amadurecendo /=TPL(1)= e vai tentando ver /=SCA= por outro lado /=TPL(2)= né /=PHA=;

(7) ALO: eu nũ vou falar nome da cidade não /=COB= só pa nũ [/1]=SCA= nũ compricar a coisa /=COB= porque /=DCT= a dona Elvira tá viva ainda hhh /=COB= depois ea fica sabendo disso /=TOP= e pode querer acertar comigo /=COB=.

No grupo III, temos:

(1) *JOS: <tem> uma cidade aí /=SCA= na <yyyy> //COM=\$ *ALO: <é> //COM=\$ *ALO: <aí /=INP= os filho> vão lá buscar //COM=\$ *ALO: a mulher que ele tá mulher morando com ela /=TOP= nũ +=EMP=\$ *ALO: inventa de não deixar /=SCA= trazer o [/1]=SCA= o [/1]=EMP= o [/1]=EMP= o corpo //COM=\$;

(2) [50] ... = porque até aí +=EMP=\$ [51] essas criança até dez anos /=TOP= o [/1]=EMP= o mundo que nós tamo vivendos hoje /=TOP= com dez ano já dá pa ver que dá trabalho //COM=\$ [52] e cê viu /=INT= que ela é uma criança tranqüila +=COB=\$;

(3) *FLA: [236] aí que que acontece /=CMM= Bruno> //CMM=\$ *BRU: [237] <uhn> //COM=\$ *FLA: [238] &he /=TMT= essa bolsa /=TOP= todas essas que cê tá vendo aqui hoje /=TOP= foram coletadas hoje //COM=\$ [239] só que a gente não sabe /=COB_s= se elas têm agaiê /=CMB= se elas <têm hepatite> /=CMB= se elas +=EMP=\$ *BRU: [240] <ah /=CMM= só> //CMM=\$ *FLA: [241] a gente nũ sabe nada sobre elas //COM=\$;

(4) EUG: [169] <nũ sei se eu apertei demais> hhh //COM=\$ *JAN: [170] <ô e ela é bonitinha> //COM=\$ [171] é /CMM= ela é muito &bo +=CMM=\$ [172] é que o meu pé é grande mesmo //COM=\$ [173] mas ea é muito <bonitinha> //COM=\$ *EUG: [174] <esse que cê tá> experimentando grafite /TOP= tem preto /CMB= e /DCT= grafite assim //COM=\$ *WOA: [175] oh /EXP= meu pé fica miudinho hhh //COM=\$ *EUG: [176] ele é uma sapatilha /CMM=.

No grupo 4, são dois exemplos:

(1) *CEL: [273] não /INP= mas aí vai dar /2 =SCA= vai &di /1 =SCA= ser pior pa nós /COM= uai //PHA=\$ *CAR: [274] por que /COM= que vai ser pior //APC=\$ *CEL: [275] vai /SCA= aí //COM=\$ [276] porque /DCT= mesmo que ele errando de bola /TOP= &he /TMT= vai ficar ruim no quatro //COM=\$ *CAR: [277] não /PHA=;

(2) FLA: <é /UNC= porque /DCT= da> outra vez /TOP= a gente pode /SCA= tar voltando de ônibus /COM= né //PHA=\$ *REN: é //COM=\$ *REN: não /CMM= é //CMM=\$ *FLA: <o' o gerúndio> //COM=\$ *REN: <melhor levar> //COM=\$ *FLA: "pode tar voltando" /COB= "depois de estar comprando" //COM=\$ *REN: hhh "depois de estar comprando" /TOP= eu queria uma escova de dente /COM=.

No grupo 5, tem apenas um exemplo:

(1) ANE: [85] andei isso aqui tudo /SCA= com o Tiago //COM=\$ *CES: [86] ahn //COM=\$ *ANE: [87] andei isso aqui tudo com o Tiago //COM=\$ *CES: [88] hhh aqui /TOP= tá ficando igual /TOP= o [/1]=EMP= o Jaraguá //COM=\$ [89] cê entendeu //COM=\$ [90] então es tão derrubando tudo quanto é casa /CMM= pa poder fazer prédio //CMM=\$.

Desses exemplos, alguns ilustram os 7 critérios adotados acima (que se encontram explicitados na tabela em anexo).

Grupo 1

No que diz respeito ao grupo (1), emblemizam-se duas ocorrências presentes em um contexto de conversa sobre disputa e organização de campeonatos de futebol, em que o participante LEO está falando e é interrompido por outro, GIL:

*LEO: [1] o Juninho <foi> //COM=\$
 *GIL: [2] <ô /=CNT= mas> /=DCT= voltando à questão /=TOP= falando em [/2]=EMP= e também falando em povo mascarado /=TOP= esse povo do Galáticos é muito palha /=COB= eu acho que es nũ deviam mais participar /=COM= e <tal> //UNC=\$
 *LUI: [3] <não> //COM=\$
 *LEO: [4] <não> //COM=\$
 *LUI: [5] <eu acho não> //COM=\$
 *LEO: [6] <com certeza> //COM=\$
 *LUI: [7] <com certeza es nũ vão participar /=COM= uai> //PHA=\$
 *LEO: [8] <eles são piores do que o> Durepox //COM=\$
 *EVN: [9] é /=CMB= pois <é> //COM=\$
 *LUI: [10] <agora> manda uma barrinha <minha> //COM=\$
 *EVN: [11] <porque o Durepox> /=TOP= pelo menos jogava bola //COM=\$
 *GIL: [12] não /=INP= e o Durepox /=TOP= eu vou +=EMP=\$ [13] tinha um cara //COM=\$ [14] era &aque [/2]=EMP= era &aque [/2]=EMP= era aquele cara <lá /=TOP= que era muito> /=SCA= <muito> /=SCA= muito <palha> //COM=\$

No enunciado [2], GIL toma a palavra abruptamente com uma interjeição atencional de chamada para si (“ô”; CNT), seguida do conector discursivo adversativo (“mas”; DCT), com função pragmática de introduzir a retomada de um assunto anteriormente mencionado. Logo depois, tem-se a abertura de um amplo espaço mental de discurso, promovida pela construção gerundial “Voltando à questão”. Trata-se de uma expressão de caráter metafórico, já que “voltando” remeteria a uma localização espacial, que, no caso, não é necessariamente física, mas discursiva. Em outros termos, esse novo espaço criado veicula uma informação ativa (velha ou dada), o que parece característico do gerúndio não finito.

Em seguida, tem-se um construtor adicional de espaço, que especifica ainda mais a questão a ser discutida: “falando em povo mascarado” (TOP; remissão ao time Galáticos). Nesse caso, o critério de independência sintática se diferencia um pouco do exemplo anterior. Nota-se que o comentário “esse povo do Galáticos é muito palha” (COB) é direta e semanticamente decorrente da não-finita “falando em povo mascarado”, essa com valor semântico temporal em virtude da noção de simultaneidade entre TOP e COB. Portanto, o construtor de espaço que especifica mostra-se formal e funcionalmente um pouco mais ancorado ao comentário.

No entanto, em ambos os casos de abertura de espaço, temos construtores com o gerúndio não-finito (reduzido), cujos sentidos veiculam informações já compartilhadas entre os participantes, mas que devem ser desdobradas por conta da sinalização representativa do aspecto verbal inacabado do gerúndio, que convida os mesmos participantes a opinarem na conversa. Os enunciados de [3] a [11] ilustram bem essa afirmação, visto que veiculam manifestações de LUI, LEO e EVN, incitadas pelo enunciado de GIL em [2]. Com isso, dá-se relevo à importância dessas construções gerundiais na definição dos rumos linguístico-cognitivos para a temática discursiva e sociointeracional, relativa ao planejamento da futura

competição. Essas construções são pareamento entre forma-significado, já que possuem uma estrutura sintática de oração adverbial não-finita e valores semânticos espaço-temporal.

Grupo 2

O exemplo que segue é representativo do grupo que remete aos casos de construção de gerúndio finito, iniciados por conjunção. A ocorrência é extraída de um fragmento de uma conversa entre mãe (SIL) e filha (KAT), sobre questões de saúde de uma pessoa:

*SIL: [33] não //COM=\$ [34] falou nada /=CMM= palpite nada /=CMM= nũ sabe nada //CMM=\$ [35] falou que a idade é assim mesmo /=COB= que ela vai ter que conviver com essas dores /=COB= e pronto //COM=\$ [36] e como ela continua usando essa meia elástica /=TOP= já ajuda muito //COM=\$ [37] que a perna dela já amanhece desinchada /=CMM= e ela nũ tá sentindo muita dor //CMM=\$
*KAT: [38] mas ela /=SCA= diminuiu a dor /=TOP= foi /=SCA= depois que ele /=SCA= receitou antiinflamatório /=CMM= nũ foi //CMM=\$
*SIL: [39] não //COM=\$ [40] no mesmo dia ea já nũ tava queixando mais //COM=\$ [41] que ele perguntou pra ela /=CMM= ea falou que nũ tava sentindo nada //CMM=\$

A construção de gerúndio que se destaca neste excerto é “como ela continua usando essa meia elástica”, anotada como unidade informacional/entonacional TOP. Após uma sequência de unidades de comentário, tal ocorrência gestalticamente se destaca em tópico ao construir um espaço mental de valor causal (conjunção “como”), sintaticamente dependente da subordinante no COM, “já ajuda muito”, acrescida do comentário explicativo “que a perna dela já amanhece desinchada” (CMM). Observa-se que a referida gerundial prepara a cognição para o acréscimo do comentário, posto em termos de efeito: o uso da meia faz a perna desinchar.

Trata-se de uma informação inativa (nova) no discurso, já que não fora compartilhada anteriormente entre as participantes da conversa. A estrutura de dependência sintática entre tópico e comentários é forte inclusive do ponto de vista prosódico, como se o TOP precisasse de um complemento comentário imediato segundo a melodia da fala. Essa lógica processual é endossada pelo aspecto verbal que envolve a perífrase “continua usando”, de duração relevante, em passado, presente e futuro. Isso se alinha à pressuposição disparada pelo verbo “continua”, cuja semântica evoca uma ação já realizada e ainda não concluída. Como pareamento de forma-significado, temos oração adverbial finita e valor semântico causal.

Grupo 3

Nessa conversação, fala-se sobre procedimentos da bolsa de sangue, formas de registro, fluxo, protocolos e setores do local:

*BRU: [235] <ahn> //COM=\$
 *FLA: [236] aí que que acontece /=CMM= Bruno> //CMM=\$
 *BRU: [237] <uhn> //COM=\$
 *FLA: [238] &he /=TMT= essa bolsa /=TOP= todas essas que cê tá **vendo** aqui hoje
 /=TOP= foram coletadas hoje //COM=\$ [239] só que a gente não sabe /=COB_s= se
 elas têm agaivê /=CMB= se elas <têm hepatite> /=CMB= se elas +=EMP=\$
 *BRU: [240] <ah /=CMM= só> //CMM=\$
 *FLA: [241] a gente nũ sabe nada sobre elas //COM=\$ [242] porque quando colhe o

A construção do gerúndio em TOP ocorre em “todas essas que **cê tá vendo** aqui hoje”. Quando FLA diz “= essa bolsa” já se destaca o assunto imediatamente após afirma-se “todas essas que cê tá vendo aqui hoje”, que introduz um espaço mental, composto por um sintagma nominal (“todas essas”) modificado pela oração adjetiva (“que cê tá vendo aqui hoje”).

O comentário segue com informações importantes “foram coletadas hoje //COM=\$ [239] só que a gente não sabe /=COB_s= se elas têm agaivê /=CMB= se elas <têm hepatite> /=CMB= se elas +=EMP=\$ *BRU: [240] <ah /=CMM= só> //CMM=\$ *FLA: [241] a gente nũ sabe nada sobre elas //COM=\$”. Nota-se ainda dependência sintática entre o TOP e o COM. Essa dependência se mostra bastante importante no discurso, pois, ao apontar para as bolsas de sangue (uso do verbo “ver”), introduz um espaço restritivo (não são quaisquer bolsas, mas “essas que cê tá vendo aqui hoje”). O pronome que introduz a ideia específica, o verbo “ver” e os advérbios “aqui” e “hoje” convidam para um apontar para algo que se vê no momento.

No entanto, no comentário é nítida a ideia de que, embora se possam “ver” as bolsas de sangue não se sabe o que elas têm (agaive, hepatite, não se sabe nada sobre elas). A informação é inativa, ou seja, nova no discurso, pois até o momento não se falou em bolsa de sangue. A estrutura finita na oração adjetiva mantém uma relação de dependência direta com os comentários a seguir. Tal oração é um construtor de espaço mental. Do ponto de vista pragmático, nota-se que o tempo presente dos acontecimentos indicam uma ação que convida o leitor para algo que está em andamento presentificados pela cena em si. Dado o pareamento forma-significado, a estrutura sintática é uma oração adjetiva finita com valor semântico restritivo.

Grupo 4

Nessa conversa, os participantes do diálogo estão jogando sinuca e conversando sobre os lances das bolas:

*CAR: [267] <dá não> //COM=\$
 *ONO: [268] <fechar o jogo> de que jeito //COM=\$
 *CAR: [269] fechar nũ dá não //COM=\$
 *CEL: [270] cai //COM=\$
 *TON: [271] aqui o' /=CMM= aqui o' /=CMM=\$[272] ou senão só encostar aqui também o' //COM=\$
 *CEL: [273] não /=INP= mas aí vai dar /2 =SCA= vai &di /1 =SCA= ser pior pa nós /=COM= uai //PHA=\$
 *CAR: [274] por que /=COM= que vai ser pior //APC=\$
 *CEL: [275] vai /=SCA= aí //COM=\$[276] porque /=DCT= mesmo que ele errando de bola /=TOP= &he /=TMT= vai ficar ruim no quatro //COM=\$
 *CAR: [277] não /=PHA= mas nũ podia abrir pra ele matar não /=COM= meu filho //ALL=\$[278] se eu jogo no quatro /=CMM= eu abria pra ele <matar> //CMM=\$
 *ONO: [279] <abria> /=CMM= ele matava //CMM=\$[280] <o Toninho> mata e minha rola ainda //COM=\$
 *CAR: [281] <é> //COM=\$[282] e' acertou /=COM= hein /=PHA= cara //ALL=\$[283] mesma coisa /=COM= sô //ALL=\$[284] &ra /1 =EMP= &ra /1 =EMP= abre o dois /=COM= uai> //PHA=\$
 *TON: [285] <raspou ele todo> //COM=\$
 *CEL: [286] <deu sinuca> /=COM= Zé //ALL=\$[287] já deu sinuca //COM=\$
 *CAR: [288] deu sinuca //COM=\$
 *CEL: [289] deu /=COM= uai //PHA=\$

A construção de gerúndio que ocorre em TOP é “mesmo que ele errando de bola”. Há a abertura de espaço mental concessivo, marcada pela conjunção “mesmo que”. Tal espaço encontra-se aberto dentro de outro espaço anterior, que é causal devido ao uso do conector “porque” - como se houvesse um rompimento “porque mesmo que ele errando de bola, vai ficar ruim no quatro”. Assim abre-se um espaço causal para encaixar um espaço concessivo. Anterior a esses espaços, em [274], há uma pergunta com o porquê “por que que vai ser pior”. Tem-se, então, a resposta “porque vai ficar ruim no quatro”. Acontece que o discurso não é assim tão organizado, por isso há intercalações. Tem-se muitas informações para depois haver a resposta.

A estrutura sintática gerundial conta com o uso da conjunção “mesmo que” e sujeito “ele” + “gerúndio”. Tal construção é não-finita (“errando”), porém há elementos anteriores ao gerúndio como o conector “mesmo que”, que são mais comuns em construções finitas, reforçando o valor semântico.

A conversa segue, demonstrando que o espaço causal e o espaço concessivo serviram para preparar o comentário “mas não podia abrir para ele matar não, meu filho... se eu jogo no quatro... eu abria para ele matar”. Interessante notar que a construção é semi-finita, pois há elementos de oração subordinada finita (“mesmo que ele”) e de não-finita (“errando”). Optou-se pelo gerúndio (errando) e não pela construção finita (mesmo que ele erre de bola). Quanto à relação de subordinação, trata-se de uma oração encaixada em outra subordinada.

Percebe-se que, mesmo com traços não-finitos, o gerúndio abre um espaço local, estando relacionado ao conteúdo da subordinante. Há então o espaço concessivo aberto através do introdutor “mesmo que”. O valor semântico concessivo se dá de forma que marca a oralidade, já que se tem o sujeito “ele” antes do gerúndio. A informação veiculada está semi-ativa (semi-nova) na mente do falante, pois está no mesmo campo semântico “errar de bola”, assunto esse que pertence ao campeonato de futebol. Pragmaticamente, não temos gerúndio em andamento, mas um evento que remete a uma ação futura (“ele poderá errar de bola”). O pareamento forma/significado se dá através de oração adverbial não-finita e valor semântico concessivo.

Grupo 5

Temos, nesse diálogo, a conversa entre um casal dentro do carro, à procura de um apartamento para comprar:

*ANE: [81] ah /=INP= essa rua /=TOP= ela não pode +=EMP=\$
*CES: [82] nũ pode subir /=CMM= é contramão //=CMM=\$
*ANE: [83] uhn //=COM=\$
*CES: [84] e essa é a que nós subimos //=COM=\$
*ANE: [85] andei isso aqui tudo /=SCA= com o Tiago //=COM=\$
*CES: [86] ahn //=COM=\$
*ANE: [87] andei isso aqui tudo com o Tiago //=COM=\$
*CES: [88] hhh aqui /=TOP= tá ficando igual /=TOP= o [1]=EMP= o Jaraguá //=COM=\$
[89] cê entendeu //=COM=\$ [90] então es tão derrubando tudo quanto é casa /=CMM= pa poder fazer prédio //=CMM=\$ [91] o' /=PHA= Joaquim Nabuco é aquela ali o' //=COM=\$
*ANE: [92] aqui é o <Colégio Santa Maria>; //=COM=\$
*CES: [93] <então o número>; +=EMP=\$ [94] então +=EMP=\$
*ANE: [95] tá vendo o' //=COM=\$ [96] Santa Maria /=CMM= Nova Suíça //=CMM=\$ [97] nũ conhecia <não>; //=COM=\$

O gerúndio ocorre no Tópico em “tá ficando igual (TOP)”, como perífrase verbal. Assim, há a abertura de um espaço mental por meio de uma combinação frasal (“aqui tá ficando igual”), imediatamente anterior ao COM “o Jaraguá //=COM=\$”. Nota-se que, embora estejam em tópicos diferentes “CES: [88] hhh aqui /=TOP= tá ficando igual /=TOP” tal combinação que é responsável pela abertura do espaço, indicando uma informação inativa (nova), mas já pré-anunciada em “[87] andei isso aqui tudo com o Tiago //=COM=\$”. Após a introdução do espaço por combinação frasal, há outros comentários explicativos “[89] cê entendeu //=COM=\$ [90] então es tão derrubando tudo quanto é casa /=CMM= pa poder fazer prédio //=CMM=\$”. Todas essas informações dão sequência ao que está em destaque no TOP. O contexto demonstra que há um sentido de comparação enfatizado por “igual”.

A estrutura sintática com o gerúndio ocorre em uma oração finita com o verbo estar + gerúndio, O pareamento se dá através de uma perífrase verbal com valor comparativo.

Dos cinco casos mais emblemáticos que foram analisados, percebe-se, então, que o contexto de fala espontânea é bem amplo e sujeito a construções não tão previsíveis como ocorre na escrita. As construções de gerúndio, embora possam ser analisadas a partir de critérios também comuns em dados da escrita, o contexto da fala espontânea é desafiador, pois as relações tanto sintáticas, como semânticas e pragmáticas não são tão passíveis de serem descritas.

A variação da estrutura sintática na posição de TOP demonstra que para cada forma existe um significado diferente, o que nos faz pensar que essas construções são construções Gramaticais (Goldberg, 1995, p. 205), já que há um pareamento entre forma-sentido. Tal pareamento também se encontra na unidade entonacional/informacional. Para cada unidade prosódica, há uma estrutura sintática e um sentido diferente.

Conceptualmente, todas elas abrem novos espaços ou retomam espaços já mencionados no discurso. As informações ativas (dadas) ou inativas (novas) também são um fator relevante na separação das gerúndias. O valor aspectual não acabado e por vezes presentificado é um dado importante na escolha de uma construção de gerúndio na fala espontânea.

Considerações finais

Este artigo investiga as construções com o gerúndio em estrutura não-finitas e finitas em contexto de uso real da língua (fala espontânea). Com base nos dados encontrados, selecionou-se as construções na unidade entonacional/informacional TOP. Além das diferenças sintáticas, tais construções apresentam significados diferentes, já que as construções não-finitas, pela ausência de conector e de tempo explícito, estão veiculadas a valores semânticos não muito claros, ficando mais dependente do discurso. Elas retomam espaços mentais abertos anteriormente no discurso, não estando, muitas vezes, subordinado totalmente a uma oração específica, mas ao conteúdo em si, também retomam uma informação ativa (velha ou dada) e são construtoras de espaços mentais. Já as finitas estão dependentes da oração matriz e há uma relação bem nítida entre TOP-COM, em termos de unidade entonacional/informacional. Estão veiculadas a valores semânticos nítidos, fornecidos através de conectores. São introdutoras de espaços mentais.

No uso, todas as gerúndias apresentam aspecto verbal de ideia de evento não acabado, em andamento ou presentificado. Tais construções são importantes, pois interferem no discurso de forma a abrir ou retomar espaços mentais relevantes para o processamento cognitivo. Todas são construtoras de espaços mentais e Construções Gramaticais. Assim, o pareamento entre forma-significado se dá porque são construções não previsíveis na língua. Para cada estrutura sintática diferente, há significado diverso.

Quanto às informações, que podem ser ativas, semi-ativas e inativas, nota-se que a retomada de espaço está vinculada a uma informação ativa, que é fornecida por uma não-finita; já a informação nova, que abre um novo espaço, é fornecida por uma finita. A informação semi-ativa, que pode ser ativada, está em uma construção que tem traços de oração não-finita e finita.

Além disso, há valores semânticos importantes na classificação de tais estruturas, como espacial, temporal, condicional, modal, adversativo, causal, concessivo, comparativo, restritivo e explicativo. Nota-se que em todas há um valor temporal inerente, porém outros sentidos podem se sobrepor - a depender do contexto. Em termos pragmáticos, ao gerúndio está associado um valor aspectual de algo em andamento, mas que pode ser presentificado.

Desse modo, as vinte construções de gerúndio na posição TOP que foram encontradas no *mini-corpus* do C-Oral Brasil demonstram especificidades da fala espontânea, uma vez que essa análise permitiu um olhar mais “real” para os dados estudados. Os exemplos que foram apresentados demonstram que na oralidade é possível notar usos reais da língua que, embora estejam separadas por critérios bem nítidos para efeito de análise linguística, o falante, ao escolher uma construção no lugar de outra, negocia o tempo todo o sentido nas conversações levantadas.

Referências

ARSÉNIO, M. M. **Construções gerundiais no português europeu e brasileiro**. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Escola de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

BERBER-SARDINHA, A. Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 9, 2002.

BERBER-SARDINHA, A. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

CHAFE, W. **Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CHAFE, W.; DANIELEWICZ, J. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (eds.). **Comprehending oral and written language**. New York: Academic Press, 1987. p. 83–113.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. **C-ORAL-ROM**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

CROFT, W.; CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FAUCONNIER, G. **Mappings in language and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FERRARI, L. A pressão do uso: a construção do gerúndio no português do Brasil. In: MATTOS E SILVA, R. V. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da frase**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 75–92.

FURTADO DA CUNHA, M. A. A Gramática de Construções: uma abordagem baseada no uso. In: CUNHA, M. A. F. da; BISPO, M. L. F. (org.). **Gramática de Construções: uma abordagem funcionalista**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13–32.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. Introducing Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (eds.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007. p. 3–21.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. E. **Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **System and function in language: selected papers**. London: Oxford University Press, 1976.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. W. **Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar**. Berlin/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1991.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. W. Subjectification. **Cognitive Linguistics**, Birmingham, v. 1, n. 1, p. 5–38, 1990.

MELLO, H. Os corpora orais e o C-ORAL-BRASIL. In: RASO, T.; MELLO, H. (eds.). **CORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 31–54.

MONEGLIA, M. The C-ORAL-ROM resource. In: CRESTI, E.; MONEGLIA, M. **C-ORAL-ROM**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 1–70.

MONEGLIA, M.; RASO, T. Notes on Language into Act Theory (L-AcT). In: RASO, T.; MELLO, H. (eds.). **Spoken Corpora and Linguistic Studies**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 468–495.

RASO, T. O corpus C-ORAL-BRASIL. In: RASO, T.; MELLO, H. (eds.). **C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 55–90.

ROCHA, B. N. R. de M. **Uma metodologia empírica para a identificação e descrição de ilocuções e a sua aplicação para o estudo da Ordem em PB e Italiano**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ROCHA, L. F. M. *et al.* O uso de entidades fictivas em corpus de fala do PB: evidências empíricas para a Linguística Cognitiva. **Revista Portuguesa de Humanidades: Estudos Linguísticos**, v. 17, n. 1, p. 61–80, 2013.

'T HART, J.; COLLIER, R.; COHEN, A. **A Perceptual Study of Intonation**: An Experimental-Phonetic Approach to Speech Melody. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Sobre os autores

Maraisa Silva Magalhães

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8692-1333>

Doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa (FLUL), mestre em Linguística e graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Realizou pós-doutorado em Linguística na UFJF. Professora Associada na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Coordena o Projeto “O Uso das Construções Nominais do Verbo na Fala Espontânea do Português do Brasil”.

Luiz Fernando Matos Rocha

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5251-1652>

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), graduado em Letras (Português e Latim) e bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela UFJF. Realizou pós-doutorado pela Universidade Católica Portuguesa e pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular e pesquisador da Faculdade de Letras da UFJF.

Recebido em jul. 2024.

Aprovado em dez. 2024.

ANEXO I

Classificação das Construções de Gerúndio na Unidade Entonacional Tópico Mini-corpus C-ORAL BRASIL I (RASO e MELLO, 2012)								
	Orações finitas e não finitas	Dependência sintática	Valor semântico	Abertura ou retomada de espaço mental	Informação ativa, semi-ativa e inativa	Construtor de espaço mental	Pareamento entre forma e significado	
Grupo 1	"voltando à questão"	não finita	menor dependência sintática	espaço-temporal	retomada de espaço mental	ativa	reduzida de gerúndio	verbo + -ndo + SN espaço-temporal
	"falando em povo mascarado"	não finita	dependência sintática relativa	temporal	retomada de espaço mental	ativa	reduzida de gerúndio	verbo + -ndo + SPREP temporal
	"dependendo da letra"	não finita	maior dependência sintática	condicional	retomada de espaço mental	ativa	reduzida de gerúndio	verbo + -ndo + SPREP tempo-condicional
	"subindo"	não finita	maior dependência sintática	modal	retomada de espaço mental	ativa	reduzida de gerúndio	verbo + -ndo modal
	"andando"	não finita	maior dependência sintática	modal	retomada de espaço mental	ativa	reduzida de gerúndio	verbo + -ndo modal
	"passando o tempo lá"	não finita	menor dependência sintática	temporal	retomada de espaço mental	ativa	reduzida de gerúndio	verbo + -ndo + SN temporal
Grupo 2	"principalmente depois que eles estão fazendo um campeonato"	finita	maior dependência sintática	temporal	abertura de novo espaço mental	inativa	advérbio e conjunção	adv. + conj. + suj. + aux + verbo + -ndo + SN temporal
	"como ela continua usando essa meia elástica"	finita	maior dependência sintática	causal	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunção	conj. + pron. + aux. + verbo + -ndo + SN causal
	"quando estava quase pegando ele"	finita	maior dependência sintática	temporal	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunção	conj. + aux. + adv. + verbo + -ndo + SN temporal
	"e às vezes ele tava lendo jornal"	finita	dependência sintática relativa	temporal	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunção e advérbio	conj. + adv. + SN + aux + verbo + -ndo + SN temporal
	"mas se tivesse fazendo qualquer raiva"	finita	maior dependência sintática	adversativo e condicional	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunções	conj. + conj. + aux. + verbo + -ndo + SN adversativo-condicional
	"mas como o tempo vai passando"	finita	maior dependência sintática	adversativa e causal	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunções	conj. + conj. + SN + aux + verbo + -ndo adversativa-causal
	"depois e a fica sabendo disso"	finita	maior dependência sintática	temporal	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunção	conj. + conj. + aux. + verbo + -ndo + SPREP temporal
Grupo 3	"a mulher que ele tá mulher morando com ela"	finita	maior dependência sintática	restritivo	abertura de novo espaço mental	inativa	primeiro elemento da combinação frasal sujeito verbo	SN + pron rel + SN + aux. + verbo + -ndo + SPREP restritivo
	"o mundo que nós tamo vivendo hoje"	finita	maior dependência sintática	explicativo	abertura de novo espaço mental	inativa	primeiro elemento da combinação frasal sujeito verbo	SN + pron. rel. + SN + aux. + verbo + -ndo + adv. explicativo
	"essas que cé tá vendo aqui hoje"	finita	maior dependência sintática	restritivo	abertura de novo espaço mental	inativa	primeiro elemento da combinação frasal sujeito verbo	SN + pron. rel. + SN + aux. + verbo + -ndo + pron. demonst. + adv. restritivo
	"esse que cé ta experimentando"	finita	maior dependência sintática	restritivo	abertura de novo espaço mental	inativa	primeiro elemento da combinação frasal sujeito verbo	SN + pron. rel. + SN + aux. + verbo + -ndo restritivo
Grupo 4	"mesmo que ele errando de bola"	não finita	maior dependência sintática	concessivo	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunção	conj. + SN + verbo + -ndo + SPREP concessivo
	"depois de estar comprando"	não finita	maior dependência sintática	temporal	abertura de novo espaço mental	inativa	conjunção	conj. + infinitivo + verbo + -ndo temporal
Grupo 5	"tá ficando igual"	finita	maior dependência sintática	comparativo	abertura de novo espaço mental	inativa	combinação frasal sujeito verbo	aux. + verbo + -ndo + adj. comparativo

Os traços de unicidade tópica e complexidade intertópica em cartas de leitor do jornal *Diário da Região* publicadas na década de 2020

Topic unicity and intertopic complexity in reader's letters published in the newspaper *Diário da Região* in the decade of 2020

Eduardo Penhavel¹
Sarah Hanna Maia Ormenese²

Resumo: Este artigo insere-se na chamada *Abordagem Diacrônica do Texto*, um quadro teórico-metodológico novo, especializado no estudo diacrônico de processos de construção textual e firmado no princípio de que a diacronia desses processos é parte da história dos gêneros textuais. Em particular, o trabalho vincula-se à investigação de uma hipótese segundo a qual diferentes esferas de utilização de um gênero acarretariam diferenças na diacronia dos processos textuais. Nesse contexto, o objetivo do artigo é descrever a organização tópica de cartas de leitor publicadas na década de 2020, no jornal *Diário da Região*, entendido como representante de uma esfera específica de circulação do gênero carta de leitor. O *corpus* de investigação é composto por 51 cartas, extraídas do acervo digital do periódico, e o método utilizado é o da análise tópica, conforme definido em Jubran (2006a; 2006b). A discussão de dados focaliza especificamente os traços de unicidade tópica e complexidade intertópica e demonstra que as missivas examinadas caracterizam-se predominantemente por unicidade tópica, manifestando também, em frequência menor, mas considerável, casos de complexidade intertópica. O trabalho introduz ainda breve comparação dos resultados com pesquisas já realizadas, cotejo que aponta para a pertinência da referida hipótese.

Palavras-chave: Processos de construção textual. Organização tópica. Diacronia do texto.

Abstract: This paper is developed within the so-called *diachronic approach to texts*, a new theoretical framework that addresses the diachronic study of textual processes and which is based on the assumption that the diachrony of these processes is part of the history of genres. Particularly, the article contributes to the investigation of a hypothesis according to which the diachrony of a textual process in a genre is affected by the use of the genre in different communicative domains. In this context, the purpose of this paper is to describe the topic organization of reader's letters published in the 2020s in the newspaper *Diário da Região*, by taking it as a specific communicative domain in which reader's letters are used. The corpus is composed by 51 letters, selected from the digital collection of this newspaper, and the analysis is based on the analytical category of discourse topic (Jubran, 2006a; 2006b). The discussion focusses on two possible manifestations of topic organization — topic unicity and intertopic complexity — and it demonstrates that most of the letters present unicity while a smaller, but significant group presents complexity. The paper also compares these results with previous studies, and the comparison suggests the validity of that hypothesis.

Keywords: Text construction processes. Topic organization. Diachrony of texts.

¹ Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto, SP, Brasil. Endereço eletrônico: eduardo.penhavel@unesp.br.

² Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto, SP, Brasil. Endereço eletrônico: sarah.hanna@unesp.br.

Considerações iniciais

Desde a década de 1990, vem sendo desenvolvido no Brasil o projeto de pesquisa intitulado *Projeto para a História do Português Brasileiro* (PHPB), o qual congrega uma série de projetos regionais, como o *Projeto de História do Português Paulista* (PHPP) (Castilho, 2018). No interior do PHPB e particularmente do PHPP, formulou-se, ao lado de outras frentes de pesquisa histórica/diacrônica, um quadro teórico-metodológico novo, situado na área da Linguística Textual, numa interface com a Linguística Histórica, e especializado no estudo diacrônico de processos de construção textual, tais como organização tópica, referenciação, repetição, parentetização etc. Esse quadro tem sido denominado de *abordagem diacrônica de processos de construção de textos* — ou, sinteticamente, *abordagem diacrônica do texto* (ADT) — e se encontra sistematizado em Jubran (2010) e Penhavel e Cintra (2022).

Em seus fundamentos, a ADT assume que a forma pela qual um processo textual é empregado em um texto vincula-se, em grande medida, ao gênero a que o texto pertence. Por exemplo, concebe-se que um processo como a organização tópica seja empregado de uma forma em cartas de leitor, de outra forma em editoriais e assim por diante. Consequentemente, considera-se que, em cada gênero, ao longo do tempo, o uso de todo processo fica sujeito a mudanças atreladas a alterações ocorridas no funcionamento do gênero, sobretudo a alterações na finalidade sociocomunicativa do gênero. Diante disso, a abordagem define seu princípio teórico-metodológico central, o de que o estudo diacrônico dos processos textuais deve ser realizado mediante o exame de como esses processos desenvolvem-se no âmbito da história dos gêneros, isto é, cada estudo particular deve averiguar como um dado processo desenvolve-se no contexto da história de um dado gênero.

Com efeito, vários trabalhos realizados no quadro da ADT vêm apresentando resultados condizentes com o princípio da relação entre a diacronia dos processos e a história dos gêneros. É o caso das pesquisas de Oliveira (2016) e Guerra (2022), que descrevem a diacronia da organização tópica de cartas de leitor de jornais paulistas de grande circulação (estadual/nacional), como *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, e apuram a existência de compatibilidade entre mudanças atestadas na estrutura tópica das cartas e a história da finalidade do gênero. O mesmo tipo de congruência é detectado em Fontes (2022), na análise da diacronia da parentetização em editoriais jornalísticos, em Fortilli (2022), ao investigar a diacronia da repetição em anúncios de jornais, entre outros trabalhos. Inclusive, um dos propósitos da ADT é justamente o de oferecer estudos de caso como esses, cada um focado em descrever como certo processo se desenvolve em determinado gênero praticado em uma língua, de modo a contribuir para a descrição da história dos processos e dos gêneros nessa língua, bem como para a descrição da história da língua.

Visando à especificação e ao refinamento do princípio da relação entre a diacronia dos processos e a história dos gêneros, a ADT propõe a hipótese, ainda não investigada, de que,

no âmbito da história de um gênero, um processo textual possa trilhar trajetórias diacrônicas parcialmente distintas entre si, associadas a caminhos mais ou menos diferentes que o próprio gênero percorreria — o entendimento é o de que um mesmo gênero poderia percorrer caminhos, em alguma medida, distintos, dentro dos “limites” que ainda o caracterizam como um mesmo gênero, visão ligada à compreensão dos gêneros como entidades relativamente estáveis. A hipótese significa cogitar, por exemplo, que o processo de organização tópica seguiria uma trajetória em cartas de leitor de jornais de grande circulação, uma trajetória parcialmente diferente em cartas de jornais de circulação regional, outra trajetória ainda particular em cartas de jornais de bairro e assim por diante.

A hipótese firma-se em um pressuposto assumido pela ADT (exposto à frente) segundo o qual o funcionamento dos fenômenos textuais, em sua completude, é estabelecido sempre no uso, nas circunstâncias específicas de enunciação, pressuposto com o qual, de fato, condiz a expectativa de que tipos específicos de utilização de um gênero possam envolver formas particulares de emprego dos processos textuais. Trata-se de uma perspectiva cuja investigação, em primeiro lugar, pode atuar, como prevê a ADT, para precisar e consolidar seu princípio central da correlação diacrônica entre os processos e os gêneros. Ademais, averiguar a questão é um meio de lançar luz sobre o empreendimento empírico da abordagem. O exame é produtivo para orientar novas pesquisas, indicando se — e quais — diferentes tipos de utilização dos gêneros seriam relevantes para observação dos processos textuais. Ainda, representa uma forma de esclarecer os resultados de novas pesquisas e daquelas já realizadas. Considerando estudos, como os acima citados, sobre a diacronia da organização tópica em cartas de leitor publicadas em jornais de grande circulação, o exame em questão pode ajudar a explicar em que medida os fatos diacrônicos constatados nesses estudos têm relação com o gênero carta de leitor como um todo e em que medida poderiam estar relacionados, na verdade, a particularidades das cartas desse tipo de jornal.

O presente artigo procura colaborar para um início de investigação da hipótese em tela. O objetivo do trabalho é descrever uma parte da organização tópica de cartas de leitor paulistas mais atuais (precisamente de 2022 e 2023) publicadas em jornal de abrangência regional, o *Diário da Região*, que circula na região noroeste do estado de São Paulo, especificamente na cidade de São José do Rio Preto e em municípios próximos. A análise incide, particularmente, sobre um elemento da organização tópica, a saber, a configuração das cartas conforme os traços de unicidade tópica e complexidade intertópica.

O propósito mais amplo do artigo é oferecer dados que, posteriormente, possam ser reunidos a dados de pesquisas voltadas para demais elementos da organização tópica de cartas do *Diário da Região* e a dados de estudos sobre a organização tópica de cartas de leitor do mesmo periódico, porém de sincronias pretéritas, de modo a reunir resultados que permitam descrever a diacronia da organização tópica de cartas de leitor de um jornal paulista

de circulação regional. Descrita essa trajetória da organização tópica, será possível compará-la ao percurso do processo em cartas de jornal de grande circulação, já analisado nos estudos citados, o que propiciará uma primeira avaliação da hipótese de correlação entre a diacronia dos processos textuais e a história de esferas particulares de uso dos gêneros. Para além desse propósito de proporcionar uma contribuição de ordem mais teórico-metodológica para a ADT, o artigo também visa, pela análise de dados de jornal paulista, propiciar colaboração de caráter empírico para a descrição da história do português paulista e brasileiro.

Para desenvolver o objetivo proposto, a próxima seção sintetiza os fundamentos teórico-metodológicos do artigo, a seção seguinte explica o *corpus* de nossa pesquisa e expõe nossa análise de dados, e na sequência são elaboradas as considerações finais.

Fundamentos teórico-metodológicos

A ADT é uma abordagem que se situa principalmente no campo da Linguística Textual, particularmente no âmbito da Perspectiva Textual-Interativa (PTI) (Jubran; Koch, 2006; Jubran, 2006a; 2007), quadro teórico-metodológico especializado no estudo *sincrônico* da construção do texto. Mais especificamente, a PTI caracteriza-se por estudar os chamados *processos de construção textual*, ou *processos constitutivos do texto*, focalizando os processos de organização tópica, referenciação, repetição, parafraseamento, parentetização, tematização-rematização, correção e uso de marcadores discursivos, processos que, por extensão, são também tomados como objetos de estudo na ADT.

Segundo Jubran (2006a; 2007), a PTI fundamenta-se na concepção de que as línguas humanas e, concretamente, os textos constituem uma forma de interação social, de realização de ações no mundo — visão que vem a se filiar ao paradigma dialógico dos estudos linguísticos (Bakhtin, 2003). A partir dessa concepção de língua/texto, a PTI estuda a construção textual, com ênfase na estruturação do texto e no seu processamento interacional, estabelecendo para isso um quadro conceitual e analítico, cujos principais pressupostos podem ser sintetizados da seguinte forma:

(i) o exercício da linguagem pressupõe a atuação da chamada *competência comunicativa* dos interlocutores, um conjunto de conhecimentos, de diferentes tipos, acionados no intercâmbio verbal, como o conhecimento ilocucional, relativo a tipos de objetivos comunicativo-interacionais, o conhecimento comunicacional, que possibilita, por exemplo, a seleção das informações necessárias para cumprimento do objetivo comunicativo, e o conhecimento metacomunicativo, que se refere ao emprego de procedimentos linguístico-textuais, como o uso de articuladores textuais;³

(ii) o funcionamento dos processos textuais é definido, por completo, no uso, nas situações concretas de interlocução, coenvolvendo as circunstâncias enunciativas

³ Sobre a noção de competência comunicativa, ver Jubran (2007).

(Jubran, 2006a), o que significa que a análise desses processos depende sempre do contexto específico em que ocorrem;

(iii) os fatores interacionais são constitutivos do texto e inerentes à expressão linguística, de modo que a PTI analisa, de maneira integrada, o plano da estruturação do texto (formulação e organização globais de conteúdo informacional) e o plano de seu processamento interacional, considerando que todo processo opera, ao mesmo tempo, em ambos os planos;

(vi) a atuação de um processo na estruturação do texto e sua atuação no plano interativo, embora sempre coocorram, normalmente mantêm entre si uma relação inversamente proporcional, pela qual quanto mais o processo focaliza um plano, mais decresce sua atuação no outro, e vice-versa, podendo esses planos ser relacionados em termos de um *contínuo textual-interativo*. Esse contínuo define-se, sobretudo, conforme os usos dos processos focalizem o conteúdo tópico (informacional) do texto, o locutor, o interlocutor ou ato comunicativo. Considera-se que, nessa ordem, os empregos dos processos passam progressivamente de um polo caracterizado por maior foco no plano textual e menor foco no plano interacional para um polo inverso, definido por menor ênfase no domínio textual e privilégio da esfera da interação;

(v) os processos textuais caracterizam-se por regras não de natureza determinística (restrições), mas de natureza probabilística (tendências de uso). Tal pressuposto significa que, para a PTI — e para a ADT —, cada processo não é norteado por regras categóricas, aplicadas a todas as ocorrências do processo, mas por regras gerais, que *normalmente* regem suas ocorrências (não necessariamente sempre) — na ADT, o caráter probabilístico das regras textuais é captado pela apuração das frequências percentuais em que ocorrem, num *corpus*, os diferentes usos de um processo.

A ADT (Jubran, 2010; Penhavel; Cintra, 2022) incorpora o quadro de fundamentos da PTI e o amplia com princípios especializados na investigação *diacrônica* dos processos textuais.⁴ Nessa expansão teórica, duas premissas são elementares. A primeira refere-se à noção de *implementação* dos processos. É a premissa de que cada processo define-se por determinadas propriedades gerais, as quais são implementadas (materializadas) de formas particulares a cada emprego concreto do processo em um texto empírico. É a compreensão de que, no que tange ao funcionamento dos processos textuais, é necessário diferenciar, por um lado, propriedades abstratas definidoras dos processos e, por outro, as formas concretas e singulares de implementação, de *uso*, dos processos na elaboração material de textos.⁵ Dessa forma, a ADT entende que, quanto a esses processos, o que está sujeito à mudança diacrônica não são suas propriedades definidoras (que são fixas, válidas a textos de qualquer época), mas seus usos.

A segunda premissa refere-se à relação entre os processos constitutivos do texto e os

⁴ Além de firmar-se na PTI, a ADT apoia-se, de modo complementar, em conceitos do modelo de Tradições Discursivas (Kabatek, 2006); a esse respeito, ver Penhavel e Cintra (2022).

⁵ Como exemplificação, Penhavel e Cintra (2022) mencionam o caso da organização tópica (explicada à frente), que é definida, entre outros traços, pela hierarquização tópica, segundo a qual um texto se organiza em uma rede de tópicos hierarquicamente inter-relacionados. Segundo os autores, as regras de hierarquização são sempre as mesmas para quaisquer textos, mas o número de tópicos, de níveis hierárquicos e outras formas de implementação do processo variam de um texto a outro.

gêneros textuais. Tal premissa decorre da visão de língua/texto como interação social, como forma de realização de ações, e consiste na compreensão de que, a cada texto empírico, os processos textuais são implementados em função da ação realizada por esse texto, sendo o *gênero textual* a instância de organização linguística que determina a ação cumprida pelo texto; para a ADT, a ação característica de um gênero é o que costuma ser tratado como a finalidade sociocomunicativa do gênero.⁶ A abordagem entende que, embora cada uso de um processo, em um dado texto, seja sempre uma forma singular de implementação das propriedades definidoras do processo (conforme estabelece a premissa anterior), cada gênero prevê, para cada processo, um *padrão de uso*, um modo de emprego do processo mais ou menos seguido pela maioria das ocorrências do processo naquele gênero. É nesse sentido que a ADT assume que o uso dos processos está ligado aos gêneros, de modo que esse uso, diacronicamente, fica sujeito a alterações, associadas a mudanças que venham a acontecer nos gêneros.

Com base principalmente nessas duas premissas, entre outras (cf. Penhavel; Cintra, 2022), a ADT define seu princípio teórico-metodológico central (anteriormente mencionado): a diacronia dos processos textuais — precisamente, a diacronia do padrão de uso de cada processo em cada gênero — é parte da história dos gêneros, de modo que o estudo diacrônico de um dado processo deve ser sempre situado na esfera da história de determinado gênero.

A concepção de gênero textual adotada na ADT é a que se encontra em Koch (2002) e Marcuschi (2008), a qual, em grande medida, é sustentada em Bakhtin (2003). É a concepção de que os gêneros são espécies de texto relativamente estáveis, caracterizadas por conteúdo temático, estilo, estrutura composicional e finalidade, esta última vista como propriedade central de um gênero, em torno da qual os demais aspectos se configuram — a ADT entende que, em um gênero, o padrão de uso de cada processo de construção textual é parte da estrutura composicional típica do gênero. Em particular, a abordagem ressalta, a partir de Marcuschi (2008), que os gêneros são práticas históricas, vinculadas a necessidades sociais dos falantes, sendo manifestações discursivas dinâmicas, com estabilidade relativa. Em consonância com Koch (2002), a abordagem assume que os gêneros, como outros produtos sociais, estão sujeitos a alterações, devido a transformações sociais e à elaboração de novos procedimentos verbais. Desse modo, para a ADT, a diacronia do padrão de uso de um processo, num gênero, é parte do fenômeno natural de mudança histórica desse gênero.

Ainda acerca dos padrões de uso dos processos nos gêneros, a ADT formula a hipótese que vem, então, a motivar o presente artigo. A abordagem admite a possibilidade de que, entre o nível da padronização do uso de um processo num gênero e o nível das particularidades de cada ocorrência do processo em cada texto concreto daquele gênero,

⁶ Por exemplo, no gênero editorial jornalístico, a ação/finalidade do gênero é defender a opinião do jornal acerca de dado assunto; a ação/finalidade do gênero receita culinária é orientar o preparo de um prato.

existam outros padrões de emprego do processo, vinculados a circunstâncias específicas regulares de utilização do gênero. Num caso como o da organização tópica em cartas de leitor, entende-se que, além do padrão de uso do processo característico do gênero como um todo, haveria ainda padrões mais específicos dependendo, por exemplo, da publicação das cartas em suportes diferentes, como revistas ou jornais; ou padrões ligados à sua veiculação em jornais de circulação nacional, estadual, regional, ou em jornais de bairro (exatamente a possibilidade que fomenta o artigo).

Trata-se de hipótese assentada nos pressupostos da PTI sintetizados acima, e assumidos pela ADT, especialmente no pressuposto em (ii), segundo o qual o funcionamento dos processos textuais se define nas situações específicas de interlocução. A nosso ver, a compreensão que se encontra na base da hipótese, em termos sintéticos, é a de que:

(a) cada processo é regido por propriedades definidoras gerais, que integram a competência comunicativa dos interlocutores; por exemplo, as propriedades definidoras do processo de organização tópica, contemplando todas as diferentes possibilidades de implementação do processo, disponíveis para serem usadas na construção de textos;

(b) na efetivação da linguagem por meio da construção de um texto, um primeiro nível particularizador do uso de um processo textual (em relação à diversidade de possibilidades disponibilizadas por suas propriedades definidoras), rumo à sua concretização no texto, seria a padronização do processo prevista pelo gênero a que o texto pertence, sendo o conhecimento dessa padronização integrante ainda da competência comunicativa dos interlocutores; é o caso, por exemplo, da padronização de uso da organização tópica em cartas de leitor;

(c) num nível mais específico que o do gênero, o uso de um processo se ajustaria a padrões previstos por circunstâncias particulares e regulares de utilização do gênero, padrões, outra vez, acomodados na competência comunicativa dos interlocutores; seria o caso de um possível padrão de organização tópica típico de cartas de leitor publicadas em jornais de circulação regional;

(d) finalmente, como última instância de especificação (e agora concretização) do uso de um processo, ele seria implementado, de forma completa, na construção de um dado texto empírico, quando o uso do processo é sempre um fato singular, diferente de seu uso em qualquer outro texto; seria a organização tópica de uma determinada carta, publicada num dado jornal regional.⁷

Este artigo procura contribuir para examinar a hipótese — prevista em (c) — de que, no exercício da atividade verbal, operaria um nível de padronização do uso dos processos

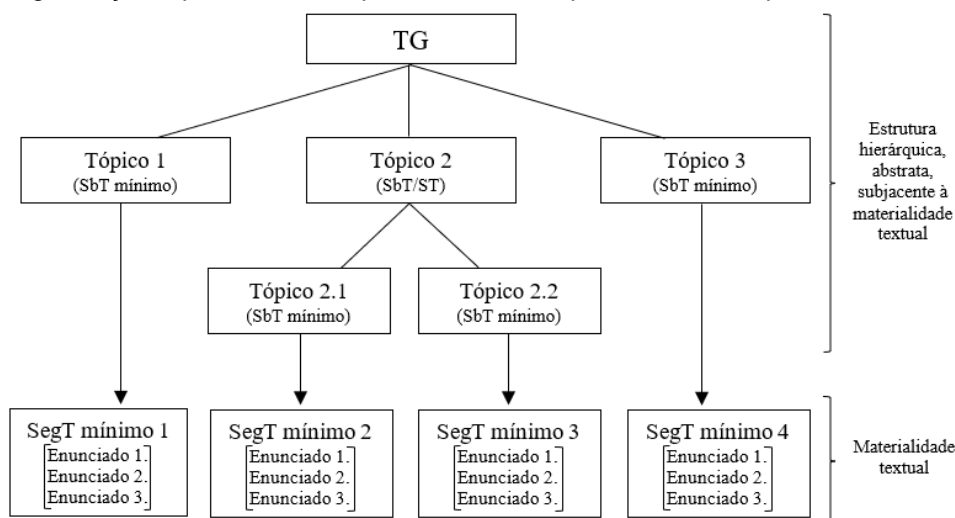
⁷ Acreditamos que, no funcionamento dos processos de construção textual, os níveis de particularização previstos nos itens de (a) a (d) possam ser produtivamente explicados com referência aos níveis da linguagem propostos por Coseriu (1980), *universal, histórico e individual*, quadro no qual é desenvolvido o modelo de Tradições Discursivas, com o qual a ADT dialoga. As propriedades definidoras dos processos, item (a), integrariam o nível universal, os padrões relacionados aos gêneros, itens (b) e (c), fariam parte do nível histórico, particularmente do domínio das Tradições Discursivas, e o uso concreto, mais específico, de um processo em um texto empírico, item (d), estaria inserido no nível individual. Por ora, trata-se de uma visão a ser ainda explorada, a qual, em se mostrando pertinente, pode vir a ser sistematizada na interface entre a ADT e o modelo de Tradições Discursivas.

que ficaria entre o nível dos gêneros e o nível da concretização dos processos em textos empíricos. Para explorar essa hipótese, o trabalho analisa o processo de organização tópica.

Segundo Jubran *et al.* (1992) e Jubran (2006a; 2006b), a organização tópica é o processo central de construção de textos, o “fio condutor” (Jubran, 2006a, p. 33) da construção textual — cf. Pinheiro (2005) para uma reflexão detalhada acerca da noção de tópico da PTI. É a estruturação de um texto em (sub)unidades textuais, em partes e subpartes, no que se refere aos tópicos (temas, assuntos) nos quais os interlocutores centram a interação. Como todo processo, exhibe tanto estatuto textual quanto interacional, embora normalmente focalize o plano textual, ao consistir na estruturação justamente do conteúdo informacional do texto.⁸

Conforme vários estudos têm mostrado (entre outros Valli, 2017; Garcia, 2018; Hanisch, 2023), a organização tópica pode ser implementada, na elaboração de um texto, de dois modos elementares: um texto pode centrar-se em um único tópico, ostentando, assim, o traço de *unicidade tópica*, ou pode centrar-se em dois ou mais tópicos, portando o traço de *complexidade intertópica*. A Figura 1 é uma ilustração hipotética da segunda opção:

Figura 1 – Organização tópica de texto hipotético com complexidade intertópica



Fonte: Autoria própria.

Quando possui complexidade intertópica, um texto focaliza, em toda sua extensão, um mesmo tópico mais geral, chamado de *tópico global* (TG). O texto estará dividido em duas ou mais partes, e cada uma vai centrar-se em um tópico mais específico, que constituirá um *subtópico* (SbT) do TG (na figura, os tópicos 1, 2 e 3). Cada um desses SbTs pode ser abordado por meio do tratamento de dois ou mais tópicos ainda mais específicos, seus

⁸ Mesmo que, na maioria dos casos, a organização tópica focalize o plano textual, essa atuação (como em usos predominantemente textuais de qualquer processo) não deixa de exibir correlato interacional, em função do caráter sempre dialógico da construção textual, o qual define coordenadas para o processamento das informações articuladas na organização tópica. Ademais, em um texto, certas unidades tópicas podem adquirir estatuto mais interacional, inclusive predominantemente interativo, à medida que focalizem informações relativas ao locutor, ao interlocutor ou à situação de interação.

próprios SbTs (caso do tópico 2, que abarca 2.1 e 2.2), e assim por diante, formando uma estrutura hierárquica, abstrata, subjacente à materialidade textual. Quando um tópico se subdivide em dois ou mais, ele assume também o estatuto de *supertópico* (ST) (têm esse estatuto o TG, que constitui o ST máximo do texto, e o tópico 2). Assim, os estatutos de ST e SbT são relacionais, dependendo do nível de análise (o tópico 2 é tanto SbT do TG quanto ST de 2.1 e 2.2). Os SbTs mais específicos da hierarquização tópica (que não contêm seus próprios SbTs) são rotulados de *SbTs mínimos* (o que se aplica aos tópicos 1, 2.1, 2.2 e 3).

Na materialidade textual, cada tópico de uma hierarquia — o mesmo sendo válido para o único tópico de um texto que contenha o traço de unicidade tópica — é desenvolvido por um agrupamento de enunciados, o *segmento tópico* (SegT). Os SegTs que concretizam os SbTs mínimos são chamados de *SegTs mínimos*. Assim, a materialidade de um texto, em caso de complexidade intertópica, é formada por um sequenciamento de SegTs mínimos. Quando se trata de texto com unicidade tópica, o próprio texto inteiro equivale a um único SegT mínimo⁹.

A elaboração de SegTs caracteriza-se pela propriedade da *centração tópica*. Com base em Jubran (2006b), a centração pode ser definida como o procedimento de construção de um conjunto de enunciados concernentes entre si e que focalizam um tópico em um dado ponto do texto. Essa propriedade compreende, assim, três traços: *concernência*, a construção de um conjunto de enunciados semanticamente interdependentes, interdependência obtida por relações implicativas, associativas, exemplificativas etc. estabelecidas entre os enunciados, mediante recursos linguístico-textuais diversos, como uso de marcadores discursivos, emprego de repetições e paráfrases, uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico, entre outros; *relevância*, a organização desse conjunto de enunciados de modo a focalizar um mesmo tópico; *pontualização*, a reunião desses enunciados num mesmo ponto (fragmento) do texto (Jubran, 2006b). Ou seja, cada ponto de centração em um texto significa a instauração de um tópico — adiante, a seção de análise de dados tomará a centração como critério central para identificação de cartas com unicidade tópica e com complexidade intertópica.

Como breve ilustração do processo de organização tópica e dos traços de unicidade e complexidade, vejam-se as cartas em (1) e (2), extraídas de Guerra (2022):

- (1) [SbT/SegT mínimo 1] Senhor Redactor – Como em o seu número 97 de hoje me offerece ocasião de desabafo contra a Camara d'esta Cidade [...] quero *desabafar meu censibilisado coração, contando-lhe um caso horroroso*, acontecido á tres dias em uma rua publica d'esta Cidade. Um pobre môço carreiro [...] na continuação [...] da rua da Esperança [...] em um lamaçal tremendo que alli existe atola-se o carro, perde o equilibrio, e querendo o infeliz

⁹ As noções de *SbT mínimo* e *SegT mínimo*, embora interligadas, não se confundem. Um SbT mínimo é um tópico (tema), uma abstração (interpretativa e analítica) em relação ao texto, e um SegT mínimo é um conjunto de enunciados, materialmente expresso no texto, que desenvolve um SbT mínimo.

encostar a lenha ficou espedaçado debaixo do peso enorme [...].

[SbT/SegT mínimo 2] *Outro desabafo*, Senhor Redactor. Se Vossa mercê se queixa dos magotes d'egoas, que seus donos tem posto nas Praças d'esta Cidade [...], não é também digno de censura que se queira formar fazendas de gado vaccum dentro da Cidade? [...].

[SbT/SegT mínimo 3] *E que direi* Senhor Redactor, da immensidade de caens de fila, e d'outros inuteis galgos, de que abunda a nossa Cidade? [...].

[SbT/SegT mínimo 4] *Finalmente*, Senhor Redactor, *mais um desabafo*. Não podem ser mais fortes e mais positivas as ordens sobre as formigas [...].

[SbT/SegT mínimo 5] Oh! Senhor Redactor, clame contra *tanto desleixo*, tendo em vista o = guta cavat lapi [corroído] e pôde ser que se acordem e se levantem dos fôfos colchões de macia penna nossos patricios [...] (*Farol Paulistano*, 22/03/1828; Guerra, 2022, p. 45-46 e p. 52).

- (2) Sr. Redator. De uns tempos para cá, um trecho da *R. Silvia* [...] a partir da *R. Dr. Seng*, ficou *mão de direção* no sentido cidade-bairro. Acontece que *nessa esquina*, a *Dr. Seng* é curva e rampa e lá existe um hospital (obviamente zona de silêncio), e todos os carros, caminhões, motos [...] produzem a famosa “poluição sonora”. Venho pedir ao *Diretor de Trânsito* [...] que faça com que toda a *R. Silvia* volte a ter a *mão de direção* como sempre teve, no sentido bairro-cidade, para tranquilidade de todos os moradores *desta rua* e, principalmente, mais respeito pelos doentes acamados no hospital que fica justamente *na esquina das citadas ruas*. (*O Estado de S. Paulo*, 11/10/1977; Guerra, 2022, p. 46, grifos nossos).

De acordo com a autora, a carta em (1) exhibe complexidade intertópica, contendo cinco SbTs/SegTs mínimos (discriminados na transcrição do texto). Segundo sua análise, a missiva aborda diferentes problemas da cidade. Cada um dos quatro primeiros tópicos centra-se em um problema, tratado como um desabafo específico, e o último tópico remete a todos conjuntamente, análise que fica nítida especialmente pelas passagens destacadas, as quais marcam a progressiva distinção entre os diferentes desabafos do escrevente e a retomada de todos no último tópico. Já a carta em (2), como explica a autora, manifesta unicidade tópica, pois se centra, em toda sua extensão, num único tópico, referente a um mesmo problema de trânsito. A centração de toda a carta nesse mesmo tópico fica explicitada principalmente pelos destaques, todos concernentes entre si, orientados para o mesmo problema e distribuídos do início ao fim da carta, conferindo relevância ao problema ao longo de toda a missiva.

A distinção entre texto com complexidade intertópica e texto com unicidade tópica, em pauta no artigo, vem sendo tomada como relevante em trabalhos da PTI primeiramente por representar uma diferença qualitativa substancial em termos de estruturação tópica. No primeiro tipo, a construção textual implementa, em diferentes graus, toda uma complexidade hierárquica e linear entre tópicos, como representa a Figura 1 anterior. Já no segundo tipo, essa complexidade não se manifesta, e a organização tópica delimita-se à estruturação interna do único tópico do texto (a organização intratópica — a qual também ocorre em textos com complexidade, no interior de seus SegTs mínimos). Além disso, a distinção em pauta tem sido considerada significativa, por sua associação com a finalidade dos gêneros. Um texto com unicidade normalmente reflete uma finalidade de elaborar uma produção textual mais

sintética, circunscrita à abordagem de um único assunto, como em (2). Por outro lado, um texto com complexidade, como em (1), tende a refletir o propósito de formular uma abordagem mais ampla, que relaciona diferentes assuntos ou diferentes aspectos de um assunto. Assim, na análise tópica de um gênero, a predominância de textos com unicidade ou complexidade tem sido tomada como um indicativo da finalidade que o caracteriza.

A descrição a seguir, ao focar o comportamento das cartas no que tange à unicidade e à complexidade, pressupõe essa diferença entre os dois traços e deve, portanto, oferecer contribuição nesses termos, subsidiando análises futuras que relacionem possíveis trajetórias diferentes da organização tópica em cartas de leitor e possíveis finalidades distintas que o gênero possa congrega.

Corpus e análise de dados

Como estabelecido anteriormente, este artigo analisa cartas de leitor do jornal *Diário da Região*. A seleção do periódico explica-se por sua abrangência regional. A descrição de suas missivas pode fornecer dados apropriados para comparação futura com resultados de trabalhos já realizados na ADT que investigam cartas de jornais de circulação estadual/nacional, cotejo que visa à averiguação da hipótese de que diferentes esferas de utilização de um gênero podem implicar particularidades na diacronia dos processos textuais.

O periódico é produzido na cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo, tendo circulação média atual de 26 mil exemplares na cidade e em municípios da região.¹⁰ O jornal foi fundado em 1950 e publica cartas de leitor desde 1975.¹¹ Atualmente, sua versão impressa, selecionada em nosso estudo, circula diariamente, exceto às segundas e sextas, publicando cartas em todos os demais dias. Para nossa pesquisa, selecionamos cartas do acervo digitalizado do jornal, que disponibiliza as edições impressas.¹²

Coletamos cartas publicadas ao longo de um ano, particularmente de maio de 2022 (fase inicial de nossa pesquisa) a abril de 2023, recolhendo exemplares de um dia de cada mês. Na seleção do dia de cada mês, optamos sempre por dias diferentes: estabelecemos o dia 1º para o mês inicial (maio) e dias subsequentes para os demais meses, com espaço de um dia entre cada dia escolhido, definindo, assim, os dias 01/05, 03/06, 05/07 etc. (caso o dia predefinido coincidisse com segunda ou sexta-feira, convencionamos escolher o dia posterior). Esse sistema visou compor uma amostra consideravelmente representativa da

¹⁰ Dados publicados pelo periódico, na página https://www.diariodaregiao.com.br/secoes/institucional/quem_somos. A título de comparação, a *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, em julho de 2023, contavam com circulação de 796.088 e 243.432 exemplares respectivamente, segundo matéria publicada pela *Folha de S. Paulo*, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/08/ivc-muda-calculo-para-assinaturas-folha-e-lider-em-circulacao.shtml>.

¹¹ A edição de 03/12/1975 veicula uma extensa nota, inaugurando a publicação de cartas.

¹² O acervo do periódico pode ser acessado no endereço <https://flip.diariodaregiao.com.br>.

diversidade de cartas do jornal, incluindo exemplares de todos os meses do ano e de diferentes dias do mês. De cada dia selecionado, coletamos todas as cartas, procurando contemplar também possíveis tipos diferentes de cartas veiculadas num mesmo dia. Esse levantamento resultou em 51 exemplares, que foram, então, analisados em nossa pesquisa.¹³

O Quadro 1 reúne os resultados acerca do comportamento desses textos em relação aos traços de unicidade tópica e complexidade intertópica:

Quadro 1 – Dados sobre número de SbTs mínimos por carta.

Número de SbTs mínimos por carta		Quantitativos percentuais e absolutos de cartas	
Unicidade tópica (1 SbT)		82,4% (42 de 51 exemplares)	
Complexidade intertópica	2 SbTs	13,7% (7 de 51 exemplares)	17,6% (9 de 51 exemplares)
	3 SbTs	3,9% (2 de 51 exemplares)	

Fonte: Autoria própria.

Como se pode notar, a grande maioria das cartas exhibe unicidade tópica, predomínio que, a princípio, não surpreende. Oliveira (2016) analisa um extenso *corpus* de cartas de leitor da *Folha de S. Paulo* e d' *O Estado de S. Paulo* publicadas em 2015 (data relativamente próxima à do nosso material) e identifica, exclusivamente, cartas com unicidade, resultado ao qual se alinha nossa constatação de predomínio desse traço. Na verdade, o dado mais significativo do Quadro 1, a nosso ver, é a existência de percentual considerável de missivas com complexidade. A apuração aponta para a pertinência da hipótese de que diferentes esferas de circulação de um gênero estejam associadas a diferenças nos processos textuais, tendo em vista a diferença de amplitude de circulação entre o *Diário da Região* e os dois periódicos analisados por Oliveira (2016).

Na sequência desta seção, analisamos exemplos a fim de demonstrar os dados do Quadro 1, sobretudo a existência de cartas com complexidade, e, mais ao final da seção, delineamos alguns encaminhamentos a serem considerados numa discussão sobre a contribuição desses resultados para a averiguação da referida hipótese. Nesse sentido, observe-se inicialmente a carta em (3):

¹³ O conjunto de 51 cartas componentes do *corpus* da pesquisa incluiu todas as missivas publicadas nos seguintes dias: 01/05/2022, 03/06/2022, 05/07/2022, 07/08/2022, 10/09/2022 (que substituí a data predefinida de 09/09/2022, por esta ser uma sexta-feira), 11/10/2022, 13/11/2022, 15/12/2022, 17/01/2023, 19/02/2023, 21/03/2023 e 23/04/2023. Conforme se pode constatar no acervo digitalizado do jornal, a veiculação impressa do periódico às sextas-feiras é interrompida a partir de 29/07/2022, no decorrer, portanto, do período recoberto por nosso material de análise. Por essa razão, o dia 03/06/2022 (uma sexta-feira), por nós pré-selecionado, ainda pôde ser computado para composição do *corpus*, enquanto o dia 09/09/2022 teve de ser substituído pelo dia seguinte. Já a veiculação do jornal às segundas-feiras não aconteceu ao longo de todo o período abrangido por nossa recolha de material de análise, o que porém não implicou nenhuma substituição de dia, já que nosso sistema de predefinição de dias para seleção do *corpus* coincidentemente já não incluiu nenhuma segunda-feira.

(3)	COMÉRCIO 3. Sobre a reportagem “Lojistas ganham autonomia para abrir comércio à noite e aos domingos em Rio Preto” –	1 2
	Os comerciantes teriam que contratar outros funcionários interessados nesse trabalho e com um salário condizente.	3 4
	Também ter mais policiamento circulando, assim o Centro ganharia mais visitantes.	5
	Eu vejo com bons olhos para quem busca um emprego ou monta seu próprio negócio.	6 7
	Em tempos de desemprego isto seria uma oportunidade para quem realmente quer e precisa trabalhar.	8 9
	Essa é a minha opinião. [Autor da carta]. (<i>Diário da Região</i> , 07/08/2022). ¹⁴	10

A carta em (3) representa um caso evidente de texto com unicidade tópica. O escrevente abre a missiva (*ll.* 1-2)¹⁵ com uma construção que, no contexto, pode ser interpretada como uma forma expressa de introdução de tópico, “sobre x”, pela qual introduz a temática da obtenção, por parte de lojistas, de autonomia para abertura do comércio à noite e aos domingos na cidade. Na sequência, o escrevente elabora o que pode ser visto como uma listagem de quatro argumentos em favor do direito obtido pelos lojistas, cada um exposto em um enunciado (*ll.* 3-4, 5, 6-7, 8-9); inclusive, é pertinente ler o emprego de travessão na *l.* 2 como equivalente a um sinal de dois pontos, introdutor de uma lista de itens, cada item sendo um dos argumentos que vêm na sequência. Ao final (*l.* 10), o escrevente inclui breve enunciado, explicitando que o texto apresentado é a sua opinião.

Se, por exemplo, dois (ou mais) desses argumentos fossem expandidos, havendo, acerca de cada um deles, todo um conjunto de enunciados, poder-se-ia distinguir dois (ou mais) pontos de centração tópica na carta e, assim, a instauração de complexidade. Porém, não é esse o caso. Cada argumento é “apenas” introduzido, sinteticamente, sem ser mais desenvolvido, e pode ser lido como um elemento de uma mesma listagem aberta no segmento que inicia a carta (*ll.* 1-2). Desse modo, pode-se reconhecer que, entre todos os enunciados da carta, há uma estreita relação de concernência e que todos articulam-se de modo a colocar em relevância um mesmo (e único) tópico introduzido no início do texto.

A carta em (4) também manifesta unicidade tópica:

(4)	POLUIÇÃO SONORA. Gostaria de sugerir à municipalidade, ao prefeito Edinho Araújo, aos senhores vereadores, à fiscalização – principalmente da PM – que “olhem com carinho” para o problema dos motoqueiros (diferentes de motociclistas), que não respeitam a legislação (seja municipal, seja federal), tampouco o sossego alheio.	1 2 3 4
	Me refiro àqueles que “tiram os miolos” dos escapamentos de suas motocicletas e fazem barulhos ensurdecedores, provocando altos e incômodos “roncos” com os canos de descargas dos seus veículos de duas rodas a qualquer [hora] do dia, da noite e até de madrugada. Isso também acontece com as bicicletas motorizadas e, principalmente, nos bairros periféricos – não deixando de ocorrer também no centro e nos chamados bairros nobres, como em avenidas e quaisquer ruas.	5 6 7 8 9 10

¹⁴ As expressões em caixa alta no início das cartas constituem os títulos desses textos.

¹⁵ Nas remissões aos exemplos, o termo “linha” e seu plural abreviam-se respectivamente por “*l.*” e “*ll.*”

Fica aqui um protesto para que as autoridades revejam a situação e a imprensa produza 11
reportagem, ficando aqui uma sugestão de pauta. (*Diário da Região*, 21/03/2023). 12

Também nessa carta é possível notar a integração de todos os enunciados em torno de um único tópico passível de ser distinguido no texto. No enunciado nas // 1-4, o escrevente introduz uma temática, “o problema dos motoqueiros”, incorporando a essa introdução uma caracterização geral do problema (“que não respeitam a legislação [...], tampouco o sossego alheio”) e breve sugestão (“gostaria de sugerir [...] que ‘olhem com carinho’ para o problema”). Na sequência, // 5-10, continuando a mesma temática, a carta especifica a caracterização do problema: detalha os responsáveis (“me refiro àqueles que ‘tiram os miolos’ dos escapamentos [...]”, “as bicicletas motorizadas”), informa os horários (“a qualquer [hora] do dia, da noite e até de madrugada”) e os locais (“nos bairros periféricos [...]"). O último enunciado, // 11-12, conclui a carta, ainda na mesma temática, o que é indicado, inclusive, pelo sintagma “a situação”, que encapsula retrospectivamente o problema discutido e retoma a expressão correferencial “o problema dos motoqueiros”, que havia introduzido a temática e também já encapsulado o problema prospectivamente. Portanto, nota-se, em (4), um conjunto de enunciados concernentes entre si, que focalizam a temática do problema dos motoqueiros, do início ao fim do texto, configurando-a como tópico, no caso o único tópico do texto. Já a carta em (5) manifesta complexidade intertópica:

(5) [TG: *Acolhimento de animais pelo escrevente e sua esposa*]

[SbT mínimo 1: *Histórico do acolhimento de animais* → SegT mínimo 1:]¹⁶
ANIMAIS. Algumas décadas atrás eu e minha esposa decidimos [...] *acolher cães e gatos* 1
abandonados nas ruas. Evidentemente que na medida das nossas possibilidades. O que 2
começou com duas gatinhas logo se transformou num verdadeiro orfanato. [...] *Castramos* 3
todos, levamos ao veterinário e tratamos quando ficam doentes. Nos primeiros 10 anos 4
consequimos lares novos para vários deles [...]. Depois a situação financeira das famílias 5
melhorou e não conseguimos mais competir com os lindos filhotes vendidos por mais de 6
mil reais, nas lojas especializadas. *Passamos a ficar com todos que acolhíamos* [...]. Com 7
toda certeza, se calcularmos *o valor que gastamos com eles* nessas décadas, conta que 8
engloba não só os que nos pertenciam, mas outra centena, talvez, pertencentes a pessoas 9
que nos pediam *ajuda para castrar e alimentar os seus filhos peludos* [...], daria para 10
comprar uma mansão e vários carros de luxo [...]. Não lamentamos um só centavo dessa 11
escolha, pelo contrário, faríamos tudo de novo. 12

[SbT mínimo 2: *Justificativas do acolhimento de animais, em vez de humanos* → SegT mínimo 2:]
Às vezes alguém me pergunta por que não *ajudamos crianças abandonadas*, ao invés de 13
ajudar cachorros. [...]. Não tenho vergonha de reconhecer que *não sabemos acolher* 14
crianças abandonadas, embora admire muito *quem faça isso*. Mas existe um ditado que 15
se aplica a tudo na vida: *cada um dá o que tem*. Ou seja, *fazemos o que sabemos fazer*. 16
Além disso, se fossemos concordar com a lógica de só *ajudar “seres inferiores”* após 17
socorrer todas as necessidades humanas, jamais começaríamos porque as necessidades 18

¹⁶ Esse tipo de notação pode ser lido da seguinte forma: o SbT mínimo 1, intitulado *Histórico do acolhimento de animais*, é desenvolvido, na materialidade textual, pelo SegT mínimo 1, formado pelo seguinte conjunto de enunciados (o fragmento nas linhas 1-12).

e mazelas humanas nunca terminarão, até que a Terra se torne um mundo feliz, o que 19
deve levar muitos séculos ainda. [...]. *Ajudar*, na minha concepção, *não depende de raça* 20
nem de espécie. Senão, o que seria da preservação das florestas? [...]. E só para constar, 21
nunca deixamos de vestir e matar a fome de muita gente, porque, para nós, *socorrer* 22
animais e humanos não são atividades mutuamente excludentes. [Autor da carta]. (*Diário* 23
da Região, 13/11/2022; grifos nossos).

Nessa carta, é possível notar um TG que pode ser rotulado de *Acolhimento de animais pelo escrevente e sua esposa*. Isso fica especialmente evidente por certas passagens que remetem expressamente a esse tópico e que se distribuem do início ao fim do texto, como “eu e minha esposa decidimos [...] acolher cães e gatos abandonados nas ruas” (no início do texto, *ll.* 1-2), “por que não ajudamos crianças abandonadas, ao invés de ajudar cachorros” (no meio do texto, *ll.* 13-14) e “para nós, socorrer animais e humanos não são atividades mutuamente excludentes” (ao final da carta, *ll.* 22-23), entre outras. No entanto, diferentemente do que ocorre nas duas cartas anteriores, a missiva em (5) é desenvolvida mediante a abordagem de dois SbTs do TG (já instaurados como SbTs mínimos): *Histórico do acolhimento de animais* e *Justificativas do acolhimento de animais, em vez de humanos*. A análise sustenta-se na medida em que é possível reconhecer, no texto, todo um conjunto de enunciados centrado no primeiro desses SbTs, as *ll.* 1-12, que analisamos, então, como um SegT inicial (SegT mínimo 1), e também um conjunto de enunciados centrado no segundo desses SbTs, as *ll.* 13-23, que compõem um novo SegT (SegT mínimo 2).

A centração no histórico do acolhimento de animais, no SegT mínimo 1, é reconhecível, entre outros fatores, porque o fragmento é composto por enunciados concernentes entre si, em torno da temática do acolhimento de animais (sem menção ao acolhimento de seres humanos), o que fica mais explícito nas passagens destacadas em itálico, como “acolher cães e gatos abandonados”, “tratamos quando ficam doentes”, “ajuda para castrar e alimentar os seus filhos peludos” etc. Ao mesmo tempo em que instauram o traço de concernência em torno da referida temática, essas passagens concorrem para colocá-la em relevância no contexto do SegT. A relevância da temática é detectável ainda pelo fato de que, ao longo de todo o SegT, há uma sequência de construções que marcam o trajeto percorrido pelo casal no acolhimento de animais, mantendo constantemente em foco essa temática, inclusive incorporando a ela a noção de relato histórico (completando o tópico como *Histórico do acolhimento de animais*), o que é o caso das construções “algumas décadas atrás”, “nos primeiros 10 anos”, “depois”, “nessas décadas”, entre outras. Na *l.* 12, a construção “faríamos tudo de novo” encerra o relato histórico do acolhimento de animais.

Da linha seguinte até a última, SegT mínimo 2, a carta outra vez exhibe centração, agora no tópico *Justificativas do acolhimento de animais, em vez de humanos*. A concernência e a relevância nessa temática são perceptíveis, entre outros fatores, por trechos (em itálico), distribuídos por todo o SegT, que remetem ao acolhimento de animais, como “ajudar

cachorros”, ao acolhimento de humanos, caso de “acolher crianças abandonadas”, e à justificativa da primeira opção, como “fazemos o que sabemos fazer”, incluindo passagens que articulam esses três elementos, como a afirmação final: “socorrer animais e humanos não são atividades mutuamente excludentes”. Em particular, o texto deixa bem marcada a distinção entre o SegT mínimo 1 e o 2 quanto à questão do acolhimento: no primeiro, não há referência ao acolhimento de humanos, apenas ao de animais, enquanto, no segundo, ambas as referências são encontradas. A carta em (6) também exibe complexidade intertópica:

- (6) [TG: *(In)existência de razões para comemorar o Dia do(a) Trabalhador(a), principalmente em relação à pandemia*]
- [SbT mínimo 1: *Inexistência de razões para comemoração* → SegT mínimo 1:]
- DIA DO TRABALHADOR(A). Estamos comemorando neste domingo (1º de maio) mais um 1
 Dia do Trabalhador(a), data esta que *deveria ser de comemoração*, mas que, nos últimos 2
 dois anos devido a *Pandemia* – além da *ganancia*, da *irresponsabilidade de gestão* e da 3
retirada de direitos – muitos trabalhadores(as) foram jogados na vala do *desemprego*, da 4
insegurança e da *miséria*. Há muitos anos não víamos tantos pais e mãe de famílias 5
desesperados para alimentar seus filhos e muitos precisaram da ajuda dos outros para 6
 conseguir, ocasionando nestes um misto de *impotência*, *insegurança* e *vergonha*; então 7
comemorar o quê? Nada! 8
- [SbT mínimo 2: *Alcance de dias melhores quanto à pandemia, graças à vacinação e ao SUS* → SegT mínimo 2:]
- Neste primeiro semestre, até os dias atuais, *vislumbramos dias melhores no que diz 9
 respeito a pandemia*, mortes e casos positivos e graves diminuindo dia a dia, *graças à 10
 vacinação*. Mesmo com discursos contrários, mentiras absurdas, *a maioria da população 11
 de forma muito inteligente foi se vacinar* e quando chegou a vez das crianças, *levaram 12
 seus filhos* também. Somos um *povo que nasceu tomando vacinas*, faz parte da nossa 13
 cultura, somos conhecidos pelo mundo por este nosso costume e principalmente pelo 14
nosso SUS [...], que *acolhe, protege e cuida, sem distinção, sem preconceito*. Apesar dos 15
 ataques e estrangulamento financeiro ocorrido nos últimos anos, *o SUS*, juntamente com 16
 todos que fazem parte dele, nesta pandemia mostrou sua importância e necessidade para 17
proteção, cuidado e atendimento de toda a nossa população. 18
- [SbT mínimo 3: *Necessidade de comemorar a vida, pela superação da pandemia e pela possibilidade de continuar lutando* → SegT mínimo 3:]
- Por conta disto *devemos celebrar sim esse dia*, em especial *comemorar a vida!* Dentre 19
 tantas perdas e sofrimentos, *vamos comemorar termos conseguido passar por esta 20
 pandemia, por ainda estarmos aqui, neste plano*. Vamos comemorar termos resistido a 21
 tantos desmandos e reunir todas as forças possíveis para *continuar lutando em busca de: 22
 viver bem* e em segurança, ser um Trabalhador(a) com garantia de direitos, trabalho digno 23
 e seguro e *um ser humano melhor*, que consiga olhar para o outro dar a mão e ajudar no 24
 que for preciso. [...]. *Viva todas trabalhadoras e trabalhadores! Viva a vida!* [Autor da carta]. 25
 (*Diário da Região*, 01/05/2022; grifos nossos).

Nesse exemplar, pode-se reconhecer o TG *(In)existência de razões para comemorar o Dia do(a) Trabalhador(a), principalmente em relação à pandemia*, temática mais geral e comum a toda a carta, conforme explicitam passagens como as seguintes, distribuídas do início ao fim do texto: “mais um Dia do Trabalhador(a), data esta que deveria ser de comemoração, mas que [...] devido a Pandemia [...] muitos trabalhadores(as) foram jogados na vala do desemprego”, na abertura da missiva (//. 1-4); “vislumbramos dias melhores no que diz respeito a pandemia” (//. 9-10) e “vamos comemorar termos conseguido passar por esta

pandemia” (ll. 20-21), trechos situados no decorrer do texto; “viva todas trabalhadoras e trabalhadores! Viva a vida!” (l. 25), enunciados de término do texto. A exemplo da carta anterior, o TG, segundo nossa análise, também abrange mais de um tópico, no caso três SbTs mínimos, desenvolvidos nos SegT mínimos que identificamos na transcrição do texto.

No SegT mínimo 1, o escrevente centra-se num SbT que rotulamos como *Inexistência de razões para comemoração*. Ao longo do SegT, os enunciados contêm expressões (em itálico) semanticamente concernentes entre si, de caráter negativo, associando o feriado em questão à ausência de motivos para comemorar, como “pandemia”, “retirada de direitos”, “desemprego” etc. Ao final, a sequência “então comemorar o quê? Nada!” sintetiza o SegT — inclusive, a sequência é prefaciada pelo marcador discursivo *então*, que tem, como um de seus usos típicos, o fechamento de tópicos —, permitindo depreender que todo o SegT coloca em foco (relevância) realmente a temática da inexistência de justificativas para celebração.

A l. 9 marca uma mudança de centração, passando o texto, até o final, a concentrar-se na existência de razões para comemoração. Mais especificamente, o SegT 2 aborda o *Alcance de dias melhores quanto à pandemia, graças à vacinação e ao SUS*, o que fica mais evidente nas passagens destacadas, tomadas com significação positiva, distribuídas por todo o SegT 2, como “vislumbramos dias melhores no que diz respeito a pandemia”, “a maioria da população [...] foi se vacinar”, “nosso SUS [...] acolhe, protege e cuida, sem distinção”. O SegT mínimo 3, por sua vez, desenvolve o SbT *Necessidade de comemorar a vida, pela superação da pandemia e pela possibilidade de continuar lutando*. Esse SegT mantém a abordagem de caráter positivo, favorável à existência de razões para comemorar, particularizando-se, porém, em relação ao SegT 2, já que: começa com uma construção que pode ser analisada como um marcador de abertura de tópico finalizador de texto (semelhante a possíveis ocorrências de *portanto, diante do exposto*); interrompe por completo a temática específica referente à vacinação e ao SUS, enfatizada no SegT 2, e focaliza uma temática mais genérica, como ressaltam as passagens destacadas, dentre as quais os trechos “devemos [...] comemorar a vida!”, “vamos comemorar [...] por ainda estarmos aqui, neste plano”, “Viva a vida!”.

Enfim, as cartas discutidas ilustram os resultados de nossa pesquisa. Em particular, a missiva em (6) junto daquela em (5) exemplificam a ocorrência, de fato, de complexidade intertópica em cartas do *Diário da Região* publicadas na década de 2020¹⁷. Como mencionado, a constatação é relevante, pois mostra a existência de diferença, em uma mesma época, entre cartas do *Diário* e de jornais como *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, apontando para a pertinência da hipótese de que diferentes esferas de circulação de um gênero possam implicar diferenças no emprego dos processos textuais. É verdade que a

¹⁷ Em nossa pesquisa, os demais exemplares com complexidade foram aqueles com os seguintes títulos: “Universidade pública” (03/06/2022); “Favela” (05/07/2022); “Datas especiais” (05/07/2022); “Indústria” (10/09/2022); “Tampinhas” (15/12/2022); “Luz” (17/01/2023); “Lugares” (19/02/2023).

diferença revelada por nossos dados não é grande: na amostra de Oliveira (2016), nenhuma carta daqueles dois jornais exibiu complexidade, e nossos resultados mostram apenas 17,6% de cartas com esse traço. Ademais, em nosso conjunto de missivas com complexidade, a maioria delas contém apenas dois SbTs mínimos, a forma mais simples possível de complexidade. De todo modo, a referida hipótese firma-se na premissa de que possíveis diferenças no uso de um processo vinculadas a utilizações diferentes de um gênero realmente não sejam gritantes, já que se trata de usos do processo ainda em um mesmo gênero — o que naturalmente não equivale a dizer que a existência de tais diferenças deixe de ser relevante.

Com efeito, a diferença que apuramos é significativa para fins de análise diacrônica. Segundo Guerra (2022), em jornais paulistas do século XIX, incluindo o *Estado de S. Paulo* e outros de igual importância no período, verificam-se cartas com complexidade. Segundo a autora, essas cartas diacronicamente vão perdendo esse traço, até culminarem no uso exclusivo de unicidade no século XXI. Assim, nossa análise, ao apurar que o *Diário* atualmente veicula cartas com complexidade, indica que a diacronia de cartas deste periódico seguiu algum caminho diferente da diacronia das cartas daqueles outros jornais. O exame dessa questão depende da investigação de sincronias pretéritas do *Diário*, para verificar se, nessas fases, suas cartas já manifestavam complexidade ou não. Qualquer que seja a opção, parece certo que teria ocorrido diferença entre a diacronia das cartas do *Diário* e a diacronia das cartas daqueles outros jornais: se cartas antigas do *Diário* já manifestavam complexidade, esse traço foi mantido, ao contrário do que ocorreu naqueles outros jornais, nos quais o traço foi eliminado; se cartas pretéritas do *Diário* não incluíam esse traço, elas passaram a incluir ao longo do tempo, o que também difere da trajetória das cartas daqueles jornais.

Na continuidade da descrição de cartas do *Diário* e na comparação entre a trajetória diacrônica desses textos e a trajetória de cartas em jornais de maior circulação, a análise, entre outras tarefas, terá de explicar o que teria conduzido o primeiro percurso à manutenção, ou adoção, da complexidade intertópica e o segundo percurso, à eliminação do traço. Nessa discussão, certamente um aspecto a ser considerado deverá ser a extensão das cartas, entendida como um elemento da estrutura composicional do gênero. Como se pode perceber nos exemplos que apresentamos, as missivas com complexidade são maiores que aquelas com unicidade. Embora não haja correlação necessária entre extensão textual e número de tópicos, normalmente textos maiores estão associados à complexidade e textos menores, à unicidade. A esse respeito, é notável a diferença de extensão textual entre cartas atuais do *Diário*, por um lado, e cartas atuais da *Folha de S. Paulo* e do *Estado de S. Paulo*, por outro. Verificando a questão no *corpus* desses dois últimos periódicos disponibilizado em Oliveira (2016), é possível constatar que a carta mais extensa tem 375 palavras (em um total de 250 exemplares), sendo grande parte do *corpus* composto por textos bem menores. Já em nossa

amostra, a maior carta contém 762 palavras, não sendo raras cartas maiores que o teto de extensão das missivas da *Folha* e do *Estadão*. Numa comparação diacrônica entre o *Diário* e periódicos como os outros, será imperativo avaliar a trajetória dos dois tipos de jornal no que diz respeito a como, e em que medida, ambos optam por dar voz aos leitores por meio de cartas, no que tange às concepções de ambos os tipos de periódico acerca da finalidade sociocomunicativa do gênero, entre outros fatores. Na visão da ADT, que concebe a diacronia dos processos textuais como parte da história mais ampla dos gêneros, fatores como esses certamente deverão contribuir para explicar o percurso diacrônico dos processos.

Considerações finais

Este artigo inseriu-se no âmbito da ADT, quadro que estuda a diacronia de processos textuais e que segue, como um de seus fundamentos, o princípio de que a diacronia desses processos é parte da história dos gêneros textuais. Em particular, o trabalho vinculou-se à investigação de uma hipótese que procura especificar e aprimorar tal princípio, segundo a qual diferentes esferas de utilização de um gênero poderiam acarretar diferenças no uso dos processos textuais. Nesse contexto, o artigo dedicou-se à descrição da organização tópica de cartas de leitor do jornal *Diário da Região* publicadas no início da década de 2020, entendendo o periódico como uma esfera específica de circulação do gênero carta de leitor. Em particular, o trabalho focalizou os traços de unicidade tópica e complexidade intertópica e mostrou que as missivas analisadas caracterizam-se predominantemente por unicidade, manifestando também, em frequência menor, mas considerável, casos de complexidade. O trabalho introduziu ainda breve comparação dos resultados com dados de pesquisas já realizadas, cotejo que apontou para a pertinência da referida hipótese, e delineou possíveis encaminhamentos para desenvolvimentos futuros dessa comparação.

A nosso ver, a contribuição do artigo deve ser pensada, principalmente, considerando-o como parte de um conjunto de pesquisas, já produzidas e a serem realizadas. O trabalho debruçou-se sobre a distinção entre unicidade tópica e complexidade intertópica, que constitui um dos elementos da organização tópica, examinando-o em cartas atuais do *Diário*. É uma análise a ser expandida, com a descrição de outros elementos da organização tópica em cartas atuais desse jornal, com a análise de todos esses elementos em cartas de sincronias pretéritas do periódico, com o traçado completo da diacronia da organização tópica em cartas do *Diário* e finalmente com a comparação entre esse percurso diacrônico e a trajetória da organização tópica de cartas de outros jornais, para averiguação final da hipótese em questão e de outras generalizações. Esse conjunto de pesquisas, ao envolver estudos de caso, participa da descrição da história do português paulista e brasileiro e, ao comparar esses estudos para depreensão de generalizações, pode cooperar, enfim, para o entendimento da dinâmica diacrônica dos processos textuais. Este artigo, embora seja apenas um item dessa

rede de pesquisas, parece-nos uma peça necessária ao fornecer dados para trabalhos posteriores, podendo ainda, a partir de seus pontos positivos e negativos, colaborar com o planejamento de novas investigações.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CASTILHO, A. T. (org.). **História do português brasileiro: o português brasileiro em seu contexto histórico**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- GARCIA, A. G. **Estudo do processo de organização tópica em editoriais de jornais paulistas do século XXI** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.
- HANISCH, C. V. Topicalidade em produções escritas de alunos do ensino superior. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 23, p. 1–18, 2023. DOI: [dx.doi.org/10.1590/1982-4017-23-35](https://doi.org/10.1590/1982-4017-23-35).
- JUBRAN, C. C. A. S. A Perspectiva Textual-Interativa. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a. p. 27–36.
- JUBRAN, C. C. A. S. Tópico Discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006b. p. 89–132.
- JUBRAN, C. C. A. S. Uma gramática textual de orientação interacional. In: CASTILHO, A. T.; MORAIS, M. A. T.; LOPES, R. E. V.; CYRINO, S. M. L. (org.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas: Pontes, 2007. p. 313–327.
- JUBRAN, C. C. A. S. Diacronia dos processos constitutivos do texto. In: HORA, D. SILVA, C. R. (org.). **Para a história do português brasileiro: abordagens e perspectivas**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2010. p. 204–239.
- JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado: níveis de análise linguística**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 357–439.
- JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- KABATEK, J. Tradições discursivas e mudança linguística. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO Z.; ALMEIDA, N. (org.). **Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises**. Salvador: Editora da UFBA, 2006. p. 505–527.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, G. A. **Estudo do processo de estruturação interna de segmentos tópicos mínimos em cartas de leitores de jornais paulistas do século XXI**. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. Abordagem diacrônica de processos de construção de textos. In: PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (org.). **História do português brasileiro: diacronia dos processos de construção de textos**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 17–37.

PINHEIRO, C. L. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. Maceió: Edufal, 2005.

VALLI, M. V. **O processo de organização tópica em dissertações escolares**. 20217. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

Sobre os autores

Eduardo Penhavel

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0718-1142>

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Estudos Linguísticos e licenciado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor da Unesp, campus de São José do Rio Preto, e líder do grupo de pesquisa “Estudos sobre Interdiscursividade e Construção de Textos (InterTextos)”.

Sarah Hanna Maia Ormenese

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4335-3136>

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de São José do Rio Preto. Licenciada em Letras pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa “Estudos sobre Interdiscursividade e Construção de Textos (InterTextos)”.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em dez. 2024.

Pressão horizontalizada: uma complementação à Análise Crítica do Discurso

Horizontalized Pressure: A complement to Critical Discourse Analysis

Georges Bitti Chilela¹
Micheline Mattedi Tomazi²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar, ainda que de forma incipiente, uma visão epistêmica complementar à análise verticalizada da Análise Crítica do Discurso (ACD), permitindo ao pesquisador avançar no escopo teórico da ACD. Para tanto, propomos uma postura filosófica denominada pressão horizontalizada, que não se contrapõe à versão verticalizada da ACD, mas que pode ser utilizada como ferramenta de análise não só para remediar problemas sociais, base da ACD, mas para lançar luzes sobre outros problemas que passam pelo espectro social, como por exemplo, alertar a sociedade quando a imprensa noticia ações/omissões dos poderes constituídos em um Estado Democrático de Direito sendo ela ou não “personagem” da notícia. Os resultados dessa pressão horizontalizada em consonância com a pressão verticalizada da ACD apontam para um espaço de debate que propicia mais dinamicidade na escolha, principalmente, dos corpora de análise em pesquisas em ACD.

Palavras-chave: Pressão Horizontalizada. Pressão Verticalizada. Análise Crítica do Discurso. Imprensa. Notícia.

Abstract: The objective of this article is to present, albeit in an incipient form, an epistemic vision complementary to the vertical analysis of Critical Discourse Analysis (CDA), allowing the researcher to advance in the theoretical scope of CDA. To this end, we propose a philosophical stance called horizontalized pressure, which is not opposed to the verticalized version of ACD, but which can be used as an analysis tool not only to remedy social problems, the basis of ACD, but to shed light on other problems that occur across the social spectrum, such as, for example, alerting society when the press reports actions/omissions of the powers constituted in a Democratic State of Law, whether or not it is a “character” in the news. The results of this horizontal pressure in line with the vertical pressure of ACD point to a space for debate that provides more dynamicity in the choice, mainly, of analysis corpora in ACD research.

Keywords: Horizontalized Pressure. Verticalized Pressure. Critical Discourse Analysis. Press. News.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória, ES, Brasil. Endereço georgebitti@hotmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: michelinetomazi@gmail.com.

Introdução

Em estudos desenvolvidos em pesquisas anteriores e em encontros no Gedim/Ufes (Grupo de Estudo sobre o Discurso da Mídia), investigamos muitas coberturas da imprensa que reproduzem estruturas de dominação. Porém, uma delas em especial nos fez pensar sobre uma complementação nos estudos em ACD por fugir à regra geral de análise e que desencadeou a seguinte questão: Como a imprensa constrói a notícia relatando um fato em que ela é a “vítima” ou é uma das partes envolvidas no processo?

É lícito pensar que quem iria legitimar esse texto (a notícia), uma vez que a própria imprensa atacada é a responsável por dar contornos finais ao discurso e entregá-lo à sociedade? Que poder é esse que está em jogo, já que a imprensa ao fazer uma denúncia, por exemplo, deve ouvir os dois lados (ou mais) envolvidos. Ocorre que, no caso em que ela é um dos lados, como ficaria a perspectiva da isenção? Haveria legitimação para tal ato em noticiar sobre si mesma sendo responsável pela “palavra final”?

Durante esses questionamentos, nos deparamos com o conceito de Pressão Verticalizada (Wodak, 2004, p. 226) trabalhado na ACD. Tais pressões indicam uma relação de poder³ “de cima pra baixo”, ou seja, dos grupos mais fortes, contra os grupos minorizados, segregados ou invisibilizados na sociedade. Wodak nos ensina que, além de jogar luz e combater a verticalização, que é essa estrutura de dominação que mantém a reprodução do discurso racista, machista, lbtqbófico etc. sobretudo com a “ajuda” da mídia em geral, a ACD também “possibilita resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais” (Wodak, 2004, p. 226).

Todavia, essa relação vertical, proposta básica para condicionar um estudo em ACD, não se ajustava epistemologicamente a essa nova relação que estava sendo vislumbrada, por exemplo, como demonstra a pesquisa de Chilela (2023). Nela, duas elites simbólicas⁴: a imprensa e o presidente de uma República Democrática (Brasil) estavam em jogo. Mais precisamente, o autor analisou como a narrativa jornalística (texto notícia) foi desenvolvida a partir de agressões verbais proferidas contra jornalistas ou contra a mídia em geral, pelo ex-presidente Jair Bolsonaro. Mas a grande questão era: como a imprensa noticiou sobre si própria, a partir desse embate.

Relação essa que não poderia ser considerada vertical em sua essência e nem na prática, uma vez que nos estudos prototípicos em ACD a própria imprensa faz parte dessa

³ Entendemos poder, como proposto por van Dijk (2015), em sua função social ou institucional, ou seja, a dimensão da influência pessoal é ignorada. Assim, poder é definido “como uma relação social entre grupos ou instituições, envolvendo o controle por parte de um grupo (mais) poderoso ou instituição (e seus membros) das ações e mentes (dos membros) de um grupo menos poderoso. Esse poder pressupõe por via de regra um acesso privilegiado a recursos socialmente valorizados como força, riqueza, rendimento, conhecimento ou estatuto (Van Dijk, 2015, p. 74).

⁴ São pessoas ou grupos que têm acesso privilegiado aos discursos públicos e controlam a reprodução discursiva, especialmente os discursos dos meios de comunicação de massa, como jornalistas, escritores, acadêmicos, políticos e outros grupos que exercem o poder com base no capital simbólico (Van Dijk, 2018).

estrutura que contribui para a propagação de tais preconceitos, ou dos seus silenciamentos ou apagamentos.

Sendo assim, a partir dessa lacuna, propomos uma forma complementar de análise em ACD, ou seja, quando a imprensa realiza a cobertura jornalística dos poderes constituídos em uma democracia (legislativo, executivo e judiciário). Defendemos que essa relação não é uma hierarquização verticalizada, mas sim uma relação horizontalizada, reproduzindo discursivamente não os problemas sociais prototípicos de uma análise em ACD, mas buscando entender o *modus operandi* da imprensa para legitimar sua existência quando noticia fatos em que os poderes constituídos estão envolvidos, sendo ela personagem ou não da narrativa jornalística.

Além desta introdução, o artigo divide-se em 4 partes principais. Na primeira é apresentada a ACD na perspectiva da pressão verticalizada, em que é explicitada a tradição das pesquisas na área. Na segunda, mostramos o caminho para a perspectiva horizontalizada, em que é relatada a urgência em determinar essa complementação na ACD, de uma análise mais explícita da relação entre os poderes e a mídia. Além disso, conceituamos a legitimação da imprensa, a verdade factual e definimos “problema social” tão caro à perspectiva da pressão verticalizada na ACD. Na terceira, apresentamos a proposta da pressão horizontalizada na ACD e sugerimos fenômenos do contexto social materializados na linguagem que podem ser investigados. A parte final é dedicada à conclusão.

A Análise Crítica do Discurso na tradicional perspectiva da Pressão Verticalizada

Em sua essência, a ACD traz a combinação prática do “engajamento social e político” com “uma construção de sociedade sociologicamente embasada” (Krings *et al.*, 1973, p. 808 *apud* Wodak, 2004). Corrobora-se com essa ideia, o posicionamento de Ramalho e Resende (2006, p. 9) do discurso como um momento das práticas sociais. Nas palavras das autoras, “o discurso como foco dominante de análises deu lugar à centralidade em práticas sociais”. Van Dijk (2003) afirma que o discurso é entendido, portanto, como uma prática social de comunicação. Assim,

[...] levando em conta as premissas de que o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder, a abordagem complexa defendida pelos proponentes da LC (Linguística Crítica) e da ACD possibilita a análise de pressões verticalizadas, e das possibilidades de resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais (Wodak, 2004, p. 226).

O pesquisador em ACD, além de identificar e descrever as estruturas discursivas, que porventura legitimam abusos de poder, também deve situar o leitor no contexto histórico-

político-social em que determinado discurso é construído, identificando os porquês, quem fala, para quem fala e com quais objetivos. Nesse sentido, para Van Dijk (2018, p. 10) “os Estudos Críticos do Discurso (ECD)⁵ usam qualquer método que seja relevante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa”.

Resende e Ramalho (2006, p. 24), ao citarem Chouliaraki e Fairclough, afirmam que os autores trabalham o fortalecimento da ACD “como base científica para investigações da vida social que almejam contribuir para superação de relações de dominação”. Van Dijk (2018, p. 15) afirma que o estudo da reprodução discursiva do abuso de poder é uma das metas gerais dos ECD e sobre o conceito de problemas sociais, sentencia:

[...] os ECD estão especificamente interessados no estudo (crítico) de questões e problemas sociais, da desigualdade social, da dominação e de fenômenos relacionados, em geral, e no papel do discurso, do uso linguístico ou da comunicação em tais fenômenos, em particular (Van Dijk, 2018, p. 15).

Há também nos ECD a posição expressa do analista com o foco em sugerir mudanças para contrapor a relação de dominação, sendo assim, os pesquisadores,

[...] não meramente estudam os problemas ou formas sociais de desigualdade porque são coisas interessantes para estudar, mas também estudam com o propósito explícito de contribuir para uma mudança social específica em favor dos grupos dominados (Van Dijk, 2018, p.16).

Fairclough e Wodak (*apud* Van Dijk, 2018, p. 115) sintetizam os principais fundamentos da ACD. O primeiro deles é: a “ACD aborda problemas sociais”. Sendo assim, por consequência, todos os 7 outros fundamentos estão relacionados a essa temática principal. São eles: 2) As relações de poder são discursivas; 3) O discurso constitui a sociedade e a cultura; 4) O discurso realiza um trabalho ideológico; 5) O discurso é histórico; 6) A relação entre texto e sociedade é mediada; 7) A análise do discurso é interpretativa e explanatória e 8) O discurso é uma forma de ação social.

Portanto, a pesquisa em ACD posta até então, pelo menos, em seus fundamentos epistêmico-metodológicos, apontada como “verticalizada”, é focada em problemas sociais, é compromissada, e ao final de uma análise, não apenas descreve as estruturas, mas “coloca o dedo na ferida”, aponta caminhos para mudanças, sugere modificações em práticas sociais para que estruturas de dominação, aparentes ou veladas, possam ser modificadas a partir da

⁵ Van Dijk utiliza o termo Estudos Críticos Discurso (ECD) para se referir à ACD. Sabemos que há pormenores em relação à utilização dos termos, mas preferimos deixarmos de lado agora essa discussão, uma vez que não representa nem modifica a visão final da teoria. Dessa forma, tanto a ACD, a ADC e os ECD, como prefere van Dijk, estão relacionados à mesma raiz teórico-metodológica. Contudo, a partir deste momento, como utilizaremos com preponderância a visão sociocognitiva de van Dijk, preferimos utilizar a nomenclatura ECD, quando falamos sobre a pressão horizontalizada, uma vez que tal denominação (ECD) é uma escolha do próprio van Dijk. Em tempo: citações originais que utilizam ACD/ADC permanecerão, como visto também nos parágrafos anteriores.

mudança de enunciados. Assim, os ECD investigam “criticamente, como assimetrias são expressas, sinalizadas, constituídas, legitimadas, naturalizadas e mantidas, por algum tempo, pelo discurso” (Melo *et al.*, 2018, p. 50).

A visão acima é exaustivamente trabalhada por autores da ACD em 6 abordagens, como apontam Wodak e Meyer (2009). São elas: Histórico-discursiva (Reisigl e Wodak, 2009); Linguística de corpus (Mautner, 2009); Atores sociais (Van Leeuwen, 2009); Análise de dispositivo (Jager e Maier, 2009); Sociocognitiva (Van Dijk, 2009) e Dialético-relacional (Fairclough, 2009).

Mostramos até aqui, em linhas gerais, a base epistemológica da ACD utilizando os conceitos dos principais teóricos que desenvolveram esse método de análise em 1991⁶. Fica emergente que a abordagem prioriza como os problemas sociais são abordados no discurso e como eles são reproduzidos por meio da linguagem. Interessa à ACD verificar os silenciamentos, os desníveis de poder e a cascata de reprodução desses discursos nas práticas sociais e discursivas que mantêm as dominações, e por isso utilizamos o termo problema social como “prototípico” para caracterizar as escolhas dos corpora que são analisados na maioria das pesquisas realizadas em ACD.

O caminho para a perspectiva da pressão horizontalizada

Chegamos então ao início do caminho para construir uma proposta de análise denominada de “pressão horizontalizada”. O nome não é uma contraposição à “pressão verticalizada” da ACD, mas uma complementação. Tal postura horizontalizada se insere nos ECD por sua proposta ampla de aplicação, ou seja, relacionar a cobertura realizada pela mídia dos poderes constituídos em uma democracia: O Executivo, o Legislativo e o Judiciário em seu caráter de análise multidisciplinar.

Inicialmente, estamos tratando nessa perspectiva horizontalizada a relação da mídia e dos poderes constituídos em uma Democracia citados acima, mas já vislumbramos uma relação também horizontalizada em outras práticas sociais, por exemplo, quando uma editora recebe uma encomenda de algum “poder” para que um livro didático ou uma cartilha sejam feitos, há também uma relação de pressões microhorizontais, mas por enquanto nosso trabalho é focado na relação da mídia e dos poderes já citados.

Portanto, quando a imprensa notícia sobre esses poderes, seja para divulgar um programa de prefeitura, uma ação social do governo estadual, uma decisão do judiciário, ou

⁶ A análise do discurso crítica iniciou-se como campo de estudo em janeiro de 1991. Na ocasião, reuniram-se em um simpósio em Amsterdã, na Holanda, Teun A. van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak. Foram dois dias de encontro onde puderam discutir as teorias e métodos da ADC (Wodak, 2004). Porém, a origem da ADC está na Linguística Crítica (LC) que segundo Fairclough (1992/2001 *apud* Melo *et al.*, 2018, p.54) foi uma abordagem desenvolvida na Universidade de East Anglia, Inglaterra, na década de 1970 para unir um método de análise da linguística textual a uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos.

denunciá-los, o faz porque, como nos alerta Bucci (2009), um dos deveres da imprensa é fiscalizar o poder. E para chegar à noção da complementaridade proposta aos ECD pela pressão horizontalizada é necessário entender o espaço de legitimação do trabalho da imprensa, a noção de verdade factual e o conceito de problema social na pressão verticalizada, base fundamental prototípica dos fenômenos sociais que são estudados em primazia, até então, pela ACD. Veremos essas diferenças a partir de agora.

Legitimação da imprensa, verdade factual e a definição de problema social na perspectiva tradicional da pressão verticalizada na ACD

O professor titular do Departamento de Informação e Cultura da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), Eugênio Bucci, atribui à mídia a responsabilidade e a obrigação de vigiar e limitar o poder em um Estado Democrático de Direito, ou seja, o poder político (governo e parlamento), o poder econômico e até mesmo o poder dos meios de comunicação “que se converteram em formas relativamente novas de pressão sobre a sociedade — promovem ou simulam, no espaço público, a legitimação de causas próprias ou de causas a que se associam” (Bucci, 2009, p. 115).

O professor nos aponta também que essa vigília deve ser feita por meio de investigação e divulgação das notícias, sempre em um diálogo com os integrantes do espaço público, que é entendido por ele como um “espaço da prática da comunicação entre os cidadãos em torno de temas de interesse público” (Bucci, 2009, p. 115).

Porém, é crucial que a sociedade e os políticos critiquem e avaliem a mídia na intenção de que a cobertura noticiosa seja revisada e melhorada, todavia, “os utopistas autoritários ainda que não o declarem abertamente, veem no erro não um desvio a ser consertado, mas uma prova de que a liberdade é uma regalia, uma vantagem classista que precisa ser desmascarada e destronada” (Bucci, 2009, p. 118).

Esse ponto nevrálgico nos chama a atenção para a importância da liberdade de imprensa, em que a conduta não adequada de um profissional ou de uma empresa de comunicação não deve ser motivo para o questionamento dessa liberdade, mas sim, o foco pontual em quem cometeu o erro (Bucci, 2009).

A esse respeito, o pesquisador De Lima (2015) é certo ao afirmar que a liberdade de expressão se refere ao indivíduo; já a liberdade de imprensa surge como condição para a liberdade individual. O autor cita ainda a Constituição Federal de 1988 no parágrafo 1º do Artigo 220 que determina a “plena liberdade de informação jornalística” (De Lima, 2015, p. 359). Tal premissa, contudo, refere-se sempre à construção do direito à informação voltado para o cidadão e não para as empresas de comunicação.

A imprensa, portanto, será a responsável, pela vigilância dos poderes, mas, sobretudo, pela proteção dos direitos fundamentais do cidadão garantidos pela Constituição, tendo como papel ético e constituinte de seu surgimento o ato de cobrar das autoridades que esses direitos sejam efetivamente cumpridos. Caso contrário, os desvios serão denunciados publicamente por meio da divulgação do fato.

Temos, assim, a imprensa e sua liberdade como uma mediadora dos debates de interesse do cidadão, uma vez que não deveria haver nenhum interesse maior em garantir a sua liberdade e o livre exercício da liberdade de expressão nas democracias republicanas. E mesmo garantindo “o passe” do ato de falar em nome do outro, a imprensa necessita buscar a legitimação de seu discurso. Para isso, é preciso mobilizar dois conceitos importantes: o de legitimação do discurso jornalístico e o de verdade factual.

Segundo Bucci (2019, p. 15), a verdade factual “é simplesmente a verdade dos fatos, ou seja, aquela que poderia ser objetivamente descrita conforme se apresenta no plano material daquilo a que chamamos de fatos”. E é a imprensa a instituição que tem a chancela de relatar ao público e o faz dessa maneira alicerçada pela liberdade intrínseca à sua esfera de atuação, devendo buscar o relato de acontecimentos sem interferência ou interesses escusos.

Diferentemente da verdade filosófica e da verdade religiosa que se impõem como universais e absolutas e como categorias que se situam além do registro dos fatos — e que escapariam ao jornalismo — a verdade factual “se erige apoiada nos acontecimentos” (Bucci, 2019, p. 15). Dessa forma, tem o objetivo de “sinalizar um evento”, noticiá-lo, recortar determinado momento histórico, registrar os fatos e apresentá-los por meio dos veículos de comunicação para, por exemplo, ajudar o cidadão a se preparar para “um futuro próximo”.

Como afirmamos, a liberdade de imprensa não é passaporte para toda e qualquer construção jornalística ou proteção ao erro informativo, a busca pela verdade factual também não pode ser usada como isenção para construções enfermas ou enviesadas, ou seja, “em nome da verdade o jornalista atravessa as fronteiras das intimidades e age como se todas as histórias de todos os seres humanos vivos ou mortos pertencessem a eles” (Bucci, 2019, p. 20).

Na sociedade contemporânea, a mídia exerce um papel fundamental e institucional como mediadora na “esfera pública”. Esse conceito foi desenvolvido pelo filósofo Jürgen Habermas que identificou inicialmente como esfera pública o espaço do convívio comunitário, em que cidadãos livres se encontravam para compartilhar, valorizar e transformar a cultura, os esportes, a guerra e as opiniões (Habermas, 2003 [1961]). Dessa forma, a imprensa é detentora da legitimação para fazer a intermediação com o público.

Agora sim, podemos delinear o desenvolvimento da noção da pressão horizontalizada nos ECD. Em primeiro lugar, a divulgação das notícias dos poderes pela mídia não se

caracteriza prototipicamente como uma análise de um problema social que mantém ou sustenta as estruturas de dominação, base da ACD. Vejamos.

Schacht, Knox e Mooney (2016) alerta-nos que não há uma definição universal de problema social. Dessa forma, a definição é construída a partir de “uma combinação de critérios objetivos e subjetivos que variam em cada sociedade, entre indivíduos e grupos dentro de uma sociedade e ao longo de períodos históricos” (Schacht, Knox, Mooney, 2016, p. 02).

Os autores, contudo, afirmam que há dois elementos importantes para consolidação de um problema social: “uma condição social objetiva e sua interpretação subjetiva”. Para eles,

[...] o *elemento objetivo de um problema social* está relacionado à existência de uma condição social. Tornamo-nos conscientes das condições sociais por conta da nossa experiência de vida, da mídia e da educação. Vemos os sem-teto, ouvimos tiroteios nas ruas e vemos mulheres agredidas nos prontos-socorros... Nas reportagens de TV, vemos rostos angustiados de pais que tiveram seus filhos assassinados por jovens violentos. O *elemento subjetivo de um problema social* está relacionado à crença de que uma condição social específica é prejudicial à sociedade ou a um segmento dela e que, portanto, precisa ser mudada [...]. Combinando esses elementos objetivos e subjetivos, chegamos à seguinte definição: *Problema social* é uma condição social considerada alarmante por alguns segmentos da sociedade e, portanto, deve ser mudada para não prejudicar a sociedade como um todo (Schacht; Knox; Mooney, 2016, p. 2–3, grifo dos autores).

Já Spector e Kitsuse (apud Fucks, 2000) definem problemas sociais como

[...] as atividades dos indivíduos ou grupos empenhados em encaminhar demandas em relação a uma suposta condição. A emergência de um problema social depende da organização de atividades afirmando a necessidade de erradicar, melhorar ou mudar alguma condição. O problema central para uma teoria dos problemas sociais é explicar a emergência, natureza e continuidade de atividades reivindicatórias e as respostas que lhes são dadas (Spector; Kitsuse, 1987, p. 75–76 *apud* Fucks, 2000).

Partindo desse conceito, Fucks questiona a noção objetiva de problemas sociais ressaltando que essa definição “parte da crença equivocada de que as condições objetivas constituem o fator explicativo da emergência e da caracterização desses problemas” (Fucks, 2000, p. 81). E ressalta que é necessário pensar em um reconhecimento subjetivo para definir problema social. Assim “uma alegada condição não constitui um problema social enquanto não for enunciada publicamente como tal” (Fucks, 2000, p. 81).

Apesar de posicionar-se contra a natureza objetiva da definição de Spector e Kitsuse, Fuks entende que a condição de ser um problema não é dada explicitamente, ou seja, “a

condição para que uma determinada questão se torne objeto de atenção social é o seu reconhecimento como um assunto público” (Fucks, 2000, p. 80).

Portanto, o que está em jogo não é a definição de problema social em si que atinge grupos minorizados, por exemplo, mas uma definição que “ocorre dentro de um determinado cenário cultural e de organização de instituições públicas, o qual estabelece parâmetros de legitimidade e regras que condicionam a ação e o debate público” (Fucks, 2000, p. 80), ou seja, uma definição que visa entender como determinado assunto relacionado a grupos minorizados (Fucks define como “pequenos grupos”) vai ser escolhido ou alcançar a arena pública.

Catão (2011) ao refletir sobre a relação entre ser humano e problemas sociais, afirma que um problema social existe quando

[...] coletividades sofrem por mutilações do cotidiano, por desigualdade social e injustiça vivenciada. Isto é, quando as instituições que deveriam estar em consonância com o desejo humano não cumprem seus objetivos ou não existem. Quando isso acontece, as leis são transgredidas e não atendem as coletividades nas suas necessidades, nas suas carências, no seu desejo de ser gente, e a relação entre fazer e ser humano não se produz (Catão, 2011, p. 460).

De acordo com a autora, para realizar uma análise profunda “que desperte os afetos e a reflexão da realidade e seu compromisso como sujeito social” é fundamental “desvelar a realidade de tal forma que nos sintamos capazes de nos comover até as entranhas com a dor e o sofrimento da humanidade excluída, discriminada, vítima da violência e de nos solidarizarmos com suas causas e lutas” (Sacavino, 2008, p. 192 *apud* Catão, 2011, p. 461).

Ao citar indiretamente Sawaia (2006; 2010) e Vigotski (1999; 2004b), Catão, refletindo sobre a análise de um problema social, também afirma que

[...] a análise do problema social reside no enfoque do problema não como materialidade externa ao indivíduo, na forma de uma crise do estado de bem-estar social, *mas na consideração das implicações psíquicas desse indivíduo, como apropriações, mediações, sofrimentos, reflexões e potência de ação.* Esta perspectiva aguça o olhar para captar as múltiplas e sutis nuances do problema social, tal como vividas pelo sujeito (Sawaia, 2006, 2010). *Fazer emergir na análise o processo de configuração do problema social objetivado no ser humano significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, seu real, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é* (Vigotski, 1999, 2004b) (Catão, 2011, p. 461, grifos nossos).

Em relação às perspectivas teóricas que podem ser utilizadas para analisar um problema social, Schacht, Knox e Mooney (2016) afirmam que na sociologia há três teorias principais e cada uma delas oferece explicações, causas e possíveis soluções para os

problemas sociais. São elas: perspectiva estrutural-funcionalista, perspectiva do conflito e perspectiva interacionista simbólica.

A perspectiva estrutural-funcionalista enfatiza a interconexão da sociedade, focando em como cada parte influencia ou é influenciada pelas outras. Além disso, utiliza os termos funcional e disfuncional para descrever os efeitos dos elementos sociais na sociedade. Já a perspectiva do conflito vê a sociedade como um composto de diferentes grupos e interesses competindo por poder e recursos. Está ligada aos trabalhos de Karl Marx a partir da divisão da sociedade em duas grandes classes: a burguesia e os trabalhadores. E por último, a perspectiva interacionista-simbólica que trabalha a microsociologia, ou seja, o comportamento humano é influenciado pelas definições e significados criados e mantidos por meio da interação simbólica de uns com os outros. (Schacht; Knox; Mooney, 2016, p. 8–13)⁷.

Portanto, a partir das definições acima sobre problemas sociais e suas perspectivas teóricas fica evidente que há um outro tipo de relação entre os poderes constituídos de uma república e a mídia, ou seja, nessa relação, não há diretamente um problema social de sofrimento do indivíduo, como acontece no racismo, na violência contra a mulher, na xenofobia, etc., mas, sim, uma relação com base na divulgação da informação entre a imprensa e os poderes de uma república democrática que pode, entre outras ações, causar problemas sociais em diversas esferas, silenciá-los, marginalizá-los, reproduzi-los, mas não ser definido como um deles.

Devido a isso, é necessário pensar além de uma pressão verticalizada, ou seja, com a nossa proposta da pressão horizontalizada como uma expansão, uma vez que essas duas partes envolvidas (a imprensa e os poderes) trabalham de forma a (tentar) equilibrar o que será dito, tanto pelos representantes dos poderes constituídos, quanto pela mídia, em seu discurso final noticioso, quando esta divulga informações dos referidos poderes.

Os ECD em sua vertente sociocognitiva, portanto, são cruciais para a visão horizontalizada. Primeiro, porque a base teórica é a mesma que será utilizada nas análises. Segundo, porque entendemos também que a relação entre discurso e sociedade não é direta, e terceiro porque podemos utilizar todas as categorias de análise dos ECD na perspectiva horizontalizada. O que trazemos de complementaridade? A possibilidade de analisar essa relação e suas consequências para além de um problema social, mas que pode causar novos problemas sociais ou impedir que eles emergjam e ganhem destaque.

Portanto, para trabalhar a pressão horizontalizada, precisamos voltar nossa análise na abordagem sociocognitiva dos ECD apresentada por Teun A. van Dijk (2018, 2017, 2016a, 2016b, 2015, 2005, 2003, 1999) e seu estudo sobre o discurso da mídia, conforme afirma Wodak (2004):

⁷ Para um aprofundamento das perspectivas teóricas citadas neste trecho Cf. Schacht, Knox, Mooney, 2016).

Van Dijk se volta especificamente para o discurso da mídia, contribuindo não apenas com suas próprias reflexões sobre a comunicação na mídia de massa (van Dijk, 1986), mas também reunindo as teorias e as aplicações de uma variedade de estudiosos interessados na produção, usos e funções dos discursos midiáticos (van Dijk, 1985) (Wodak, 2004, p. 231).

Para tanto, é importante entender a questão central “discurso-cognição-sociedade”, a materialidade da língua nas práticas discursivas, permeada pelo contexto e pela ideologia.

Assim, para van Dijk (2016a), não há uma relação direta entre sociedade e discurso. Entre essas duas instâncias há a cognição como interface apresentada pela tríade discurso-cognição-sociedade.

Entendemos, portanto, cognição social “como um sistema de estratégias mentais e estruturas partilhadas pelos membros do grupo e, em particular, por aqueles que estão envolvidos na compreensão, produção ou representação de “objetos” sociais, tais como situações, interações, grupos e instituições” (Van Dijk, 2016b, p. 23).

Dessa forma, é exatamente por meio da materialidade discursiva que são construídos, intermediados pelos modelos mentais, o discurso do dia a dia, as notícias e é assim que adquirimos o conhecimento de mundo, as nossas atitudes socialmente compartilhadas e, por último, as ideologias (Van Dijk, 2005).

A escolha pela abordagem sociocognitiva é precisa, uma vez que, nesses estudos, a análise de ordem linguística deve ser acompanhada, imprescindivelmente, pelo contexto sócio-histórico e o entendimento do que essas estruturas podem causar na cognição dos leitores, inserindo ou modificando informações a seus modelos mentais. Isso significa que devemos levar em consideração não apenas a materialidade linguística em si (o que seria impossível do ponto de vista do rigor de uma pesquisa, escolher apenas esse ponto para fazer a análise), mas as Estruturas Ideológicas do Discurso nas notícias (Discurso Emoldurador) e a construção do Discurso Relatado (fontes ouvidas na notícia) a partir do momento histórico de sua produção.

Os ECD têm como um de seus fins inventariar estruturas linguístico-discursivas que legitimam o abuso de poder, sendo utilizadas, por exemplo, para perpetuar atitudes preconceituosas e reafirmar ideologias negativas na constitutiva relação discurso-cognição-sociedade. Tal estudo é político e compromissado em que nós, pesquisadores, devemos apontar os problemas, mas também as soluções para eles, fazendo inclusive propostas de intervenções.

A proposta da Pressão Horizontalizada nos ECD

Com base no que afirmamos ao longo deste artigo, entendemos que, prototipicamente, os ECD estão interessados na construção e reprodução dos usos ilegítimos do poder, ou seja, uma visão verticalizada. Dessa forma,

[...] a questão crucial em ECD é, portanto, quais das diferenças de poder são legítimas na visão dos padrões de justiça e equidade de hoje, ou na base dos direitos humanos internacionais, e quais representam casos de abuso ilegítimo de poder. Ou quando os recursos de poder do jornalista, tais como o conhecimento especial e as informações, como também o acesso direto à mídia de massa, são usados legitimamente, por exemplo, para informar o cidadão, e quando tal poder é abusado para desinformar, manipular, ou prejudicar os cidadãos (Van Dijk, 2018, p. 30).

A abordagem, portanto, dos ECD, a nosso ver, indica uma desconsideração direta da relação entre a mídia e os poderes constituídos de uma República (Legislativo, Executivo, Judiciário) — vista por nós como uma perspectiva de análise de uma pressão horizontalizada — em que a imprensa que é constituída legalmente como uma instância fundamental para garantir o direito à informação aos cidadãos numa sociedade democrática, pode ser atacada (ou atacar) direta ou indiretamente por esses poderes com o objetivo de deslegitimá-la como instituição.

Paralelamente, ao noticiar um fato, a mídia pode apresentar-se como a “vítima”. Para isso, utilizará seus veículos de comunicação e sua própria construção de notícia. Sendo assim, poderíamos pensar, por exemplo, se haveria ou não abuso de poder ao noticiar sobre si própria e de que forma essa construção linguístico-discursiva é desenvolvida ou de que forma a mídia aborda temas relacionados aos poderes constituídos em comparação com personagens da sociedade civil? Como a imprensa busca a legitimação para continuar como porta voz que intermedeia o discurso dos outros e os dela também?

A imprensa busca a legitimação de seu trabalho defendendo o espaço de ser a divulgadora da verdade factual em primeiro grau no discurso emoldurador. E as verdades filosóficas e científicas por meio do discurso relatado. Mas sempre sendo palco principal dessas divulgações para o público.

Por conseguinte, propomos enxergar a relação entre a imprensa e os poderes constituídos, na perspectiva dos ECD não apenas numa pressão verticalizada, mas a partir de uma visão ampliada, de dupla coletividade, ou seja, em que a mídia tem a função de representar a sociedade, mas também a si mesma quando provocada — e a sua existência enquanto um poder constituído.

Assim, nos casos em que ela é inserida como personagem da notícia, poderíamos determinar se haveria abuso de poder no texto da notícia ou se a estrutura discursiva é

legitimada ou não pelo seu local ocupado na sociedade de estar “a serviço dos governados e não dos governantes”⁸ como intermediadora da verdade factual.

Portanto, sugerimos pensar, a partir dessa relação entre poderes constituídos em uma democracia, a relação denominada de “pressão horizontalizada”, em que as esferas de poder flutuam no mesmo campo de legitimação e estão — dependendo do contexto sócio-histórico — em constantes pressões horizontalizadas em busca da validação/legitimação de seus poderes.

Cabe também a respeito da confirmação da importância dessa pressão horizontalizada no que tange aos ECD, a reflexão advinda de Maingueneau (2015, p. 61). O autor afirma que “a fronteira entre ACD e análise não crítica é totalmente indecível”. Ele afirma ainda que

[...] mais do que fazer da análise crítica do discurso uma disciplina autônoma, é mais realista considerar que qualquer disciplina do discurso pode ter uma orientação crítica, que a diferença entre orientação crítica e não crítica é uma questão de realce, e não de natureza. Mas isso não significa que toda pesquisa se deva atribuir o objetivo de remediar uma disfunção social. É inevitável haver pesquisas que não se caracterizem por um viés militante (Maingueneau, 2015, p. 61).⁹

Entendemos, assim, que podemos pensar os ECD na pressão horizontalizada utilizando todo aparato teórico metodológico de seu campo, sem, contudo, ter obrigatoriamente de investigar “apenas” ou em primazia um problema social direto, como minorias (maiorias silenciadas), racismo, misoginia etc. Uma vez que

[...] a ACD está especialmente interessada no papel do discurso na instanciação e *reprodução do poder* e abuso de poder “dominância”, e assim particularmente interessada no estudo detalhado da interface entre o local e o global, entre estruturas do discurso e estruturas da sociedade (Van Dijk, 2015, p. 57, grifo nosso).

O próprio van Dijk (2017) desenvolveu um trabalho com base em sua abordagem dos ECD em que analisou editoriais do jornal O Globo entre os meses de março e abril de 2016, período que antecedeu a decisão da Câmara dos Deputados de instaurar o processo de Impeachment contra a ex-presidenta Dilma Rousseff. O artigo intitulado “*How Globo media manipulated the impeachment of Brazilian President Dilma Rousseff*”, em tradução livre,

⁸ Trecho da sentença do juiz Hugo Black. Na ocasião, em 1971, os jornais New York Times e Washington Post foram processados pelo presidente Richard Nixon a parar de divulgar os documentos secretos, mas ganharam na Suprema corte dos EUA o direito de publicá-los da Casa Branca sobre a posição do governo americano em relação à guerra do Vietnã.

⁹ Importante deixar enfatizado que a citação do teórico da AD francesa surge como confirmação apenas para deixar evidente que a pressão horizontalizada é uma complementação de estudo em ACD porque não necessariamente aborda problemas sociais diretos. Em vários outros aspectos, no que tange ao conceito do termo “crítica” há sim uma grande diferença entre as abordagens da AD e da ACD (de origem inglesa) (cf. Melo *et al.*, p. 61–65).

“Como a Globo manipulou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff” investigou, no total, 18 editoriais.

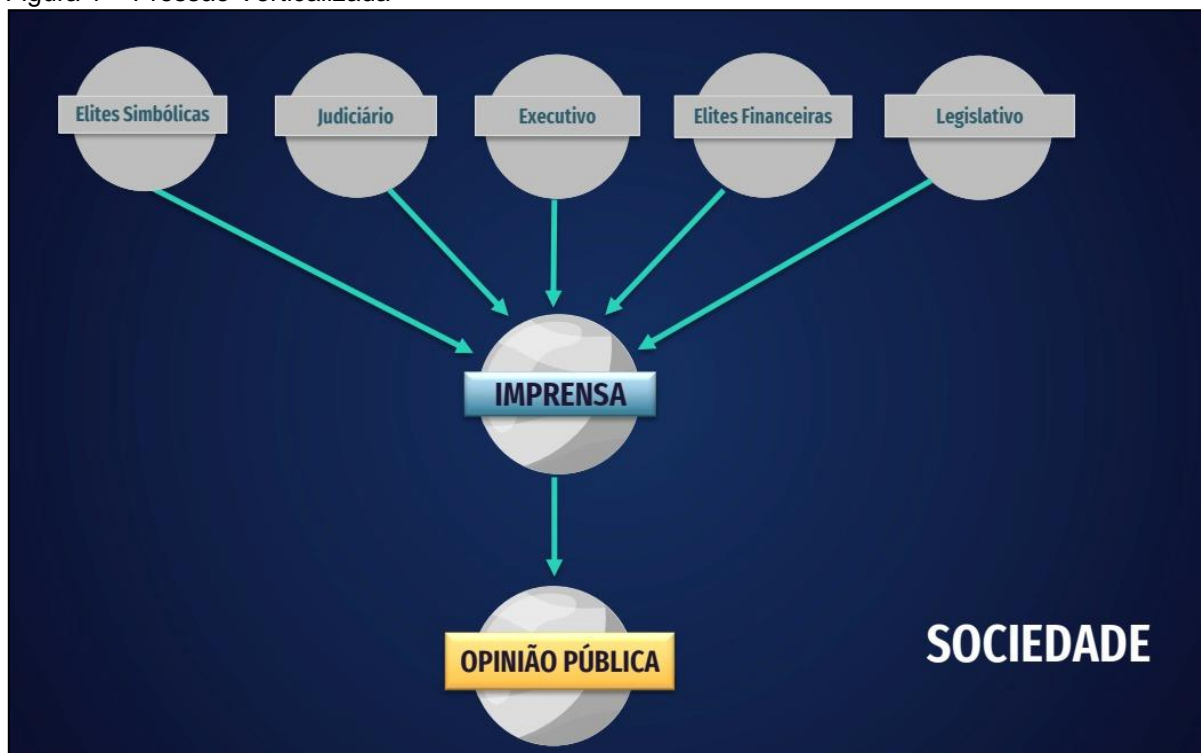
Entre as conclusões, van Dijk afirmou que os editoriais apresentaram “desinformação grotescamente tendenciosa sobre Lula, Dilma e o PT” (Van Dijk, 2017, p. 208). E que fez “a apresentação de denúncias como fatos, celebrando e legitimando o juiz antipetista Moro [...] atacando a acusação de que o impeachment foi na verdade um golpe político” (Van Dijk, 2017, p. 225). O pesquisador analisou, portanto, como a imprensa, representada pelo jornal O Globo (e permeada por citações de outros veículos de comunicação do grupo Globo), manipulou as informações para formar ou reforçar um modelo mental negativo contra Lula, Dilma e o PT.

O objetivo do estudo de van Dijk, portanto, não foi relatar ou investigar uma remediação de um problema social numa perspectiva verticalizada (por exemplo, imprensa X cobertura de violência contra mulheres, comunidade LGBTQIA+, população em situação de rua, imigração, racismo), como majoritariamente são feitos os ECD, mas sim, como estamos propondo nominalizar, em uma perspectiva horizontalizada de análise de pressão entre as esferas de poder e a imprensa.

Assim, além dessa perspectiva de análise de a imprensa “ser contra” um poder constituído, como visto em van Dijk (2017), é preciso que os ECD também levem em consideração a tentativa de os poderes da República, buscarem invalidar o papel da imprensa como fiscalizadora e divulgadora de suas ações ou omissões. Essa função da imprensa nos leva a uma visão macro de sua função social e essencial para a manutenção da Democracia.

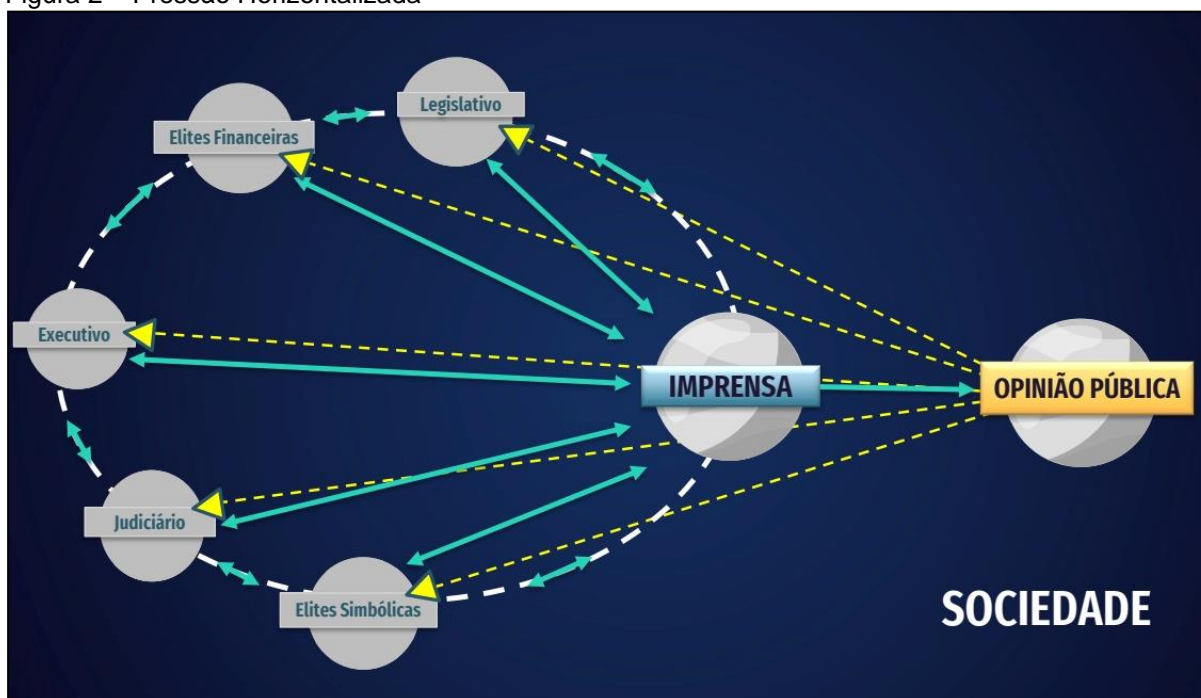
A partir do exposto, as ideias acerca das pressões verticalizada (figura 1) e da horizontalizada (figura 2) estão simplificada e sintetizadas nos esquemas abaixo:

Figura 1 – Pressão Verticalizada



Fonte: Chilela (2023).

Figura 2 – Pressão Horizontalizada



Fonte: Chilela (2023).

O que podemos analisar na Pressão Horizontalizada nos ECD¹⁰

Ao trabalhar também na perspectiva da pressão horizontalizada, os ECD lançariam mão de uma visão social da mídia em que o objetivo não seria defendê-la sobre tudo o que é publicado, mas mostrar sua importância na constituição de defesa do Estado Democrático de Direito e como a imprensa se defende em suas práticas social e discursiva quando seu direito de ser intermediadora da sociedade é colocado em xeque.

A partir disso, aí sim, caberia ao pesquisador avaliar essa ação que busca a manutenção do poder da imprensa inserida em uma perspectiva de análise, principalmente a partir de dois aspectos: (i) Quando a imprensa ataca ou se defende para garantir essa legitimidade como espaço de intermediação com a sociedade ou (ii) Quando ataca de forma oportunista para beneficiar-se (mutuamente ou não) dos poderes em questão.

Podemos, portanto, a partir do *corpus* escolhido, utilizar para a análise linguístico-discursiva as categorias dos ECD e/ou somando-se a elas outras que venham a ser multifuncionais para o interesse da pesquisa. Além disso, podemos buscar as relações veladas nas constituições horizontalizadas, a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Como é realizada a cobertura da mídia sobre qualquer ação dos poderes, paralelamente à publicidade desses poderes em seus veículos de comunicação?
- b) Como a mídia cobre um problema (pessoal ou não) causado (ou por estar envolvido) por integrantes dos poderes?
- c) Quanto maior o cargo envolvido em um poder — e por consequência maior a influência sobre a mídia — mais apagamentos ocorrem? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- d) Qual espaço para defesa é atribuído a participantes dos poderes quando são citados pela mídia em alguma reportagem de denúncia? E qual é o espaço disponibilizado ao denunciante?
- e) Como podemos estabelecer um *continuum* de preferência em relação à cobertura, ou seja, quais as áreas dos poderes são lembradas e por quê? Quem tem acesso à fala, ao discurso relatado?
- f) Como a mídia cobre um acidente de, por exemplo, uma estrutura danificada de um prédio dos poderes que caiu e atingiu pedestres? Há diferenças quando ela faz a mesma cobertura de um prédio em que o proprietário é um comerciante? É um morador?

¹⁰ O objetivo deste artigo é definir e mostrar como a pressão horizontalizada pode ser implementada teórica e metodologicamente nos ECD. Para um exemplo de análise, conferir a dissertação de Mestrado intitulada “A legitimação discursiva do trabalho da imprensa pelo portal Folha de São Paulo em notícias no primeiro ano da pandemia de covid-19 no Brasil” (Chilela, 2023). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=13832959.

As questões acima não se esgotam. Elas são escopos das relações entre a mídia e os poderes e que podem ser desmembradas em vários outros questionamentos. A partir da escolha de um *corpus* sobre a cobertura da mídia dos poderes constituídos podemos aplicar à pressão horizontalizada, que se encaixa dentro dos ECD, todas as categorias micro e macro de análise para, entre outras ações, desvelarmos essa relação e mostrar à sociedade por que determinado grupo ou veículo de comunicação aborda a notícia de forma diferente do outro e por que o faz dessa forma quando cobre os poderes constituídos de uma república.

Conclusão

Ao lembrar que Van Dijk nos ensina que é mais importante estar atento às ações ruins da imprensa como a reprodução de desníveis de poder, pensamos que podemos, complementarmente, lançar outro olhar de vigilância sobre a mídia e sua atuação.

A pressão horizontalizada, em que os poderes concorrem pelo espaço de poder na sociedade e estão em constante flutuação no mesmo campo de legitimação, podendo se chocar nessa linha imaginária horizontal, nos mostra que a imprensa pode beneficiar-se com um acordo sem, contudo, estar contribuindo para a reprodução de uma ideologia dominante.

Pelo contrário, estaria se aproveitando dela em benefício próprio ou, por outro lado, buscando defender sua existência como uma instituição responsável pela verdade factual, e o faz denunciando e mostrando o *modus operandi* de políticos que não respeitam as regras democráticas e tentam atacar a imprensa com o objetivo de deslegitimá-la e destruí-la para evitar questionamentos e, por consequência, evitar responder sobre temas que não desejam porque, simplesmente, os incomodam.

Por isso, a perspectiva de análise horizontalizada ainda que seja um formato inicial, indica que podemos nos permitir analisar a construção noticiosa quando os poderes de uma república estão envolvidos com a cobertura da imprensa e, complementarmente, abordar um tipo de análise que não necessita remediar um problema social direto, como faz a maioria das pesquisas com base nos ECD como modelo teórico-metodológico.

Referências

ALMEIDA, P. R. A. **A esfera pública política no pensamento de Jürgen Habermas: problemas, limites e perspectivas.** 2018. 257 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa Integrado de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BARICHELLO, E. M. M. R.; SCHEID, D. Considerações sobre visibilidade midiática e legitimação: a auditoria de imagem nas organizações. In: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UnB, 2006. p. 1–15.

BARROS, A. P. F. L. **A importância do conceito de esfera pública de Habermas para a análise da imprensa - uma revisão do tema.** Universitas: Arquitetura e Comunicação Social, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 23-34, jan./dez. 2008.

BUCCI, E. **A imprensa e o dever da liberdade.** São Paulo: Contexto, 2009.

BUCCI, E. **Existe democracia sem verdade factual?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019.

CATÃO, M. F. O ser humano e problemas sociais: questões de intervenção. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 459–465, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751438009>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CHILELA, G. B. **A Legitimação discursiva do trabalho da imprensa pelo portal Folha de São Paulo em notícias no primeiro ano da pandemia da covid-19 no Brasil 2023.** 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

DE LIMA, V. A. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil.** São Paulo: EdUnB, 2015.

FUCKS, M. Definição de agenda, debate público e problemas sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 79–94, 2000.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso.** São Paulo: Parábola, 2014.

MELO, I. F. *et. al.* **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

SCHACHT, C.; KNOX, D.; MOONEY, L. **Problemas sociais.** Uma análise sociológica da atualidade. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2018.

VAN DIJK, T. A. How Globo media manipulated the impeachment of Brazilian President Dilma Rousseff. **Discourse & Communication**, v. 11, n. 2, p. 199–229, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1750481317691838>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

VAN DIJK, T. A. Estudos Críticos do Discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Discourse & Society**, v. 10, n. 1, p. 167–193, 2016a. Disponível em: [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)Van%20Dijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)Van%20Dijk.pdf). Acesso: 01 de jul. 2024.

VAN DIJK, T. A. **Discurso y conocimiento:** uma aproximación sociocognitiva. Barcelona: Gedisa, 2016b.

VAN DIJK, T. A. Discurso e cognição na sociedade. **Revista Portuguesa de Humanidades**, v. 19, n. 1, p. 19–52, 2015.

VAN DIJK, T. A. **Discurso, notícia e ideologia.** Porto: Campo das Letras, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Ideología y discurso**: una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel, 2003.

VAN DIJK, T. A. **Ideología**. Un enfoque multidisciplinario. Barcelona: Gedisa, 1999.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp., p. 223–243, 2004.

WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2. ed. London: Sage, 2009.

Sobre os autores

Georges Bitti Chilela

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8168-9388>

Doutorando e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Estudos Avançados de Jornalismo pela Faculdade Cândido Mendes. Graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela Faesa e em Letras-Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa pela Ufes. Membro do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM).

Micheline Mattedi Tomazi

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2246-7061>

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF); mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Realizou pós-doutorado em Linguística pela UFP-Espanha e pela Universidade FMG-Brasil. Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Líder do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM).

Recebido em jul. 2024

Aprovado em dez. 2024.

**“Vou repetir para vocês entenderem”:
sobre redesenho de perguntas e *status* epistêmico**

“I’ll repeat it so you understand”:
On question redesign and epistemic *status*

Igor José Souza Mascarenhas¹
Roberto Perobelli²
Guilherme Mees Zen³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a demonstração de *status* epistêmico de um professor, ao longo de uma sequência interacional em uma aula. Esta pesquisa se faz relevante, pois destaca como o professor redesenha a sua pergunta ao longo da interação e as implicações que isso causa para a rotina escolar. Seguindo os pressupostos metodológicos da Análise da Conversa (AC), são analisadas ações de participantes e suas posturas epistêmicas em uma sala de aula do ensino básico da rede pública em uma cidade da Grande Vitória. Com esse objetivo, nos filiamos aos conceitos de posturas epistêmicas postulados por Heritage e Raymond (2005), Heritage (2012), Lynch e Macbeth (2016). Os dados foram gerados no ano de 2018, através da pesquisa feita por Mariano (2020). Aliados aos procedimentos metodológicos da AC, realizamos uma segmentação de excertos e uma transcrição analítica (Gago, 2002; Garcez; Bulla; Loder; 2014) dos dados conforme o sistema Jefferson (1984). A partir da análise dos dados, foi possível identificar que um recorrente redesenho das perguntas, associado às respostas insistentes dos alunos se apresenta como um fator característico da fala-em-interação em sala de aula na modernidade recente.

Palavras-chave: Posturas epistêmicas. Cenários escolares. Fala-em-interação em sala de aula na modernidade recente. Oportunidades de aprendizagem na educação básica.

Abstract: This paper aims to analyze the change in a teacher's epistemic *status* throughout an interactional sequence. This research is relevant because it highlights how the teacher redesigns his/her question throughout the interaction and the implications that this has for the school routine. This paper follows the methodological assumptions of Conversation Analysis (CA) and analyzes the participants' actions and their epistemic stances in a public elementary school classroom in a city in the metropolitan region of Vitória (ES, Brazil). To this end, we adhered to the concepts of epistemic stances postulated by Heritage and Raymond (2005); Heritage (2012); Lynch and Macbeth (2016). The data were generated in 2018 through research conducted by Mariano (2020). Combined with the methodological procedures of CA, we performed a segmentation of excerpts and an analytical transcription (Gago, 2002; Garcez; Bulla; Loder; 2014) of the data according to the Jefferson system (1987). From the analysis of the data, it was possible to identify that a recurring redrawing of the questions, associated with the students' insistent answers, causes a change in the teacher's epistemic *status*, and this presents itself as a characteristic factor of talk-in-interaction in the classroom in recent modernity.

Keywords: Epistemic stances. School scenarios. Talk-in-interaction in the classroom in late modernity. Learning opportunities in basic education.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória, ES, Brasil; Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Seabra, BA, Brasil. Endereço eletrônico: igor.mascarenhas@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: robertoperobelli@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: guilhermemeeszen@gmail.com.

Introdução

O espaço da sala de aula é um ambiente propício a diferentes demonstrações de saberes distintos, em que “não há saberes maiores ou piores, mas saberes diferentes” (Freire, 2013[1987], p. 49). No entanto, há ainda uma percepção enraizada na sociedade, de uma educação bancária (Freire, 2016 [1970]) em que o/a professor/a, muitas vezes, se coloca como o/a único/a detentor/a do saber e que os/as alunos/as são meros/as recebedores/as de todo esse conhecimento. No entanto, novos paradigmas para a sala de aula já estão instituídos desde o fim do século passado, com desdobramentos muito significativos neste começo de século. O/A professor/a, ainda que tenha um mandato institucional que lhe imputa certos deveres e obrigações, pode, na modernidade recente, relativizar esses papéis de credor e fiador do conhecimento, sem correr o risco de ter o seu mandato institucional posto em xeque (Mascarenhas; Goulart; Perobelli, 2020).

Este artigo adota os procedimentos teórico-metodológicos e analíticos da AC (Sacks; Schegloff; Jefferson 2003 [1974]), os quais se ocupam de investigar o que acontece no aqui e agora de uma interação. Essa perspectiva é utilizada no intuito de analisar as ações interacionais em diversos contextos, a exemplo de uma consulta médica (Ostermann; Perobelli, 2019), de um atendimento de telemarketing (Ostermann; Oliveira, 2015), de debates políticos (Moraes, 2023), entre outros.

Outro contexto sequencial do qual pesquisadores/as brasileiros/as da AC vêm se ocupando é o ambiente da sala de aula. Pesquisas como as de Frank *et al.* (2022); Andrioli (2023); Reis (2019); Mariano (2021), Goulart (2020), Mascarenhas (2020) e Coan (2022), que empreenderam um olhar analítico para a interação da sala de aula, conseqüentemente levantaram discussões pertinentes no âmbito da linguística aplicada.

Esse breve levantamento de pesquisas na e sobre a sala de aula corrobora com Moita Lopes (2013), que aponta o ambiente escolar como tema de pesquisas na área da linguística aplicada há algum tempo. Há inúmeras formas de se investigar o contexto escolar, seja por pesquisas na formação de professores (Saviani, 2022; Monte Mór, 2019), discussões sobre material didático (Rojo, 2013) ou avaliação (Duboc, 2022), para citar alguns exemplos atuais. Buscamos, com esta pesquisa, somá-la a esta pluralidade analítica da sala de aula, inserindo-nos nesta mesma agenda, ao olhar para o que acontece em uma interação em sala de aula.

Quando o ambiente da sala de aula se configura como um espaço apropriado para diálogos e debates, a tendência é que o cenário se constitua em uma certa diversidade de pensamento. Essa pluralidade também é representada nas diferentes maneiras de demonstração de saberes na medida em que a participação durante a aula é estimulada. Enquanto ainda existir quem acredita que os/as estudantes devem se manter calados/as e só dirigirem a palavra ao/à professor/a quando solicitado/a, será necessário nos remetermos a

distinções como *modelo tradicional de ensino*⁴ se contrapondo a um modelo de ensino respaldado por uma nova ordem comunicativa, tal como exposto em pesquisas como Rampton (2006) e Garcez e Lopes (2017), segundo os quais há diferentes maneiras de participação durante o curso de uma aula, como, por exemplo:

Nessa nova ordem comunicativa, os conhecimentos valorizados não precisam ser desenvolvidos em decoro circunspecto, sob a direção dominante do professor; os alunos tomam a palavra voluntariamente, interpelam um o outro, riem, cantam e desafiam o professor, que se vale disso para levar adiante a aula. (Garcez; Lopes, 2017, p. 66)

Diante disso, é importante destacar que o espaço da sala de aula passa então a ser composto por novas configurações interacionais de modo que, para que um ou uma estudante possa tornar seu entendimento explicitamente observável, isso vai além de simplesmente afirmar que compreendeu algo (Andrioli; Ostermann, 2019). Isso envolve demonstrar o entendimento, por meio de ações específicas, tais como explicar como se está entendendo algo que está sendo explicado ou formular como se conseguiu chegar ao entendimento que está sendo demonstrado. Esse conceito de demonstração de entendimento será explicado em detalhes mais adiante.

Outro conceito importante para os propósitos deste artigo — e que também será mais bem detalhado adiante — é o de *status* epistêmico. Considerando que o entendimento é um processo dinâmico, passível de se manifestar através de demonstrações de entendimento, no plano das ações, e não apenas de meras declarações, o *status epistêmico*, dentro do contexto da interação social, especialmente em ambientes de aprendizado, refere-se à posição relativa de conhecimento que os/as participantes manifestam em relação a um determinado domínio ou tópico. Essa posição não é fixa, mas, sim, dinâmica e construída a cada turno de fala durante a interação. Em outras palavras, o *status* epistêmico é a forma como os/as participantes se posicionam como *mais conhecedores* (C+) ou *menos conhecedores* (C-) na interação, e como essas posições são reveladas e negociadas através de suas contribuições na conversa.

Assim, nosso objetivo, portanto, é investigar como as demonstrações de entendimento acontecem na sala de aula, e como os/as participantes se organizam e reorganizam os seus *status* epistêmicos no curso da interação. Além disso, este trabalho visa também a analisar como o *status* epistêmico de um professor é visto e destacado ao longo de uma sequência interacional, em uma aula em que se discute, de modo geral, o Dia da Consciência Negra e,

⁴ O uso do termo *tradicional* remete a certa prototipia e a uma atemporalidade. Por mais que apresentemos novas formas de aprender e ensinar, novas possibilidades de relação entre professores/as e alunos/as, ainda assim, no senso comum, a ideia de um/a professor/a carrancudo/a e bravo/a, com estudantes amedrontados/as, silenciosos/as e dispostos/as em carteiras enfileiradas persiste e povoa o imaginário popular.

de modo mais específico, como as propagandas retratam as mulheres negras na hora de anunciar certos produtos.

O conhecimento e suas demonstrações em atividades interacionais

A discussão sobre a episteme na interação é importante para este artigo, pois investiga como participantes de uma interação reconhecem o que cada um ou cada uma sabe sobre o mundo e como o entendimento do conhecimento sobre as questões postas influencia diretamente no desenrolar da interação. Ao empreendermos uma análise sequencial da interação, recorreremos aos estudos sobre as posturas epistêmicas (Heritage, 2012a; 2012b, 2012c), em que tais posturas se ocupam de investigar de que maneira os conhecimentos são demonstrados, negociados e transformados pelos interagentes em uma sequência interacional.

Por meio das pesquisas realizadas por Heritage e Raymond (2005), Heritage (2012) e Lynch e Macbeth (2016), podemos perceber que, em uma interação, os/as participantes buscam demonstrar a sua representação de conhecimento, bem como o modo como os/as próprios/as interagentes vão demonstrando e percebendo quem possui mais ou menos conhecimento sobre determinado tópico, e isso é revelado no curso de uma conversa.

Além disso, de acordo os autores anteriormente citados, os participantes assumem diferentes obrigações em uma interação e diferentes direitos epistêmicos em uma conversa. Lynch e Macbeth (2016) relatam que, nos estudos sobre episteme na interação, os/as participantes de uma conversa acabam por monitorar a demonstração dos saberes de cada membro daquela sequência, bem como demonstrar autoridade epistêmica e apontar, turno a turno, quem tem acesso epistêmico em determinado momento.

Dessa forma, os estudos sobre episteme na interação possuem vários conceitos que devem ser considerados ao lançar mão para analisar uma sequência interacional. Existem dois conceitos-chave que julgamos fundamentais: *posturas epistêmicas* e *status epistêmico*. O primeiro trata sobre o posicionamento relacionado ao território da informação posto em uma sequência interacional em que uma pessoa pode se posicionar interacionalmente como mais conhecedora (C+) e outra, menos conhecedora (C-). Já a segunda noção consiste, ainda segundo Heritage (2012), na manifestação momento a momento das relações frente a um domínio epistêmico através dos turnos da fala-em-interação. Essa formulação de mais conhecedora e menos conhecedora é relevante, visto que nos possibilita a leitura de vários padrões sequenciais. Diante disso, podemos traçar um olhar para as ações sociais realizadas durante uma aula e destacar as diversas posturas epistêmicas (sejam elas C+ ou C-) e suas implicações, bem como, evidenciar os recursos interacionais utilizados no gerenciamento dessas diferentes posturas.

Para esta análise, é importante discutir alguns conceitos relevantes a serem associados com os estudos da episteme na interação. Na próxima seção, discutiremos dois desses padrões sequenciais em que os/as participantes lidam com as demonstrações de conhecimento: a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) e a sequência de revozeamento.

Construção conjunta ou verificação solitária de conhecimento?

Conforme temos salientado, a sala de aula é marcada por ser um espaço repleto de saberes. Nesse ambiente, podemos encontrar conhecimentos de diversas naturezas, validados (ou não) por seus participantes. No entanto, é tácito que, na sala de aula, o professor ou a professora é responsável por organizar a interação, e deste modo, os saberes ali demonstrados. Segundo Garcez (2006), os participantes seguem o curso da interação de uma aula neste formato, em que o professor exerce este papel de fazer perguntas, checar entendimentos e organizar o que acontece ali. A interação na sala pode ser organizada de diferentes maneiras pelo/a professor/a (e, em algumas vezes, até pelos/as alunos/as). Na perspectiva do gerenciamento da tomada de turnos na sala de aula, algumas dessas maneiras de organizar a interação podem abrir um espaço de oportunidade para o desenvolvimento do diálogo e discussão de temas diversos, enquanto podem fechar esse mesmo espaço de oportunidade em outras configurações de gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula.

Essa escolha entre abrir ou fechar um espaço de oportunidade para a aprendizagem tem paralelo na reflexão de Freire (2016[1970]) sobre a educação bancária, a partir da qual o professor ou a professora, em um exercício de autoridade, tende a priorizar a sua postura epistêmica sobre qualquer outra demonstração de saber, exercendo um controle social e estimulando a mera reprodução de conhecimento. Em termos interacionais, isso encontra ressonância nos textos de Garcez (2006) e Frank *et al.* (2022), acerca do padrão sequencial interacional chamado INICIAÇÃO-RESPOSTA-AVALIAÇÃO (doravante IRA). A sequência IRA, por um lado, é um desses casos em que:

[...] um participante com status epistêmico de mais conhecedor (C+) projeta uma posição epistêmica de não conhecedor (C-) ao solicitar ao outro uma informação que ele na verdade já conhece. O endereçado pela pergunta, então, demonstra publicamente o que sabe, e esse conhecimento é avaliado, no terceiro turno, pelo participante que iniciou a sequência. (Frank *et al.*, 2022, p. 988)

Por outro lado, no gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula, pode-se abrir espaço para a interação menos controlada, quando, ao invés de implementar sequências do tipo IRA, são empreendidas sequências que prezam pelo revozeamento, através do qual “a

interação não se desenvolve mediante perguntas de informação conhecida, mas sim, mediante a reflexão dos estudantes a respeito do texto.” (Garcez; Conceição, 2005, p. 3). Diante disto, a avaliação da resposta do aluno ou da aluna, que ocuparia uma terceira posição em relação ao par adjacente⁵, sob a perspectiva de conhecimento do professor ou da professora em relação à informação conhecida, é feita “com relação ao texto sob discussão”. (Garcez; Conceição, 2005, p. 3).

Ainda sobre a avaliação presente tanto na sequência IRA quanto na de revozeamento, é entendido que nesta, a avaliação é constituída por mais de uma voz, e não somente pela voz autorizada, como na IRA. Garcez e Conceição (2005) apontam que esta organização sequencial de revozeamento tende a estimular uma participação maior dos alunos, com perguntas abertas, por exemplo, em lugar das perguntas polares (as que demandam apenas *sim* ou *não* como resposta). Desse modo, não se demonstra ou não se deixa evidente um *status* epistêmico de um/a único/a participante, mas se abre espaço para que as ações de outros/as participantes (em geral, os/as alunos/as) se tornem relevantes, independentemente de se associarem de imediato às condições C+ ou C-.

Ainda segundo Garcez e Conceição (2005), a prática de revozeamento tem potencial maior de projetar uma produção conjunta de conhecimento, ao contrário de interações organizadas sequencialmente no formato IRA, que tendem a projetar a mera reprodução de conhecimento. Assim, o padrão sequencial de revozeamento estaria mais próximo de uma ótica mais inclusiva, uma vez que propiciam uma maior participação de todas as pessoas que compõem o espaço da sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos algumas informações relacionadas ao dado selecionado para análise neste trabalho e que julgamos essenciais para a compreensão dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, bem como, para o melhor entendimento do contexto em que a interação ocorre. Em seguida, partimos para a nossa análise dividida em quatro excertos, buscando destacar os *status* epistêmicos dos/das participantes e o que fazem com isto no curso da interação.

A sequência interacional analisada

Os excertos analisados neste artigo compõem o banco de dados do Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

⁵ Em AC, um par adjacente refere-se a uma sequência de dois turnos de fala, produzidos por diferentes participantes, que são sequencialmente relacionados e tipicamente adjacentes. O primeiro turno (primeira parte do par, ou PPP) cria uma expectativa para o segundo turno (segunda parte do par, ou SPP), que é condicionalmente relevante. Em outras palavras, a ocorrência da primeira parte torna a segunda parte relevante e esperada. Exemplos clássicos incluem pergunta-resposta, saudação-saudação e convite-aceitação/recusa. A análise de pares adjacentes é fundamental para entender a organização sequencial da interação social e como os participantes constroem e interpretam as ações uns dos outros.

Inicialmente, foi gerado por Mariano (2020)⁶ durante uma pesquisa de campo. Vale ressaltar que o foco analítico presente neste artigo não é o mesmo explorado pela autora, embora os procedimentos analíticos tenham sido os mesmos. Para os fins desta pesquisa, de todas as nove aulas gravadas, foram selecionados somente alguns trechos de uma aula gravada.

Ao total foram gravadas nove aulas da disciplina de história, ministradas para turmas do 8º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de ensino, situada na Grande Vitória, em novembro de 2018, totalizando oito horas (ou 480 minutos). Para a transcrição de áudio dos dados gerados usamos o sistema desenvolvido por Jefferson (1984), que possibilita uma análise mais detalhada da fala-em-interação. O segmento analisado neste artigo corresponde a três minutos de uma aula gravada, no dia 22 de novembro daquele ano.

Para tanto, fizemos a segmentação, transcrição e análise da sequência, com o intuito de perceber o que participantes fazem no aqui e agora ao longo da interação da sala de aula. Iniciamos este processo assistindo ao vídeo da aula gravada inúmeras vezes. Na sequência, seguindo para o processo de transcrição, realizamos uma segmentação de excertos e uma transcrição dos dados conforme o sistema Jefferson (1984), mas também reconhecendo a sua função analítica (Gago, 2002; Garcez; Bulla; Loder, 2014). Essa etapa foi de fundamental importância, pois nos permitiu olhar para o dado minuciosamente, nos possibilitando empreender um olhar êmico⁷ para as ações realizadas pelos/as participantes na aula.

Feitas as transcrições, passamos a voltar nosso olhar analítico para as ações no curso da sequência. Diante disto, saltou aos olhos a necessidade de investigar as demonstrações de conhecimento dos/das participantes, uma vez que percebemos os/as próprios/as interagentes lidando com suas próprias posturas epistêmicas durante o contexto sequencial analisado.

Realizado todo o protocolo de investigação (a saber: seleção do *corpus*, segmentação, transcrição do segmento e análise da demonstração de conhecimento), esta seção de análise apresenta algumas afirmações, que não são generalizantes do ponto de vista estatístico, mas servem a uma ratificação ou não do que já se preconizou teoricamente. No entanto, não se trata apenas de uma verificação para saber se o que já se observou em outros cenários também se repete aqui. Para além dessa perspectiva verificacionista, nosso propósito é avançar na teoria, mostrando com esta análise que ainda há muito a ser investigado em termos de demonstração de conhecimento no campo das posturas epistêmicas.

⁶ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 05488818.7.0000.5542

⁷ A perspectiva êmica refere-se à abordagem analítica que busca compreender as interações sociais a partir do ponto de vista dos próprios participantes envolvidos na situação. Isso significa que o analista se esforça para entender como os participantes interpretam e dão sentido às suas próprias ações e às ações dos outros, utilizando as categorias e os recursos que são relevantes para eles. A análise êmica se opõe a abordagens que impõem categorias ou interpretações externas aos dados, priorizando a compreensão da lógica interna da interação tal como ela é construída e vivenciada pelos participantes.

A seguir, cada abertura de seção apresenta uma afirmação voltada para compor todo o quadro reflexivo a ser apresentado nas considerações finais. Tais afirmações tentam resumir de uma forma reduzida para intitular aquilo que a subseção de análise em curso propõe. Nesse sentido, as seguintes seções estão assim intituladas: (i) *pergunta aberta também possibilita a ocorrência de IRA*, para desfazer a associação de que a sequência IRA só se dá a partir de perguntas polares; (ii) *reformulação não implica, necessariamente, em revozeamento*, como uma forma de mostrar que essa distinção não se dá apenas por serem dois conceitos diferentes, mas porque podem implicar em efeitos distintos; (iii) *reformular até que se chegue à resposta esperada: 'vou repetir para vocês entenderem'*, que é a sequência que dá o título do nosso artigo, uma vez que, se se fez uma pergunta aberta e se esta pergunta aberta não se configurou como um revozeamento, o que se observa aqui é um professor utilizando recursos interacionais aparentemente inovadores para uma sala de aula tradicional (a pergunta aberta e a reformulação), e que não resultaram em efeitos inovadores, mas apenas no reforço da ordem comunicativa prototípica; e, por fim, (iv) *reformulação com pergunta polar: agora a resposta certa vem*, para mostrar que, quando todos os outros recursos falharam, na perspectiva do professor, recorreu-se ao velho conhecido – a pergunta polar de resposta conhecida – para se chegar ao resultado pretendido desde o início da sequência.

Pergunta aberta também possibilita a ocorrência de IRA

Na análise que segue, será possível notar que a sequência INICIAÇÃO-RESPOSTA-AVALIAÇÃO também pode ocorrer por meio de uma pergunta aberta:

Excerto 01

001 PRO você tem que ter minimamente quatro, cinco mil reais para
 002 co- eu to falando de uma fantasia
 003 PO:bre para desfilhar na escola de samba (.) porque se
 004 você for- comprar uma fantasia eh:: vamo colocar
 005 de nível alto pra ci:ma, menos de quinze mil reais você,
 006 não tem a fantasia(2.4)
 007 então as coisas acontecendo(2.6) as coisas estão
 008 acontecendo e a gente ta achan:do (3.1)
 009 que elas estão paralizadas (1.0) mas eu vou fazer uma
 010 pergunta (2.6) quantas propagandas (2.4) de batom (1.7)
 011 e de cosméticos (1.8) aparecem na televisão brasileira
 012 para as mulheres negras
 013 JON a boticário a
 014 DIO a boticário, avon (.) a jequiti tem e:::
 015 RAH a avon e a natura
 016 ??? a avon
 017 PRO EI
 018 ??? e hinode [também porque]minha tia compra, ta começando=
 019 PRO [ooo:::]=ei
 020 JON [na avon] não aparece, nem na natura
 021 PRO [ei psiu]
 022 ??? ()
 023 PRO oh:: não calma (0.6) aí aparece uma mulher negra dizendo
 024 assim (0.8) "você negra (0.8) use esse batom"
 025 essa é a pro[paganda?]

No início dessa interação, observamos o professor (PRO) se projetando (ll. 001 a 009) para realizar uma pergunta que só irá acontecer, de fato, no fim desse longo turno de fala ("quantas propagandas (2.4) de batom (1.7) e de cosméticos (1.8) aparecem na televisão brasileira para as mulheres negras", ll. 010-012). O uso do pronome *quantas* indicializa uma busca por uma resposta numérica e marca a pergunta como uma pergunta do tipo aberta, daquelas que demandam respostas além de *sim* e *não* (que são as respostas que sinalizam as perguntas do tipo polar).

Nos turnos que seguem, os alunos respondem à pergunta do professor, não respondendo numericamente *quantas*, mas formulando suas respostas em formato de lista, indicando várias opções elegíveis e sugerindo, em coro, um número maior que um para a quantidade de propagandas que aparecem mulheres negras em cosméticos. De alguma forma, essas respostas demonstram que os alunos estão se mostrando capazes de ir além do que foi pedido, demonstrando um *status* epistêmico de C+ (mais conhecedor), pois não só se colocam como quem consegue dizer *quantas* mas também conseguem dizer *quais* seriam as propagandas de batom e de cosméticos voltadas para mulheres negras na televisão.

No entanto, após as respostas (ll. 013, 014, 015, 016 e 018), a recepção de PRO foi de rejeição, evidenciada pela reformulação de sua pergunta, antecipada por reprimendas configuradas na forma de pedido de atenção ("EI", l. 017; "ei psiu", l. 021). Ao não aceitar

as respostas que traziam não apenas *quantas propagandas*, mas também *quais propagandas*, PRO não valida o *status* epistêmico daqueles participantes que se autocategorizaram com C+ diante daquela pergunta. A recusa das respostas (“oh:: não calma”, l. 023) e a reformulação da pergunta, na sequência (cf. Excerto 2, a seguir), é um sinal nítido de que as respostas fornecidas não estavam condizentes com as expectativas projetadas pela pergunta inicial.

Deste modo, é interessante notar que, neste primeiro excerto, temos o professor realizando uma pergunta em busca de uma resposta específica e que, portanto, não se tratava de uma busca de informação ou de uma consulta aberta para acolher o que quer que ocorresse como resposta. Ao contrário, a forma como a recepção das respostas foi conduzida deixa evidente que a pergunta inicial foi formulada em um formato IRA.

Reformulação não implica, necessariamente, revozeamento

No primeiro momento, dada a rejeição do professor às alternativas dadas, poderia haver uma percepção de que os alunos estão de outro lado do gradiente epistêmico (menos conhecedores). No entanto, a análise do excerto a seguir nos dá indícios do contrário, além de uma disputa colocando o mandato institucional do professor em xeque (Mascarenhas; Goulart; Perobelli, 2020).

Excerto 02

021 PRO [ei psiu]
022 ??? ()
023 PRO oh:: não calma (0.6) aí aparece uma mulher negra dizendo
024 assim (0.8) “você negra (0.8) use esse batom”
025 essa é a pro[paganda?]
026 DIO [não]
027 JON []
028 PRO calma ah ê] (0.6) você acabou de falar que tem-
029 JON não, mas [()]
030 DIO [()]
031 ALA tem mulher negra aparecendo mas não tem falando isso [não
032 meu]filho
033 MAB [tem
034 mulher] negra aparecendo=
035 ALA =tem mulher negra aparecendo, mas não tem isso não
036 PRO ah:: ei

Nesse excerto, o professor avalia a resposta obtida como insatisfatória e reformulando sua pergunta com um novo desenho. Agora, não mais utiliza a preposição *quantas*, mas lança mão de exemplos descrevendo com um pouco mais de precisão a sua ideia de propaganda para mulheres negras (“aí aparece uma mulher negra dizendo assim (0.8) ‘você negra (0.8) use esse batom’ essa é a pro[paganda?]”, ll. 023-025). Essa nova

tentativa de pergunta insiste na mesma demanda iniciada nessa sequência, e recebe novas respostas diferentes do excerto anterior. DIO, que anteriormente respondeu afirmando a existência de propagandas para mulheres negras (“a boticário, avon (.) a jequititi tem e: :”, l. 014), apresenta aqui, uma nova resposta (“não”, l. 026). Esta discrepância entre as respostas é notada e assinalada por PRO (“calma ah ê (0.6) você acabou de falar que tem-”, l. 028), que, ao fazer essa confrontação tenta se firmar como aquele que tem o real *status* epistêmico de C+, automaticamente impondo a DIO a continuidade no *status* C-. Infelizmente, a impossibilidade de transcrição (cf. l. 030) nos impede de fazer afirmações relacionadas ao fato de DIO ter aceitado ou não essa condição, mas o fato de esse impasse não ter se perpetuado na sequência também pode ser lido como uma aceitação do *status quo* estabelecido na interação neste momento.

Outra observação importante sobre esse excerto é a participação de ALA (“tem mulher negra aparecendo, mas não tem falando isso [não meu] filho”, ll. 031-32). A aluna não só apresenta a sua resposta, mas também faz um apontamento sobre a questão levantada, demonstrando o seu *status* C+ no gradiente epistêmico da interação. MAB também corrobora, em sobreposição em coro, com o mesmo apontamento (“[tem mulher] negra aparecendo=” ll. 033-034). Este turno de MAB também é uma demonstração de um *status* C+, reforçando uma avaliação, em conjunto, da postura epistêmica demonstrada pelo professor. Diferentemente de DIO, que, ao que parece, não insistiu em sustentar seu *status* epistêmico, ALA e MAB, ao contrário, reforçam suas condições epistêmicas, e o fazem com um contorno exuberante para suas participações na sala de aula. Os turnos das linhas 32 a 35 são ações nas quais os alunos demonstram seus *status* epistêmicos de mais conhecedores de uma forma exuberante (Rampton, 2006; Garcez e Lopes, 2017), contrariando o pressuposto tradicional das participações de alunos em sala de aula. No entanto, o professor não demonstra nos turnos seguintes ser algo problemático para o curso da interação, mas busca o piso interacional novamente para dar seguimento à demanda inicial apresentada. Diante disto, as participações com a insistência em sustentar um *status* epistêmico C+ se dão através de um contorno exuberante.

O que mais nos chama atenção é que, em um formato IRA, propício para uma articulação de saberes a partir de uma perspectiva bancária (Freire 2016 [1970]; Garcez; Conceição, 2005), a persistência das alunas em demonstrar seus saberes sobre o assunto, mesmo com uma recusa anterior de PRO de suas respostas nos turnos anteriores, é um índice de resistência. Enxergamos neste exato momento da interação uma janela importante, pois abre-se a possibilidade para uma quebra da estrutura bancária instituída pela sequência IRA. Ao professor cabe, portanto, exercendo o seu mandato institucional, ou destacar essa discrepância e se reforçar como o maior depositário de conhecimento sobre os/as demais, ou

gerenciar as posturas epistêmicas de modo a promover revozeamento, participação e afirmação de uma diversidade de saberes em favor da criação de oportunidades de aprendizagem em conjunto. No entanto, neste caso, o professor fez a primeira opção.

Reformular até que se chegue à resposta esperada: *vou repetir para vocês entenderem*

Até aqui vemos o professor redesenhando a sua pergunta como um recurso interacional para gerenciar a interação e, assim, direcionar o debate para apenas um lugar, inicialmente projetado (traduzido aqui pela percepção de que *não há propaganda de cosméticos para mulheres negras*). No próximo excerto, vemos mais uma vez este recurso presente ao fazer um novo redesenho para a pergunta.

Excerto 03

044 PRO =vou rep-
 045 TAI uso ([])
 046 PRO [ei]
 047 ??? [()]
 048 TAI [()]
 049 PRO vou repetir- pra vocês entenderem (1.0) na::
 050 (0.9) televisão:: (2.0) brasilei:ra (0.8) eu quero que
 051 vocês raciocinem e falem (1.0) tem propaganda (1.5) de
 052 moda, (1.0) de [cosmético] (0.9)
 053 ALA [qualquer coisa]
 054 PRO da negra para a mulher negra
 055 TAI [nã:o]
 056 DIO [nã:[o]]
 057 JON [sim]tem
 058 ALA agora você se explicou, né
 059 TAI tem lá na renner ()
 060 DIO riachuello
 061 MAB como assim [não entendi]
 062 TAI [da black friday]
 063 PRO oh: presta atenção
 064 A?5 [()]
 065 DIO [riachuelo]
 066 TAI [()]

Neste excerto, PRO demonstra ainda não estar satisfeito com as respostas obtidas até então, e, também, não encerra o debate nem o prossegue com novas perguntas. Então, na continuação do excerto anterior, em que as respostas das alunas, ao demonstrarem outro entendimento sobre a questão da propaganda da mulher negra, levam o professor a redesenhar a sua pergunta pela terceira vez, em um novo formato (“vou repetir- pra vocês entenderem (1.0) na:: (0.9) televisão:: (2.0) brasileira (0.8) eu quero que

vocês raciocinem e falem (1.0) tem propaganda (1.5) de moda, (1.0) de cosmético (0.9) da negra para a mulher negra”, ll. 049-052 e 054). A essa altura, com várias reformulações de uma mesma pergunta que, nas respostas dos demais participantes, evidenciaram que *sim, há propagandas na televisão para mulheres negras*, parece evidente que, com essa insistência, PRO está em busca de uma resposta que ainda não foi dada (ou, pelo menos não foi dada unanimemente), que é *não*. Em outras palavras, essa busca pela resposta negativa unânime da turma pode ser justificada emicamente pelas três reformulações da pergunta já realizadas por PRO.

É importante ressaltar exatamente que, após a primeira pergunta, a unanimidade era a de que *sim, há propagandas de cosméticos na televisão brasileira para mulheres negras*, mas, ao reformular as perguntas, essa unanimidade vai se desfazendo e, após a segunda reformulação, já é possível perceber algumas respostas negativas, inclusive com estudantes condicionando a resposta (“tem mulher negra aparecendo mas não tem falando isso [não meu] filho”, ll. 031-32). Além disso, é relevante destacar, também, como ALA participa da construção da nova pergunta (“[qualquer coisa]”, l. 053), reafirmando, novamente, o seu entendimento de mais conhecedora (a ponto de projetar até o fim do turno PRO, sugerindo uma continuação para o que ele está propondo como pergunta), e novamente em uma configuração de participação exuberante. A pergunta então é finalizada (“da negra para a mulher negra”, l.054) e é seguida por respostas dos alunos em sobreposição de vozes.

Os alunos respondem novamente em formato de lista, com sobreposição de vozes em coro (normalmente considerado um tipo de sobreposição não problemática para o andamento da interação, cf. Schegloff, 2000), vários nomes de lojas que poderiam ser candidatas para a resposta correta. No entanto, na análise desse excerto, assim como a participação exuberante de ALA influencia no gerenciamento da interação realizado pelo professor (“agora você se explicou, né”, l.058), vale destacar também a nova manifestação de DIO (“nã:o”, l. 056), que antes havia apontado respostas afirmativas, mas agora oferece sua resposta em conformidade com o que parece ser o objetivo do professor com essas reformulações. Outra participação que merece ser observada é a de MAB (“como assim não entendi”, l. 061), pois é a este questionamento que PRO vai se reportar para produzir um novo turno de fala (“oh presta atenção”, l. 063). Ou seja, diante de múltiplas respostas dadas por diversos alunos, PRO priorizou o turno daquele que faz um pedido, algo que o ajuda a manter-se firme em seu *status* epistêmico a ser inferido por inúmeras formas de perguntar a mesma coisa e de recusar as respostas que foram dadas até o momento.

Reformulação com pergunta polar: agora a resposta certa vem

Em sua próxima reformulação, agora com uma pergunta polar (*sim-não*), o professor busca redesenhar a sua pergunta mais uma vez neste segmento, como observamos a seguir:

Excerto 04

086 PRO então a pergunta que eu fiz foi (1.0) existe na televisão
 087 brasileira (0.8) uma propaganda, um mercado: de (1.3)
 088 cosméticos, roupas, direcionada (.)a (0.6), comunidade
 089 ne[gra] tipo assim uma negra e tal entendeu
 090 JON [não]
 091 DIO [não]
 092 ALA tá se explicando, não
 093 PRO vocês estão entendendo ?
 094 DIO [sim]
 095 JON [sim]
 096 PRO por- por que isso? mas- por que isso?
 097 MAB [porque os negros não-]
 098 ROD [por causa do preconceito]
 099 PRO perfeito
 100 TAI racismo
 101 DIO sai fora
 102 PRO oh oh::
 103 PRO oh tainam
 104 MAB professor, mas também geralmente o negro não tem-
 105 PRO ei oh Maidan mas tá melhorando. o rahvi ali já falou
 106 professor a renner já tá- porque? é uma nova visão

Neste último excerto, vemos PRO reformulando mais uma vez a sua pergunta (“então a pergunta que eu fiz foi (1.0) existe na televisão brasileira (0.8) uma propaganda, um mercado: de (1.3) cosméticos, roupas, direcionada (.) a (0.6) comunidade negra tipo assim uma negra e tal entendeu”. ll. 086-089). Novamente marcada por pausas, o professor, que iniciou esta sequência interacional perguntando *quantas*, agora apresenta uma pergunta polar, das que exigem *sim* ou *não* como resposta (*existe na televisão brasileira uma propaganda, um mercado de cosméticos, roupas, direcionada à comunidade negra?*). Essa distinção no desenho da pergunta é marcada pela avaliação de ALA sobre o novo formato desta pergunta (“tá se explicando, não”, l. 092). É importante notar que essa resposta está desenhada em uma composição de duas ações (a avaliação da pergunta: “tá se explicando”, l. 092, mais a resposta propriamente dita à pergunta do professor: “não”, l. 092). Essa validação de ALA sobre a pergunta parece, agora sim, orientar PRO a seguir adiante com uma nova pergunta, no turno seguinte, dessa vez, fazendo uma busca de explicação para aquela resposta polar (*não*) que se acabou de obter. Essa análise pode ser reforçada pelas participações de DIO e JON nesse excerto, pois após a pergunta (reformulada pela terceira vez), a resposta negativa é dada em coro por ambos (ll.

090 e 091) e, depois de se fazer uma checagem de entendimento (“vocês estão entendendo?”, l. 093), eles tornam a responder em coro, sinalizando que sim (ll. 094 e 095).

Com isso, é possível considerar que a pergunta aberta inicial não gerou oportunidade para novas e outras perguntas surgirem, uma vez que PRO investiu nas reformulações até que, por meio de uma reformulação da pergunta anterior, mas agora em formato fechado, obteve uma resposta polar (*não*, no caso) tratada por ele agora como satisfatória. Essa afirmação de que ele tratou a resposta negativa como satisfatória só é possível porque, após a ocorrência dessa resposta, ele parou de fazer reformulações da pergunta e fez uma outra pergunta nova (“por- por que isso? mas- por que isso?”, l. 096), que vai finalmente possibilitar a continuidade da interação.

Na próxima seção, apresentamos algumas reflexões sobre como essa análise pode nos fazer pensar na distinção entre IRA e revozeamento, considerando os desdobramentos de cada uma dessas sequências para o gerenciamento da tomada de turnos em uma sala de aula, bem como isso pode reverberar na disputa velada entre os participantes por uma sustentação de seus *status* epistêmicos.

Considerações finais

Na análise de dados empreendida neste artigo, é possível ver o professor insistir em uma única pergunta, reformulando-a repetidamente, e, com isso, orientando a interação de maneira a buscar uma resposta que coincidissem com suas expectativas ou objetivos pedagógicos. Observamos que, mesmo em um contexto em que uma pergunta aberta é inicialmente colocada, a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) não deixou de acontecer, demonstrando que não é o formato da pergunta que evidencia uma boa prática do professor, mas a ação subjacente a essa pergunta é que define se há uma orientação para a participação coletiva ou se é apenas uma busca persistente pela resposta correta, resultando, do mesmo modo que as perguntas polares, em um controle rigoroso da interação por parte do professor.

Esse tipo de gerenciamento interacional, apesar de poder ser interpretado como um esforço para incentivar a participação dos estudantes, na realidade, serve predominantemente para manter o controle epistêmico do professor e reforçar a sua posição como o detentor do conhecimento *certo*. Quando o professor insiste na reformulação da pergunta até que uma resposta específica seja alcançada, ele limita a possibilidade de os alunos explorarem suas próprias compreensões e conhecimentos, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem que favorece a convergência de saberes para um único ponto de vista – o seu.

A insistência do professor em obter uma resposta específica, mesmo após múltiplas reformulações, sublinha uma prática pedagógica que pode ser considerada contraproducente para a criação de oportunidades de aprendizagem em que a inclusão e a diversidade tenham

espaço. Ao fazer isso, o professor não apenas desencoraja a participação espontânea e a expressão de diferentes perspectivas, mas também desvaloriza os saberes emergentes que poderiam surgir da interação entre os alunos. A prática de reformulação contínua, portanto, não se alinha com um modelo pedagógico que valoriza a pluralidade de conhecimentos e experiências, mas sim com uma abordagem que se assemelha a uma *educação bancária* (Freire, 2016 [1970]), como já explanado.

A análise também evidencia que, ao rejeitar respostas que não correspondem ao que foi antecipado ou desejado, o professor reafirma sua postura epistêmica de C+ (mais conhecedor), relegando os/as alunos/as à postura de C- (menos conhecedores), mesmo quando eles demonstram conhecimento e compreensão que vão além do escopo da pergunta feita. Essa dinâmica cria uma hierarquia epistêmica que pode desmotivar os alunos a participarem ativamente, dado que suas contribuições são frequentemente invalidadas ou não reconhecidas como legítimas.

Além disso, a reformulação de perguntas pode ser vista como um mecanismo de controle que estabelece limites sobre o que é considerado uma resposta válida, restringindo assim a capacidade dos alunos de contribuir com seus próprios entendimentos e experiências. Em vez de facilitar um espaço para a exploração conjunta e a descoberta, o professor, ao persistir em uma busca por uma resposta específica, acaba promovendo uma cultura de conformidade, na qual os/as alunos/as são incentivados/as a buscar respostas que acreditam serem as *corretas* aos olhos do professor, em vez de oferecer suas próprias perspectivas.

Portanto, podemos concluir que essa prática pedagógica, ainda que sutil, atua como um mecanismo de controle epistêmico, que molda e limita o tipo de participação dos/das estudantes. Em vez de incentivar uma participação ampla e inclusiva que valorize as múltiplas formas de conhecimento que os alunos e as alunas trazem para a sala de aula, a insistência em respostas específicas pode ser vista como um reforço do modelo tradicional de ensino, oposto ao que se espera das salas da aula na nova ordem comunicativa (Rampton, 2006; Garcez; Lopes, 2017).

Para fomentar um ambiente menos controlador e mais passível de revozeamentos a serviço da construção conjunta de conhecimento, é fundamental que educadores/as reflitam sobre suas práticas de formulação e reformulação de perguntas e considerem maneiras diversas de receber as respostas dos alunos, mesmo quando estas não correspondem às expectativas inicialmente projetadas. Uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diversidade epistêmica e que encoraje o revozeamento e a participação ativa pode, de fato, criar oportunidades de aprendizagem mais engajadoras, nas quais o conhecimento é construído de forma colaborativa e nas quais os vários domínios epistêmicos sejam considerados e validados.

Entendemos que a AC não se dedica a discutir as relações de poder ou temas como *lugar de fala* durante uma interação, uma vez que nossas ferramentas analíticas e metodológicas nos levam a pesquisar outras questões, tão importantes quanto (Garcez, 2008). No entanto, a partir desta pesquisa, o intuito é contribuir com discussões futuras sobre como se desenvolve uma interação em que representatividade negra ou qualquer outro assunto de natureza semelhante possa se desenrolar. Do mesmo modo, a forma como professores e professoras formulam suas perguntas, e lidam com o desenrolar dos turnos de resposta, é tão importante quanto o assunto propriamente dito, uma vez que possibilita (ou não) a amplitude do debate, como também o desenvolvimento crítico-reflexivo em torno do tópico em questão.

Diante disto, enxergamos aqui uma questão pedagógica importante na condução de uma aula expositiva. Ainda que se discuta consciência negra, ou qualquer outro assunto, é de fundamental importância que o participante responsável reflita também sobre a forma da condução desse assunto. Sendo assim, recomendamos este texto como auxílio na formação de professores em componentes curriculares como estágio (por exemplo), uma vez que a análise interacional permite a discussão a partir de uma experiência prática, fruto de um dado naturalístico. Entendemos que um exercício de reflexão a partir deste texto, somado a leituras teóricas diversas sobre componentes curriculares importantes para a formação docente, podem contribuir significativamente na formação acadêmica, seja qual for a licenciatura.

Em suma, é fundamental enfatizar que a presente análise não se destina a uma crítica infundada de práticas pedagógicas ou de profissionais da educação. Ao contrário, propõe-se um exercício reflexivo, ancorado em uma sequência interacional específica, que se revela por meio das lentes da AC. Essa abordagem singular possibilita uma investigação minuciosa das interações, oferecendo a pesquisadores/as e participantes de diversos contextos sociais, incluindo o ambiente de sala de aula, uma compreensão aprofundada dos mecanismos que regem a interação humana. Percebemos que essa prática pode ser relevante para a formação de professores e professoras, pois como há uma tendência maior a se preocupar com técnicas, procedimentos, conteúdos, ementas dos componentes curriculares, as questões interacionais costumam ser tratadas como *poeira jogada para debaixo do tapete*. Uma vez negligenciadas, seja na sociedade de modo geral, seja especificamente na sala de aula, o que pretendemos fazer aqui é levantar esse tapete e propor um debate sobre essa poeira acumulada por tanto tempo em nossas práticas de gerenciamento interacional.

Referências

ANDRIOLI, F. **A anatomia de tarefas comunicativas em aulas de língua inglesa: um olhar interacional multimodal**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

ANDRIOLI, F.; OSTERMANN, A. C. Entendendo o 'entendimento' em aulas de língua inglesa: uma perspectiva interacional multimodal. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 41, n. 2, p. e46454, 2019.

COAN, A. L. H. **Afiliação e temporalidade em uma discussão sobre feminicídio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664–687, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3628>. Acesso em: 19 abr. 2022.

FRANK, I.; STEIN, F.; SALIMEN, P. G.; GARCEZ, P. M. Relações epistêmicas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 981–1010, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013[1987].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAGO, P.C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002. p. 89–113, 2002.

GARCEZ, P.; LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 65–95, 2017.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, São Paulo, v. 30, p. 257–288, 2014.

GARCEZ, P. M. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 87–121.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). **Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17–38.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66–80, 2006.

GARCEZ, P. M.; CONCEIÇÃO, L. E. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 14, 2005.

GOULART, A. C. F. **As mulheres não são uma ferramenta para os homens: (re)formulação e revozeamento em um debate em sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

JEFFERSON, G. Transcription notation. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (eds.). **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, 1984.

JEFFERSON, G.; SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. Notes on laughter in the pursuit of intimacy. In: BUTTON, G.; LEE, J. R. E. (eds.). **Talk and Social Organization**. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

HERITAGE, J. Epistemics in Conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (eds.). **The Handbook of Conversation Analysis**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2012. p. 370–394. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch18>.

HERITAGE, J. Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge, **Research on Language & Social Interaction**, v. 45, n. 1, p. 1–29, 2012.

HERITAGE, J.; RAYMOND, G. The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. **Social Psychology Quarterly**, v. 68, p.15–38. 2005.

LYNCH, M.; MACBETH, D. The epistemics of Epistemics: An introduction. **Discourse Studies**, v. 18, n. 5, p. 493–499, 2016.

MARIANO, L. S. “**é humana a escravidão?**”: perguntas, respostas e produção de consenso na gestão da participação em sala de aula contemporânea. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MASCARENHAS, I. J. S.; GOULART, A. C.; PEROBELLI, R. A orientação para o cumprimento do mandato institucional em xeque o caso de uma aula de inglês em uma turma de ensino fundamental. In: SILVA, D.; LIMA, J. A.; BESSA, G. E. (org.). **Educação e diversidade: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2020.

MASCARENHAS, I. J. S. “**Alguém sabe o que é isso?**”: o gerenciamento de posturas epistêmicas na ativação de conhecimento prévio. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONDADA, L. Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. **Research on Language and Social Interaction**, v. 51, n. 1, p. 85–106, 2018.

MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p 187–206.

MORAES, A. S. **Sobreposições e interrupções em um debate político televisionado**: um estudo de caso sobre os modos de se resolver a disputa pelo turno. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

OSTERMANN, A. C.; PEROBELLI, R. Novos estudos do letramento e análise da conversa: o ajuste ao interlocutor em práticas de letramento em saúde. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 49, p. 142–157, 2019.

OSTERMANN, A. C.; OLIVEIRA, M. C. L. (org.). **Você está entendendo?** Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RAMPTON, B. **Language in late modernity:** Interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REIS, M. C. **Índices de competitividade em sala de aula de inglês como língua estrangeira no 1º ano do ensino fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163–195.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1–2, p. 9–73, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 7–19, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>.

Sobre os autores

Igor José Souza Mascarenhas

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7746-6760>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); mestre em Linguística pela mesma instituição e graduado em Letras - Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professor do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Uneb.

Roberto Perobelli

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8130-1061>

Doutor em Linguística, mestre e graduado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Guilherme Mees Zen

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1814-4525>

Licenciado em Letras - Português (Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa). Pesquisador na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Análise da Conversa e Etnometodologia. Atualmente pesquisa sobre as interações em sala de aula.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em dez. 2024.

Booktube: um gênero em três letramentos (digital, literário e oral)

Booktube: a genre in three literacies (digital, literary, and oral)

Dayana Junqueira Ayres¹
Márcia Helena de Melo Pereira²
Ana Claudia Oliveira Azevedo³

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o potencial do gênero *booktube* para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral, a partir da análise de um processo de produção desse gênero por uma dupla de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental durante uma sequência didática. Embasamos este estudo nos postulados de Bakhtin (2016) e nas noções de letramento (Soares, 2002, 2009), mais especificamente de letramento digital (Buzato, 2006; Lima-Neto; Carvalho, 2022; Ng, 2012; Ribeiro, 2009; Soares, 2002), letramento literário (Cosson, 2021, 2022) e letramento oral (Antunes, 2003; Kuyumjian, 2016; Moraes, 2016; Nascimento; Souza; Sá, 2016; Sá; Nascimento, 2016). Como *corpus*, selecionamos um *booktube* roteirizado e produzido por uma dupla de estudantes sobre a obra “A Mala de Hana”. Os dados mostraram que os letramentos digital, literário e oral foram desenvolvidos desde o início da sequência didática até o final dela, visto que os estudantes usaram *softwares* diversos, inclusive de edição de vídeo; realizaram uma curadoria das informações a serem apresentadas no vídeo, relacionando a obra literária a outras obras artísticas; bem como buscaram adequar a linguagem oral ao seu público. Concluímos, assim, que o processo de produção do *booktube* oportuniza aos estudantes experiências significativas para desenvolver esses três letramentos.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Tecnologias Digitais. *Booktube*. Sequência didática. Letramentos.

Abstract: This article aims to discuss the potential of the BookTube genre for expanding digital, literary, and oral literacy by analyzing a production process of this genre by a pair of elementary school students during a didactic sequence. We based this study on postulates from Bakhtin (2016) and the notions of literacy (Soares, 2002, 2009), more particularly digital literacy (Buzato, 2006; Lima-Neto; Carvalho, 2022; Ng, 2012; Ribeiro, 2009; Soares, 2002), literary literacy (Cosson, 2021, 2022), and oral literacy (Antunes, 2003; Kuyumjian, 2016; Moraes, 2016; Nascimento; Souza; Sá, 2016; Sá; Nascimento, 2016). Our corpus is a BookTube scripted and produced by a pair of students about the book Hana's Suitcase. The data showed that students developed digital, literary, and oral literacy from the beginning of the didactic sequence to its end since they used various software — including video editing —, curated information, related the book to other artistic works, and sought to adapt the oral language to their audience. We conclude that the BookTube production process provides students with meaningful experiences to develop these three literacies.

Keywords: Speech genre. Digital technologies. BookTube. Didactic sequence. Literacies.

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

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudo Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: marciahelenad@yahoo.com.br.

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: 98anaclaudia@gmail.com.

Introdução

De acordo com o Círculo de Bakhtin, sempre que fazemos uso da língua, isso se dá por meio de um gênero do discurso, isto é, de um tipo relativamente estável de enunciado. São os gêneros que orientam a interação humana nos diferentes campos de atividade, adequando-se tanto à vontade discursiva do falante quanto às particularidades históricas, sociais e culturais das esferas de comunicação. Dentre essas particularidades, destacamos que o advento de tecnologias como a escrita, a imprensa, o rádio, a TV e, mais recentemente, a internet e a *web 2.0*, ocasionou mudanças nos campos da atividade humana e, conseqüentemente, causou o surgimento de novos gêneros e a transformação de outros já existentes, tornando necessários estudos que considerem essas novas formas típicas de comunicação que integram as nossas vidas.

Mais especificamente no campo educacional, é notório que a investigação e a apropriação de gêneros discursivos digitais se fazem relevantes no sentido de preparar o sujeito estudante para práticas sociais de linguagem com as quais deve(rá) lidar enquanto cidadão. Em outras palavras, o trabalho com tais gêneros deve contribuir para o desenvolvimento dos seus letramentos. É com base nisso que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) — que normatiza as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica — ressalta a necessidade de que se trabalhe com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Cultura Digital no ambiente escolar, principalmente nas aulas da área de Linguagens. Dentre essas novas formas de comunicação que surgem com o ambiente digital, ressaltamos o gênero *booktube*, no qual focamos esta investigação, e o seu potencial para o trabalho com os letramentos digital, literário e oral.

O conceito de *letramento* surgiu, no Brasil, na década de 1980 e foi bastante difundido nas áreas da Educação, das Ciências Sociais, da História e das Ciências Linguísticas. No início do século XXI, as discussões sobre o tema repercutiram principalmente a partir da obra *Letramento: um tema em três gêneros*, escrita por Magda Soares. Enquanto, nessa obra, a autora enfoca o tema — letramento — em gêneros distintos, produzidos sob diferentes condições e circunstâncias, para tipos diferentes de leitores, neste artigo, objetivamos mostrar o potencial de um único gênero para a ampliação de três diferentes tipos de letramento. Mais especificamente, temos o objetivo de discutir o potencial do *booktube* para o desenvolvimento dos letramentos digital, literário e oral, a partir do processo de elaboração de um exemplar desse gênero por uma dupla de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Neste artigo, após esta introdução, discutimos, na fundamentação teórica, os conceitos de gêneros do discurso e de letramentos, abrangendo questões relacionadas ao letramento digital, ao letramento literário e ao letramento oral. Em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos adotados para o processo de produção de um *booktube* por uma

dupla de estudantes, que constitui o nosso *corpus*, o qual é analisado na seção subsequente. Por fim, realizamos as considerações finais, nas quais comprovamos que o trabalho com *booktubes* em sala de aula apresenta um grande potencial para o aprimoramento dos processos de letramento digital, literário e oral dos estudantes.

Gêneros discursivos e letramentos: o domínio das práticas de linguagem

O Círculo de Bakhtin, na primeira metade do século XX, lança uma nova perspectiva para os estudos da linguagem, apontando os gêneros do discurso como formas típicas da comunicação humana nos mais diversos campos/esferas da atividade. Segundo Bakhtin (2016, p. 11), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, e cada um deles “elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12). Nesse sentido, a interação humana — finalidade essencial da linguagem — se dá sempre por meio de um gênero do discurso, caracterizado, segundo Bakhtin (2016), pelos pilares de conteúdo temático, estilo e construção composicional, o que inclui questões relacionadas à vontade discursiva do falante; à sua apreciação valorativa acerca do assunto e do destinatário; às escolhas linguísticas realizadas pelo sujeito, tendo em vista a liberdade oferecida pelo campo e pelo gênero para a inserção da sua individualidade; à estrutura típica que o caracteriza, etc.

Para Bakhtin (2016), assim como adquirimos a linguagem de forma espontânea e sem necessidade de um estudo formal, conhecemos os gêneros ao participar dos campos da comunicação humana: “nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência” (Bakhtin, 2016, p. 38). Vale ressaltar, no entanto, que isso ocorre principalmente no campo cotidiano, já que o domínio de gêneros mais complexos — chamados por Bakhtin (2016) de secundários —, que fazem parte de campos da atividade humana mais “exigentes”, como o acadêmico, o jornalístico, o jurídico e o artístico-literário, pode demandar um estudo mais aprofundado deles. Portanto, entendemos que a efetiva participação dos sujeitos nas práticas de linguagem de diferentes campos da atividade humana requer deles determinados conhecimentos específicos, o que nos leva ao conceito de *letramento*.

De acordo com Soares (2009), as discussões sobre *letramento* iniciaram, no Brasil, na década de 1980, simultaneamente às discussões sobre *illetterisme*, na França; *literacia*, em Portugal; e *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra — embora essa palavra já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX. Nesse mesmo período, começaram a chegar ao Brasil traduções de obras do Círculo de Bakhtin, além de se iniciarem discussões sobre texto e interação, sendo uma das principais a obra *O texto na sala de aula*, de Wanderlei Geraldi. Ou seja, trata-se de uma época em que se instaurou uma nova visão acerca da língua(gem) e do seu ensino; portanto, mesmo que não houvesse uma relação direta e explícita entre todas essas discussões, há diversos pontos de convergência entre elas.

Soares (2009) explica que, etimologicamente, o termo *literacy* vem do latim *littera* (letra), acompanhado do sufixo *-cy*, que, na língua inglesa, denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Desse modo, *literacy* significa estado ou condição daquele que sabe ler e escrever. Entretanto, a compreensão do que é ler e escrever não se restringe à mera decodificação das palavras, uma vez que lemos e escrevemos, efetivamente, em práticas sociais diversas — ou, nos termos de Bakhtin (2016), em diferentes campos da atividade humana. Nesse sentido, conforme Soares (2009), o conceito de *letramento* foi desenvolvido, inicialmente, na obra de Mary Kato (1986 *apud* Soares, 2009), como uma diferenciação do conceito de *alfabetização* — tradução usual da palavra inglesa *literacy* até aquele momento —, perspectiva adotada também por Tfouni (1988 *apud* Soares, 2009). Essa distinção se dá porque a decodificação de letras, sílabas e palavras — alfabetização — não corresponde necessariamente à apropriação da língua escrita para a participação social, uma vez que adultos não alfabetizados, por exemplo, atuam em diversos contextos que envolvem práticas de linguagem escritas.

Assim, Soares (2002, p. 145) entende o letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (Soares, 2002, p. 145). Devido à multiplicidade⁴ de práticas sociais em que os sujeitos atuam, Soares (2002) opta pela pluralização do termo, utilizando, assim, o conceito de letramentos. Podemos relacionar essa discussão ao postulado de Bakhtin (2016) sobre o domínio dos gêneros, uma vez que a participação dos sujeitos nos diversos campos da comunicação humana demanda o(s) seu(s) letramento(s). Com base nisso, Buzato (2006, p. 7) salienta que

[...] quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional, etc.) em que um indivíduo participa — ou pretenda participar — maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos.

⁴ Essa diversidade de campos e de práticas sociais é considerada em teorias que desdobram o conceito de letramento, dentre as quais podemos destacar os Novos Estudos do Letramento (NEL), desenvolvidos por Brian Street (2014), e a Pedagogia dos Multiletramentos, discutida pelo Grupo de Nova Londres (Cazden *et al.*, 2021 [1996]). Street (2014, p. 18) se “contrapõe à ênfase dominante ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular”, a qual nomeia de modelo autônomo de letramento, e propõe uma visão pautada no modelo ideológico de letramento. Segundo essa perspectiva, as práticas de letramento são determinadas pelo contexto social e cultural, o que os torna múltiplos, tendo em vista que cada contexto, instituição e/ou campo social apresentam particularidades, como já apontava Bakhtin (2016). O GNL, por sua vez, lança o conceito de multiletramentos considerando “a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (Cazden *et al.*, p. 18) que cercam os estudantes de países de língua inglesa, diante da globalização. Desse modo, o conceito contempla tanto a multimodalidade quanto a multiculturalidade. Neste artigo, devido à limitação de espaço, não detalhamos essas perspectivas, mas ressaltamos que elas convergem no sentido de pensar os letramentos como domínio de práticas sociais de linguagem.

Diante disso, salientamos que a escola, enquanto instituição que tem o papel social de preparar os estudantes para exercer sua cidadania em diversos espaços, tem a responsabilidade de ajudá-los a desenvolver os seus letramentos. Assim, neste trabalho, selecionamos como foco um gênero relacionado aos campos artístico-literário e jornalístico-midiático, o *booktube*, no qual se aborda determinada obra literária, avaliando-a e recomendando-a (ou não) ao público. Trata-se de uma reelaboração do gênero resenha na plataforma *YouTube*, o que faz com que ele se caracterize, segundo Ayres, Pereira e Azevedo (2021), por algumas particularidades, como a constituição audiovisual — que pode contar com o acréscimo de outras modalidades de linguagem, como efeitos sonoros, elementos visuais, trechos escritos etc. — e a estrutura formada por: (1) Apresentação pessoal e/ou do canal no *YouTube*; (2) Sumarização da obra lida; (3) Curiosidades sobre a obra e/ou autor; e (4) Avaliação da obra lida. Devido a isso, entendemos que a produção do *booktube* requer habilidades que tornam necessário ampliar o conceito de letramentos, que não se restringe unicamente a práticas de leitura e escrita, englobando questões relacionadas ao *letramento digital*, ao *letramento literário* e ao *letramento oral*, os quais abordamos a seguir.

Letramento digital

Segundo Soares (2002), novas tecnologias como a internet têm ocasionado novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita — além de, acrescentamos, de escuta e produção oral —, o que torna necessário o refinamento do que se entende como letramento(s). Considerando a fluidez dos ambientes digitais e a sua constante evolução, Lima-Neto e Carvalho (2022) salientam a necessidade de continuar discutindo o conceito constantemente. É nessa perspectiva que surge a noção de *letramento digital* para se referir a “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição — do letramento — dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151). Essa especificação do conceito de letramento visa, portanto, a dar conta das possibilidades de uso das TDIC e dos desafios relacionados à sua abordagem em âmbito educacional.

Conforme Aillerie (2017), o conceito de letramento digital foi estabelecido no final da década de 1990 por Gilster (1997, p. 1 *apud* Aillerie, 2017, p. 738, tradução nossa⁵), que o define como “a capacidade de compreender e utilizar informações em múltiplos formatos, provenientes de uma vasta gama de fontes e apresentadas através de computadores”. A partir disso, diversos estudos multidisciplinares e internacionais têm sido desenvolvidos na tentativa

⁵ “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (Gilster, 1997, p. 1 *apud* Aillerie, 2017, p. 738).

de dar conta desse conceito, tais como os de Ng (2012), em contexto internacional, e Buzato (2006), Ribeiro (2009) e Soares (2002), em contexto brasileiro. Vale ressaltar que, de acordo com Lima-Neto e Carvalho (2022), a conceituação de *letramento digital* não é consensual, uma vez que alguns estudiosos focam sua definição em questões tecnológicas, enquanto outros se voltam a aspectos cognitivos e sociais.

Segundo Ng (2012), o letramento digital pode ser observado por meio de três dimensões: técnica, cognitiva e socioemocional. A dimensão técnica se restringe a habilidades para operacionalizar as ferramentas digitais; a dimensão cognitiva demanda a compreensão das multimodalidades — isto é, das linguagens sonora, verbal oral, verbal escrita, visual, gestual etc. que compõem as práticas de linguagem da internet — e o pensamento crítico no momento de realizar buscas e de avaliar informações digitais; por fim, a dimensão socioemocional se relaciona ao uso ético, responsável e colaborativo das TDIC, o que inclui a utilização de uma linguagem apropriada e o respeito à segurança e à privacidade dos sujeitos.

Diante disso, consideramos que o letramento digital contempla tanto habilidades técnicas de manipulação dos dispositivos digitais e de seus recursos multimodais quanto a filtragem e a categorização de informações, em concordância com Buzato (2006) e com Lima-Neto e Carvalho (2022). Portanto, para ser digitalmente letrado, “não basta saber digitar, é preciso saber ler, escolher, pesquisar, triar, selecionar, refazer, participar” (Ribeiro, 2009, p. 35). Isso ratifica que as três dimensões mencionadas por Ng (2012) devem ser levadas em conta quando se pensa no desenvolvimento do letramento digital de estudantes, uma vez que o “domínio (ou não), pelo leitor, dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital” (Ribeiro, 2009, p. 26) inclui tanto habilidades técnicas quanto uma postura crítica em relação à curadoria de informações acessadas e produzidas pelos sujeitos nas diversas práticas de linguagem e nos diversos gêneros que ocorrem em ambiente digital.

Tendo em vista a relação do conceito de letramento com os campos da atividade humana de que os sujeitos fazem parte e, portanto, com aspectos da cultura e do contexto, Buzato (2006) salienta que a condição de “letrado digital” é instável, dado que, diante de múltiplas práticas sociais, é possível que o sujeito seja letrado em uma, mas não em outra. Daí a importância de especificarmos, neste artigo, com qual gênero trabalhamos, uma vez que o letramento digital necessário para produzir um *booktube* está estritamente ligado às características do gênero e ao seu contexto de publicação, compartilhados com alguns gêneros (de ambiente digital ou não), mas não com todos. Além dessas questões, devido ao propósito de avaliar obras literárias como importante aliado na prática leitora, o *booktube* está associado ao desenvolvimento de outro tipo de letramento: o literário, discutido a seguir.

Letramento literário

O conceito de *letramento literário* surge como um dos paradigmas para o ensino de literatura, com o objetivo principal de “desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson, 2021, p. 179) ao longo do processo de escolarização da literatura (Cosson, 2022). Cosson (2021) explica que essa visão pressupõe que o letramento — não apenas o literário — é um processo que se constrói ao longo da vida do sujeito, não se restringindo, portanto, à escola, mas podendo ser ampliado e aprimorado por ela. Para o autor, o processo de apropriação do letramento literário se assemelha à aprendizagem da língua materna, uma vez que ocorre, simultaneamente, no âmbito social e no âmbito individual, dada a inserção dos sujeitos em uma comunidade de leitores, dentro da qual incorporam a literatura de maneira particular. Assim, entendemos que o conceito de letramento literário implica uma visão dialógica da leitura, a qual podemos associar à visão de linguagem do Círculo de Bakhtin, uma vez que o texto literário está em interação com outras vozes. Desse modo, o ato de ler é entendido como uma atividade que, até quando realizada de forma individual, proporciona um diálogo entre autor e leitor, sob mediação do texto.

Com base nisso, Cosson (2022) elabora uma sequência básica com quatro passos para o trabalho com o letramento literário na escola: (1) motivação, (2) introdução, (3) leitura e (4) interpretação. O autor sugere, ainda, uma sequência expandida, à qual acrescenta mais dois passos: (5) contextualização e (6) expansão. A etapa (1) *motivação* consiste no preparo e estímulo para o aluno “entrar” no texto, por meio de atividade lúdica e significativa, representando uma etapa essencial para a aproximação do leitor com a obra. A fase (2) *introdução* diz respeito à apresentação do autor e da obra — inclusive de características físicas do livro — para o estudante, com destaque à sua importância e à justificativa para a sua escolha, a fim de levar o estudante a receber a obra de forma positiva, elaborando hipóteses sobre seu desenvolvimento, a serem confirmadas durante o próximo passo. O passo (3) *leitura* corresponde ao acompanhamento do processo, por meio de momentos de socialização da experiência de leitura pelos alunos em atividades diversas, que podem incluir cronogramas de leitura e de momentos de compartilhamento, a fim de garantir a concretização do objetivo. A (4) *interpretação*, por sua vez, é dividida em dois momentos: em um primeiro momento (chamado de *momento interior*), compreende a apreensão global da obra, com apreciações baseadas no encontro pessoal do aluno com ela; em um segundo momento (*momento exterior*), depois da etapa (5) *contextualização*, abarca a leitura aprofundada de ao menos um dos elementos (tema, personagens, estilo, questões históricas etc.) da obra, resultando no compartilhamento da leitura em outro texto. A fase (5) *contextualização* equivale ao aprofundamento em questões contextuais presentes na obra, podendo envolver as contextualizações teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Por fim, na (6) *expansão*, ocorre a ultrapassagem dos limites do texto para outros textos, construindo um diálogo entre a obra lida e outras obras.

Considerando que o letramento literário não se desenvolve apenas na escola, salientamos que exemplares do gênero *booktube* podem conter algumas dessas etapas — senão todas —, dado o seu objetivo de avaliar uma obra de literatura, incentivando (ou não) outras pessoas a lê-la e compartilhar sua opinião por meio de recursos como os comentários do vídeo. Diante disso, acreditamos que o trabalho com o *booktube* na escola pode contribuir para o ensino de literatura e para o desenvolvimento do letramento literário, tornando o trabalho com obras literárias mais atrativo dentro do contexto das TDIC, no qual os estudantes geralmente estão inseridos. Ressaltamos que, devido às suas particularidades, a produção desse gênero pode contribuir, ainda, para o letramento oral dos alunos, abordado a seguir.

Letramento oral

Embora não saibamos dizer precisamente quando e onde surgiu a noção de *letramento oral*, temos notado que diversos pesquisadores buscam encontrar uma definição para esse termo, partindo do pressuposto de que o uso da oralidade também constitui práticas sociais de uso da língua(gem), o que, segundo Nascimento, Souza e Sá (2016), implica o desenvolvimento do letramento oral. Esse desenvolvimento, para os autores, inicia com participação da criança em conversações significativas durante seu processo de aquisição da linguagem, o que ajuda a alicerçar a sua compreensão de língua e, conseqüentemente, a facilitar a aquisição de seu letramento escrito, dada a sua vivência em diversas práticas de letramento oral. Ressaltamos que o reconhecimento da oralidade como uma prática de linguagem já se dava na obra de Bakhtin (2016, p. 11, grifo nosso), para quem “o emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (*orais* e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Posto isso, Moraes (2016, p. 105), diante da compreensão de que “a visão do letramento como um conjunto de atividades de leitura e escrita [...] não se sustenta”, estende o conceito de letramento para além de habilidades escritas, opondo-se às perspectivas de autoras como Soares (2009) e Kleiman (2008), em cujas definições consta especificamente o aspecto escrito da linguagem. Nessa mesma direção, visando a ampliar o conceito, Kuyumjian (2016) aponta que, como toda interação humana se materializa em textos — orais ou escritos —, o letramento consiste em “práticas situadas da língua oral e escrita” (Kuyumjian, 2016, p. 16). Desse modo, a autora sugere que o termo *letramento oral* seja usado paralelamente à expressão *letramento escrito*.

Essa perspectiva implica que se considere a existência de diferentes graus de letramento oral, uma vez que há níveis de complexidade diversos em cada prática social, que devem ser explorados no ambiente escolar. Para isso, segundo Sá e Nascimento (2016, p.

155), é importante desenvolver, em sala de aula, atividades “mais bem desenhadas para o estímulo e a condução da apropriação do letramento oral”. Dentre elas, os autores incluem a obtenção de modelos, a escuta, a produção oral, a apreensão e consolidação de aspectos linguísticos, gestuais, prosódicos, entre outros aspectos próprios da oralidade ou, ainda, de outras linguagens, que se associam à modalidade verbal oral da língua.

O trabalho com o uso oral da língua em sala de aula, embora muito importante, encontra, segundo Antunes (2003), alguns empecilhos, a saber: a falta de espaço da fala como objeto de ensino no âmbito escolar; o equívoco de que a oralidade estaria automaticamente associada à não adequação às regras gramaticas, como se não houvesse distinção entre as situações sociais nas quais se usa a fala; o trabalho voltado à mera reprodução de gêneros da oralidade em contexto informal; e a falta de espaço para se abordar em sala de aula gêneros orais da comunicação pública e os padrões gerais da conversação. Nesse sentido, é importante destacar que o trabalho com o letramento oral se refere ao desenvolvimento de habilidades mais complexas e conscientes para o uso da fala em diferentes gêneros e campos da atividade humana, dentre as quais se incluem, por exemplo, escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, além do grau de formalidade em si.

Assim, Antunes (2003) orienta que o trabalho com a oralidade em sala de aula se volte para os seguintes aspectos: (1) coerência global; (2) articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação; (3) especificidades em relação à escrita; (4) variedade de tipos e de gêneros de discursos orais; (5) facilitação do convívio social; (6) reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção de sentidos; (7) apreciação de realizações estéticas próprias da literatura, dos cantadores e repentistas, para que se valorize a expressão oral das diversas comunidades; e, por fim, (8) desenvolvimento da habilidade de escutar diferentes tipos de interlocutores com atenção, respeito e cooperação.

No *booktube*, por exemplo, o nível de formalidade pode variar a depender do público visado e do estilo individual de seu produtor, mas alguns elementos próprios da oralidade, como a construção de sentidos a partir de aspectos de entonação e pausa, bem como dos gestos e das expressões faciais, estão sempre presentes. Com base nisso, considerando a necessidade de abordar, na escola, a oralidade, a qual tem se tornado cada vez mais presente em plataformas de vídeos e de áudio no contexto das TDIC, acreditamos que o trabalho com gêneros como o *booktube* em sala de aula pode favorecer a ampliação do letramento oral dos estudantes. Pensando no potencial desse gênero para o desenvolvimento dos letramentos digital, literário e oral, realizamos a sequência didática apresentada na seção a seguir.

Metodologia: o processo de produção de dados

Para produzir os dados⁶ desta investigação, desenvolvemos uma sequência didática, inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino localizada em uma cidade do interior da Bahia, a fim de que eles se familiarizassem com o gênero e produzissem *booktubes* sob a orientação da professora pesquisadora. Durante o desenvolvimento dessa atividade, acompanhamos e orientamos esses alunos em cada fase da sequência didática, remotamente, já que, em decorrência da pandemia de covid-19, tivemos de adotar a modalidade remota de ensino em todas as escolas. Por isso, para que os encontros e a coleta de dados ocorressem, foi necessário lançar mão de (pelo menos) dois *softwares*: a plataforma *Moodle*, na qual ocorriam as aulas, e o aplicativo *AceThinker*, usado para gravação de tela.

Organizamos a sequência didática em cinco fases: na *primeira*, realizamos apreciações e valorações a respeito das obras já lidas no projeto interdisciplinar de leitura da instituição — *A Menina que Roubava Livros* (Markus Suzak), *A Revolução dos Bichos* (George Orwell) e *A Mala de Hana* (Karen Levine) —, que serviram como ponto de partida para o processo de produção do *booktube*; na *segunda fase*, buscamos familiarizar os estudantes participantes da pesquisa com o gênero *booktube*, a partir da exibição de três produções de *booktubers* a respeito dos clássicos *O Mágico de Oz* (L. Frank Baum) e *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll); na *terceira fase*, os estudantes se organizaram em dupla/trio para a elaboração de um roteiro com a estrutura do *booktube* a ser produzido; na *quarta fase*, as duplas fizeram negociações para planejar toda a produção do seu exemplar do gênero *booktube*; e, na *quinta e última fase*, houve a socialização com a professora e os colegas dos três *booktubes* que foram gravados e editados pelos estudantes. Todo esse processo foi registrado em vídeo por meio de gravações dos encontros com os sujeitos da pesquisa.

Para este artigo, especificamente, selecionamos o *booktube* da obra *A Mala de Hana* roteirizado pela dupla de estudantes⁷ S. M. (Sávio Moura) e G. S. (Gilberto Santos) e gravado por S. M., cujo processo de produção é analisado na próxima seção.

Análise de dados: os letramentos mobilizados no processo de produção de um *booktube*

Por se tratar de uma pesquisa realizada em um contexto de ensino remoto, foi essencial mobilizar o letramento digital, em sua dimensão técnica (Ng, 2012), para o uso da

⁶ Os dados deste trabalho foram produzidos para a pesquisa de Doutorado intitulada de *O potencial do gênero booktube para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a qual está vinculada ao projeto de pesquisa “O gênero booktube em sala de aula: tecnologia como ferramenta para a educação” com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 8740820.6.0000.0055, emitido pela Plataforma Brasil.

⁷ Utilizamos nomes fictícios com a finalidade de garantir o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa.

plataforma *Moodle* e do gravador de tela *AceThinker*, tanto pela professora pesquisadora quanto pelos participantes da pesquisa. Para isso, precisamos dedicar parte dos primeiros encontros para orientar os estudantes participantes a usarem especialmente este último, dado que as gravações seriam imprescindíveis para a coleta dos dados aqui analisados. Durante esses momentos, notamos que os estudantes se ajudaram mutuamente em relação ao uso da ferramenta, o que indicia que o letramento digital pode se desenvolver colaborativamente. Ainda no que diz respeito a esse tipo de letramento, em linhas gerais, destacamos que houve momentos em que a aula teve de ser interrompida porque algum estudante estava usando o celular durante o encontro. Nesse sentido, acrescentamos que a adequação à prática de linguagem inclui a compreensão dos momentos adequados para usar o celular, da necessidade de respeitar os turnos de fala em conversações síncronas, entre outros aspectos próprios do ambiente digital ou não, o que pode ser relacionado à dimensão socioemocional do letramento digital (Ng, 2012). A partir dessas observações, nesta seção, comentamos sobre os indícios de desenvolvimento dos letramentos digital, literário e oral pelos estudantes S. M. e G. S. ao longo de todas as etapas da pesquisa.

Na primeira fase na sequência didática, em que pretendíamos realizar uma discussão sobre os livros propostos no projeto da escola na qual os participantes estudavam, descobrimos que alguns deles haviam apenas iniciado a leitura dos livros sem concluí-la e outros sequer haviam começado a ler. Nesse momento, os estudantes refletiram sobre a necessidade de lerem as obras antes de produzirem um *booktube* sobre elas, tendo em vista a sua responsabilidade ao abordar uma obra literária em um vídeo que será publicado na internet, o que dá indícios de seu letramento digital, mais especificamente no que diz respeito às dimensões cognitiva e socioemocional (Ng, 2012). Ou seja, desde o princípio do processo, já notamos uma ampliação do letramento digital dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, entendemos que o letramento literário dos estudantes encontrou percalços anteriormente porque não se desenvolveu neles a motivação, primeira fase da proposta de sequência expandida de Cosson (2022). Porém, a participação na investigação cumpriu esse papel, fazendo com que os alunos se sentissem motivados a ler pelo menos uma das obras para que tivessem mais propriedade para abordá-la em seu *booktube*. Portanto, o letramento literário dos sujeitos também foi desenvolvido desde o início da pesquisa.

Na segunda fase, apresentamos aos estudantes alguns exemplares de *booktubes*, a fim de que se familiarizassem com o gênero, salientando, além de suas características temáticas, estilísticas e composicionais, aspectos relacionados aos letramentos necessários para produzi-lo. Um dos aspectos que destacamos tem relação com o domínio de ferramentas técnicas, associado ao letramento digital:

Professora: Então, pra fazer um booktube, eu preciso também ter um certo domínio de edição de vídeo, né?

Na ocasião, baseamo-nos no fato de que, embora o booktube se assemelhe com a resenha, esta é feita predominantemente na modalidade verbal escrita, ao passo que aquele é composto por elementos multimodais, sendo obrigatórios elementos visuais e a modalidade verbal oral (Ayres; Pereira; Azevedo, 2021), que podem demandar de seu produtor a edição do vídeo. Além disso, discutimos com os estudantes a necessidade de planejamento de um *booktube*, tendo em vista que, conforme Antunes (2003), o texto oral também precisa ser planejado. Com base nisso, buscamos desenvolver o letramento oral dos estudantes, pelo menos, nos seguintes âmbitos sugeridos pela autora: (1) coerência global, (2) habilidade de escutar os interlocutores com atenção e respeito, (3) apreciação das realizações estéticas próprias da literatura e (4) reconhecimento do papel da entonação, das pausas e outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto.

Na terceira fase, S. M. e G. S. — assim como as outras duplas — decidiram que fariam o planejamento do *booktube* juntos, mas apenas um de seus membros (S. M.) gravaria o vídeo. No roteiro, a dupla planejou iniciar o seu vídeo com a apresentação da obra, seguida de uma vinheta e de dados sobre o livro e o autor. Em seguida, pretendia expor um resumo da obra, sem dar *spoilers* sobre ela, seguido de uma apresentação do contexto no qual a história ocorre. Depois disso, visava a realizar edições que mostrassem imagens relacionadas ao livro, refletir sobre o enredo, comparar a obra com filmes e séries e, por fim, abordar a crítica presente no livro.

No que diz respeito à adequação ao gênero, que também consideramos como parte do letramento digital — dado que contempla as dimensões cognitiva e socioemocional (Ng, 2012) ou, em outras palavras, se relaciona à filtragem e à categorização de informações, que evidenciam a postura crítica do sujeito de linguagem diante das informações acessadas e produzidas —, notamos que a dupla demonstrou um conhecimento de elementos essenciais do *booktube*. Provas disso são o fato de adequarem o seu roteiro à estrutura do gênero e o fato de considerarem a multimodalidade presente nele, apontando, inclusive, a edição no vídeo, ação ressaltada pela professora pesquisadora na fase anterior. Além disso, S. M. e G. S. estimaram que sua produção teria em torno de cinco minutos, tempo de duração semelhante a um dos *booktubes* a que tiveram acesso na segunda etapa da pesquisa.

Durante a terceira e a quarta etapas, referentes à roteirização do *booktube*, notamos que a dupla de estudantes demonstrou o seu letramento digital, principalmente na sua dimensão técnica, em diversos momentos, começando pelo próprio acesso à plataforma *Moodle* para entrar na sala de aula virtual síncrona e, ainda, para espelhar a tela do processador de textos *Microsoft Office Word*, no qual o esboço foi escrito. Outro momento em

que notamos o desenvolvimento desse tipo de letramento foi quando S. M. realizou uma pesquisa no *site* de buscas *Google* para confirmar a ortografia adequada da palavra “Auschwitz”, além de utilizar os atalhos do teclado *Ctrl C + Ctrl V* para copiar e colar, respectivamente, a palavra no editor de textos. Nesse sentido, destacamos que, mesmo que os estudantes já dominassem essas ferramentas técnicas, a participação na pesquisa os levou a aperfeiçoar ainda mais esse domínio através da prática.

Ainda na fase de planejamento do *booktube*, a fala de um dos membros da dupla chamou a nossa atenção:

S. M.: [...] E aí o resto aqui eu vou colocar aqui entre parênteses, que vai ser mais detalhes do livro ... isso aqui não vai ser bem um texto para exatamente como falar, entendeu? ... vai ser tipo só tópicos do livro... aí na hora do vídeo eu decido como eu vou falar [...]

Com esse trecho da conversa entre a dupla, entendemos que, embora estivessem fazendo o planejamento escrito do texto, não pretendiam segui-lo estritamente, de modo que o estudante decidisse, no momento da gravação, o que dizer. Tal postura, a nosso ver, demonstra uma ideia de que a oralidade é totalmente espontânea e não necessita de planejamento. Por isso, foi necessária a nossa intervenção para desconstruir a ideia de que a fala não precisa ser planejada e garantir que a modalidade oral da linguagem, no *booktube* produzido, fosse utilizada de forma adequada ao gênero e ao contexto, de modo a não se limitar a uma mera reprodução de gêneros orais cotidianos. Com base nisso, ressaltamos que essa intervenção, bem como a dedicação de parte do tempo da pesquisa ao planejamento do texto, contribuiu para o letramento oral dos estudantes, uma vez que ajudou a desmitificar alguns equívocos em relação à oralidade, comentados por Antunes (2003).

Notamos, ainda na etapa de planejamento, a mobilização do letramento literário dos estudantes, quando eles compartilharam as suas interpretações sobre a obra e ampliaram os seus horizontes de leitura, a partir de contextualizações histórica, crítica, presentificadora e temática da obra lida.

S. M.: [...] O que a gente tinha falado naquele roteiro mais? Comparação com a cultura pop, né? Cultura pop, não. Filmes e séries.

G. S.: Comparação com filmes e séries, exemplo: “*O menino do Pijama Listrado*”.

[...]

S. M.: ah ok. Eu tinha te perguntado se você já assistiu algum filme ou série que tenha a ver com o holocausto ou que pelo menos cita.

G. S.: Sim. Teve o que a professora W. passou...

S. M.: Qual foi que a professora W. passou? Que eu não lembro... Ahh não, eu lembro: “*O Fotógrafo de Mauthausen*”... como é que se escreve mesmo? [...]

S. M.: [...] Eu só tô lembrado desses. “*O menino do pijama listrado*” ... você já assistiu?

G. S.: Não.

S. M.: Esse filme é bom demais, você tem que assistir. O que eu chorei nesse filme é... e olha que eu não é choro de filme, não. Mas esse “*O menino do pijama listrado*” eu chorei muito.

G. S.: Tem na Netflix?

S. M.: Eu chorei, porque eu sabia a história.

G. S.: É na Netflix?

S. M.: Acho que tem.

G. S.: Vou ver depois. Agora uma série também que eu gostei foi aquela, é... *Lupin*, não sei se você já viu...

S. M.: Todo mundo falando dela, mas eu não assisti ainda.

G. S.: É top demais. Só são seis episódios.

S. M.: Fala sobre o quê? A série?

G. S.: Tem um rapaz negro que trabalha e *((inaudível))* tem que assistir para entender por que eu não vou saber explicar não. Rapaz meu coração subiu aqui na garganta e voltou...

Essa conversa entre os estudantes demonstra, além da sua interpretação e da contextualização da obra em diferentes âmbitos — principalmente histórico, referente à Segunda Guerra Mundial —, mais um elemento do letramento literário, segundo Cosson (2022): a expansão, isto é, a relação do livro lido com outras obras, como comentamos mais detalhadamente adiante.

Por fim, apresentamos os resultados da quinta e última etapa da sequência didática, que consistiu na socialização dos vídeos produzidos pelos estudantes. Vale lembrar que, após a roteirização do vídeo junto com seu colega G. S., S. M. gravou o *booktube* individualmente, de forma que nem a professora nem os colegas tiveram acesso a essa tarefa – embora tivéssemos solicitado que, se possível, os estudantes registrassem os bastidores da gravação com outro aparelho. Apresentamos, abaixo, a transcrição⁸, do *booktube* na íntegra:

(Booktube da obra A Mala de Hana gravada pelo estudante S. M.): Bom dia, boa tarde, boa noite, galera, tudo certo? Aqui quem fala é S. M. *((vinheta sonora em movimento, com plano de fundo azul e o nome do estudante que gravou o booktube, aparecendo e depois sumindo))*. O livro *A Mala de Hana*, escrito pela autora Karen Lavine, foi publicado no ano de 2007 *((aparece no canto superior direito da tela a capa do livro booktubializado))*. É um livro baseado em fatos reais que conta a história da professora Fumiko e sua investigação sobre Hanna Brady. E aí também outra parte do enredo, e diria até o principal, é a história de Hana Brady. O livro começa com a professora Fumiko apresentando para seus alunos no Japão alguns objetos do Museu do Holocausto *((some a imagem do estudante e aparece uma fotografia da professora Fumiko))* E dentre eles um chama a curiosidade dos alunos, que é uma mala marrom *((some a imagem do estudante e aparece uma fotografia na mala referida em sua fala))*, escrito com uma tinta branca “Hanna Brady”

⁸ Esta transcrição utiliza uma simplificação das Normas de Transcrição das Conversações de Marcuschi (2010). As convenções adotadas incluem: um sinal de adição (+) para cada 0,5 segundos de pausa ou silêncio; parênteses (()) para comentários do analista; sinal de barra (/) para truncamentos bruscos; uso de letras MAIÚSCULAS para ênfase ou acento forte em uma palavra ou sílaba; aspas “...” para citações diretas; dois pontos (::) para indicar alongamento de vogal; hífen (-) para silabação; e reticências (... ou /.../) para indicar eliminação de um trecho ou transcrição parcial. Essas simplificações visam facilitar a leitura e compreensão do diálogo, mantendo a essência das interações.

e algumas informações de endereço sobre Hana e tal. Os alunos então ficam curiosos e perguntam pra professora quem é essa tal de Hanna Brady, que eles não conheciam e nem Fumiko. Fumiko também fica surpresa, num... (+) não conhece essa Hanna, não tinha estudado. Então os alunos ficam mais curiosos e motivam Fumiko a partir para uma investigação sobre Hanna Brady, para descobrir quem ela é. E nisso temos a história de Hana no livro. Hana nasceu na Tchecoslováquia, morava com seus pais e seu irmão George Brady. Durante o período de *((inaudível))* 1940, temos o começo da Segunda Guerra Mundial. E com isso o exército alemão, nesse período *((aparece na parte inferior do vídeo um asterisco seguido do texto verbal: "ALEMANHA NAZISTA, DE HITLER" na cor vermelha))*, acaba invadindo a Tchecoslováquia e acaba segregando os judeus. E Hana e sua família era judia. E ela sofre muito com isso, ela perde alguns de seus hábitos, ela se afasta de amigos (+), ela não pode mais ver o cinema, frequentar parques. E essa situação cada vez mais vai piorando com os pais dela sendo presos *((aparece na parte inferior da tela o símbolo asterisco seguido do texto verbal: PELA SS GESTAPO, POLÍCIA NAZISTA))*. Ela vai morar com os tios, junto com seu irmão e mais tarde eles são levados para um gueto, o gueto de Theresienstadt, que o livro vai falar. E nisso temos a história do livro, com Fumiko investigando cada vez mais sobre Hana, ficando em contato com diversos museus, listas, documentos históricos para descobrir mais sobre Hana. E a cada vez mais *((movimento circular das duas para frente))* que Fumiko vai descobrindo um pouco, a gente vai descobrindo junto com ela também a história de Hana. E as peças vão se encaixando. Acho bem interessante isso do livro, porque o livro tem uma expectativa assim, num se torna um livro cansativo. Quando a gente está curioso para descobrir para onde vai a investigação de Fumiko, o que vai acontecer depois daquilo, a gente já tem uma história de Hana, que também nos deixa curiosos o que vai acontecer com ela a partir daquele momento. Então o livro vai te jogando para cima *((movimento com as duas mãos simulando jogar algo para trás))*, levantando suas expectativas. E no livro, ao todo, a gente vai acompanhando a investigação de Fumiko, o sofrimento de Hana no gueto, como ela se envolve ali com as outras crianças *((inaudível))* conseguir se refugiar e demonstrar seu sentimento *((inaudível))* E eu acho interessante a gente trazer esse livro à tona nos dias de hoje, até, principalmente pelo sofrimento das crianças, na questão mais atual, dos refugiados, porque são crianças que estão totalmente à parte de qualquer tipo de segregação (+) guerra política (+) *((utiliza o dedo indicador da mão esquerda para enumerar elementos nos dedos indicador e médio da mão direita))*, cultural (+) e acabam não entendendo isso e são colocadas nesse meio desastroso aí. Só queriam viver sua vida normal de paz, brincar, se divertir, ter uma vida digna ((++)) e acabam muitas vezes tendo que fugi::r ((+)) refugia::r, amadurecer para acabar entendendo essas situações. Não é à toa que isso é abordado em diversos filmes, né? Temos *O Menino do Pijama Listrado*, *((aparece suspenso no canto superior esquerdo da tela a imagem da capa do filme))* que conta a história de um filho de um general nazista, que acaba fazendo amizade com um menino de um campo de concentração, um menino judeu. Temos também *A Vida é Bela* *((aparece suspenso no canto direito da tela a imagem da capa do filme referido))*, que conta a história de um pai tentando disfarçar o filho ali no campo de concentração para ele pensar que aquilo ali é um jogo e acabar não colocando o filho nessa situação cruel para ele perceber essa maldade do mundo, assim, dizendo. Por isso que eu acho o livro muito interessante e vale a pena também de vocês a leitura. Vão gostar muito. É isso, valeu.

Essa produção comprova o domínio do gênero pela dupla, demonstrado desde o roteiro, dado que a estrutura de seu vídeo é composta pelos seguintes elementos: (1) Saudação; (2) Apresentação pessoal (individual); (3) Vinheta com nome do *booktuber*; (4)

Sumarização da obra lida; (5) Avaliações de partes do livro; (6) Interpretação e contextualização da obra; (7) Expansão; (8) Recomendação; e (9) Despedida. Os passos 2, 4 e 5, pelo menos, são essenciais para a estrutura do *booktube* (Ayres; Azevedo; Pereira, 2021), e os outros elementos também aparecem comumente em vídeos desse gênero.

Com base nessa estrutura, observamos, também, aspectos que fazem parte da sequência expandida proposta por Cosson (2022) para trabalhar o letramento literário na escola, a saber: a introdução, a leitura, a interpretação, a contextualização e a expansão. A introdução da obra coincide com a etapa de apresentação do livro, típica do gênero *booktube*, e ocorre logo no início da produção, quando, após a vinheta, S. M. informa o nome do livro, da sua autora e o seu ano de publicação. Feito isso, o estudante sumariza a obra lida, ao passo que compartilha a sua experiência de leitura, a sua avaliação e a sua interpretação de obra, focando tanto em aspectos globais quanto, principalmente, na leitura aprofundada das personagens e de seu contexto histórico. Ao abordar este último elemento, S. M. realiza, também, contextualizações. O aluno faz uma contextualização histórica ao explicar como ocorreu a Segunda Guerra Mundial, período no qual se passa a narrativa de *A mala de Hana*. Além disso, apresenta uma contextualização presentificadora, visto que relaciona a situação das crianças judias durante a Segunda Guerra Mundial a um acontecimento atual: a questão das crianças refugiadas, comentando que ambas, segundo ele, acabam tendo sua infância afetada pelo contexto “desastroso”. Por fim, antes de recomendar o livro, S. M. realiza, ainda, uma expansão da obra, relacionando-a a filmes — *O Menino do Pijama Listrado* e *A Vida é Bela* — que abordam o mesmo contexto histórico do livro.

No que diz respeito ao letramento oral, observamos que o estudante utiliza uma linguagem mais informal, com presença de gírias e de inadequações às regras da gramática normativa, como em: “galera”; “tudo certo?”; “valeu!”; “num”, em vez de “não”; “aí” como marcador de coesão; mistura do uso de pronomes da segunda pessoa do singular “te” com o uso da expressão “a gente” (nós) e “vocês”, para manter o diálogo com os interlocutores; etc. Consideramos que essa informalidade não parte de uma despreocupação com o uso da língua no *booktube*, e sim de uma adequação aos potenciais destinatários do *booktube*, que seriam, assim como S. M., adolescentes. Trata-se, portanto, de uma faceta do letramento oral desenvolvido durante o processo de pesquisa. Além disso, nessa última etapa, a exibição dos *booktubes* produzidos pelos colegas proporcionou o desenvolvimento da habilidade de escutar com atenção e respeito os interlocutores, conforme indica Antunes (2003).

Outro aspecto que salientamos em relação a esse letramento é a co-ocorrência de outras linguagens que aparecem de forma simultânea à oralidade, como as expressões faciais, os gestos, os trechos escritos e os elementos visuais, que, conjuntamente, compõem o sentido do vídeo e representam, também, o desenvolvimento da faceta cognitiva do letramento digital. Nesse contexto, observamos: sinais conversacionais para sustentar o turno

de fala e pausas na fala para indicar correções ou separar elementos sintáticos distintos, no que diz respeito à língua verbal oral; uso de vinheta com efeito de som, mostrando a contribuição da modalidade sonora; copresença da palavra verbal escrita na vinheta sonora da abertura do booktube, copresença de palavra verbal oral e legenda na parte inferior do vídeo para esclarecer o trecho verbal oral “*ALEMANHA NAZISTA, DE HITLER” e “*PELA SS GESTAPO, POLÍCIA NAZISTA”, legenda introduzida por símbolo de asterisco (*) ao lado de uma frase para inserir uma informação relacionada à linguagem verbal oral e nome do estudante em movimento durante a vinheta, no que concerne ao uso da língua verbal escrita; uso do dedo indicador da mão esquerda para apontar e enumerar elementos nos dedos indicador e médio da mão oposta (guerra política e cultural), movimento circular das duas mãos para a frente do corpo para dar ideia de ida e movimento das duas mãos simulando jogar algo pra trás, demonstrando o uso do aspecto gestual em alguns momentos do vídeo, embora o estudante passe a maior parte da produção com o corpo ereto e os braços em posição de descanso; vinheta sonora em movimento com o nome do estudante aparecendo e sumindo, fotografias suspensas da mala e da professora e pesquisadora Fumiko, imagens das capas do livro e dos filmes suspensas no canto superior direito e/ou esquerdo da tela e uso da cor vermelha e de caixa alta⁹ nas legendas explicativas, indicando o papel da modalidade visual.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção nessa produção foi o fato de a vinheta conter apenas o nome de S. M., apagando, portanto, a autoria de G. S. em todo o processo de planejamento do vídeo. Salientamos que ações como essas precisam ser discutidas em sala de aula, pois também fazem parte do letramento digital, mais especificamente no que diz respeito ao uso ético e responsável das TDIC, que, apesar de mudarem as formas de interação, ainda podem estar sujeitas a aspectos relacionados a direitos autorais, questão contemplada na dimensão socioemocional (Ng, 2012).

Além disso, a presença de diferentes linguagens no vídeo nos leva a constatar uma ampliação da dimensão cognitiva do letramento digital pelo(s) estudante(s), pois muitos desses elementos foram inseridos após a gravação do vídeo, por meio de sua edição. A título de exemplo, exibimos, a seguir, na figura 1, um desses momentos:

⁹ Ressaltamos que a seleção da fonte pode impactar a produção de sentidos e a experiência do público, o que inclui questões como o grau de formalidade e a evocação de emoções, além de poder ajudar a criar identidade visual de uma marca ou produto. No caso do vídeo analisado, observamos que a fonte escolhida por S. M. se apresenta de maneira irregular, distanciando-se de fontes clássicas como *arial* e *times new roman*. Entendemos que essa escolha está associada à “descontração” e à informalidade presente também na linguagem verbal oral usada pelo estudante.

Figura 1 – Edição feita no *booktube* sobre *A Mala de Hana*, produzido por S. M. e G. S.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No trecho do vídeo mostrado na figura 1, observamos que S. M. insere uma espécie de legenda, na cor vermelha e em caixa alta, para explicar a que se refere “o exército alemão nesse período”, informação apresentada oralmente por ele, que, provavelmente, após assistir à gravação de seu vídeo, achou necessário fazer essa elucidação. Ou seja, o papel das linguagens verbal escrita e visual, aqui, é complementar o que foi dito por meio da linguagem verbal oral, de modo que as diversas modalidades se completam e o símbolo de asterisco age como uma espécie de conector entre as linguagens.

Ainda no que diz respeito à edição do vídeo, identificamos, assim como planejado pela dupla, a presença de imagens e de fotografias, que aparecem ao lado do estudante, em alguns momentos, e sobrepostas à imagem do estudante, em outros. Consideramos que, em linhas gerais, a performance de S. M. no *booktube* foi satisfatória, opinião compartilhada com seus colegas, que, durante a socialização do vídeo, o elogiaram e chegaram a comparar suas habilidades às do jornalista William Bonner, da Rede Globo.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi discutir o potencial do gênero discursivo digital *booktube* para a ampliação dos letramentos digital, literário e oral de estudantes. A análise de todo o processo de produção do *booktube* elaborado pela dupla S. M. e G. S. comprovou que o trabalho com *booktubes* em sala de aula apresenta um grande potencial para o aprimoramento dos processos de letramento digital, literário e oral dos estudantes.

No que diz respeito ao letramento digital, constatamos que os estudantes desenvolveram habilidades operacionais de utilização das ferramentas digitais do ambiente de aprendizagem virtual *Moodle* e da ferramenta *AceThinker*, fundamentais para que os encontros remotos e a coleta de dados se concretizassem, já que, em virtude da pandemia do covid-19, estávamos trabalhando e estudando em contexto remoto. Além disso, os dados mostraram que eles também utilizaram o editor de texto *Microsoft Word*, aplicaram os comandos *Ctrl+C* e *Ctrl+V* para copiar e colar, acessaram sites de busca e manusearam aplicativos de edição de vídeo. Além dessas habilidades técnicas, os estudantes ampliaram

a sua compreensão crítica sobre a responsabilidade envolvida em publicações on-line, contemplando também as dimensões cognitiva e socioemocional do letramento digital.

Dizer que o *booktube* tem a função de expor pontos de vista sobre obras literárias lidas pelos seus enunciadores, buscando sempre novos livros e indicações de leituras, já seria um indício de que o seu uso em sala de aula pode contribuir para o aprimoramento do letramento literário dos estudantes. Todavia, retomando os dados, evidenciamos a riqueza de discussões nesse sentido, visto que as estratégias de aprimoramento do letramento literário propostas por Cosson (2022) estão presentes ao longo do processo de produção do *booktube* e no vídeo planejado, gravado e editado pelos sujeitos. Nesse sentido, identificamos, no *booktube* analisado, a presença, principalmente, das etapas de interpretação, contextualização e expansão do livro *booktubializado*.

Os dados nos mostraram, ainda, momentos em que a fala dos estudantes, em maior ou menor grau, coocorre com recursos suprasegmentais, como pausas, entonação e expressões fisionômicas, o que indicia que o seu letramento oral foi aprimorado, já que essa é, também, uma das implicações pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas de oralidade, conforme Antunes (2003). Embora a linguagem usada por S. M. no seu vídeo tenha sido mais informal, percebemos uma adequação ao público, o que também é um indício de letramento oral, demonstrado, ainda, no momento de socialização dos vídeos com os colegas, quando tiveram a oportunidade de praticar a escuta e apreciar as produções feitas, uma vez que o diálogo sobre elas se deu de maneira cooperativa. Além disso, os estudantes puderam perceber a diferença do nível de formalidade de cada *booktube* e evidenciar que, na oralidade, assim como na escrita, os discursos se adequam ao contexto de uso e aos seus destinatários.

Referências

AILLERIE, K. Teenagers' information practices in academic settings: What relevance for a transliteracy-based approach? **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 51, n. 2, p. 737–745, 2017.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AYRES, D. J.; PEREIRA, M. H. M.; AZEVEDO, A. C. O. Booktube: um gênero discursivo advindo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Entrepalavras**, v. 11, n. 3, p. 1–27, 2021.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUZATO, M. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 2006, 3, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2006.

CAZDEN, C.; COPE, C.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Trad. Adriana Alves Pinto *et. al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81–108.

KUYUMJIAN, N. M. M. Letramento oral no ensino de francês: o exemplo dos livros orais. In: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral: velhas rotas, novos rumos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 11–34.

LIMA-NETO, N. V.; CARVALHO, A. B. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professores e professoras. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 15, p. 1–11, 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

MORAES, E. M. A. Letramento oral em LI em contextos virtuais: Start New Game. In: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral: velhas rotas, novos rumos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 101–123.

NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. Preambulando a temática e os textos da obra. In: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral: velhas rotas, novos rumos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7–10.

NG, W. Can we teach digital natives digital literacy? **Computers & Education**, v. 59, ed. 3, p. 1065–1078, 2012.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15–38, 2009.

SÁ, R. L.; NASCIMENTO, J. F. Formação e identidade linguística: um estudo comparativo de letramento oral no Brasil. In: NASCIMENTO, J. F.; SOUZA, E. M. F.; SÁ, R. L. (org.). **Letramento oral: velhas rotas, novos rumos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 151–167.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Sobre as autoras

Dayana Junqueira Ayres

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6449-2242>

Doutora em Linguística e mestra em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Vernáculas pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Círculo do Texto em Diálogo e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL).

Márcia Helena de Melo Pereira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3663-3462>

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Líder do grupo de pesquisa Círculo do Texto em Diálogo e membro do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da Anpoll, do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL), do Grupo O Círculo de Bakhtin em diálogo e do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEB).

Ana Claudia Oliveira Azevedo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8729-6515>

Doutoranda e mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Modernas (Português, Inglês e respectivas literaturas) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Círculo do Texto em Diálogo e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em nov. 2024.

Uma investigação sobre hábitos de leitura e escrita e funções executivas em estudantes concluintes do ensino médio

A study on reading and writing habits and executive functions in high school graduating students

Fernanda Schneider¹
Lucilene Bender de Sousa²
Sabrine Amaral Martins³
Diane Blank Bencke⁴

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar os hábitos de leitura e escrita de estudantes concluintes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, relacionando esses hábitos com dados neuropsicológicos e sociodemográficos. A partir desse objetivo, a pesquisa explora a relação entre leitura, escrita e memória de trabalho, destacando a influência das funções executivas nesse contexto. Fazem parte do estudo 41 estudantes concluintes do curso técnico de dois *campi* de uma instituição federal do Rio Grande do Sul (RS). Para a pesquisa, foram aplicados questionários de perfil, de hábitos de leitura e escrita, socioeconômico e sociodemográfico, além do subteste de memória de dígitos e de *span* de palavras. A análise dos dados mostrou uma correlação significativa entre o desempenho no teste Digit Backwards e os hábitos de escrita, Digit Backwards e hábitos de leitura e de escrita; também houve correlação significativa entre *word span* e hábitos de escrita. Os resultados ressaltam os impactos da frequência na leitura e na escrita na memória de trabalho e evidenciam a necessidade de estratégias educacionais que promovam tanto a leitura quanto a escrita — habilidades essenciais para o desempenho acadêmico e cognitivo do estudante.

Palavras-chave: Hábitos de leitura e escrita. Cognição. Funções executivas. Memória de trabalho. Metacognição.

Abstract: This study aims to investigate the reading and writing habits of graduating students from technical courses integrated with high school, relating these habits to neuropsychological and sociodemographic data. Based on this objective, the research explores the relationship between reading, writing, and working memory, highlighting the influence of executive functions in this context. The study includes 41 graduating students from the technical course of two campuses of a federal institution in RS. For the research, profile, reading and writing habits, socioeconomic, and sociodemographic questionnaires were applied, as well as the digit span and word span subtests. Data analysis showed a significant correlation between performance in the Digit Backwards test and writing habits; Digit Backwards and reading and writing habits; and also, a significant correlation between Word Span and writing habits. The results emphasize the importance of frequent reading and writing on working memory and highlight the need for educational strategies that promote both reading and writing, essential skills for the student's academic and cognitive performance.

Keywords: Reading and writing habits. Cognition. Executive functions. Working memory. Metacognition.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Ibirubá. Ibirubá, RS, Brasil. E-mail: fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha. Farroupilha, RS, Brasil. E-mail: lucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br

³ Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja. São Borja, RS, Brasil. E-mail: sabrine.martins@iffarroupilha.edu.br

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rolante. Rolante, RS, Brasil. E-mail: diane.bencke@rolante.ifrs.edu.br

Introdução

A aquisição da leitura é uma habilidade de grande importância para o desenvolvimento social, cultural e intelectual do indivíduo. Diferentemente da fala, a leitura e a escrita são invenções culturais recentes (Dehaene, 2012), o que implica que a aquisição dessas habilidades ocorre, de forma gradual, no ambiente formativo/escolar, e seu desenvolvimento é promovido, na maioria das vezes, pela intervenção do professor.

Ler é uma tarefa complexa, que envolve diferentes mecanismos, como linguagem e cognição. Em um mundo que pouco tolera a ineficiência, o domínio precário da leitura e da escrita dificulta ou inviabiliza muitas outras formas de comunicação (Schneider *et al.*, 2021) e, conseqüentemente, a participação e emancipação cidadã. Por outro lado, a ação proficiente e eficiente, em relação a conteúdos e habilidades, é fundamental em um processo de educação permanente, o qual oportuniza que os envolvidos resolvam situações-problema do cotidiano. Nesse contexto, as dificuldades quanto à leitura e à escrita são demandas crescentes na educação brasileira.

Apesar do volume de estudos e investigações sobre a leitura, nos últimos anos, (Dehaene, 2012; Roscioli; Tomitch, 2022; Sousa, 2020), ainda permanecem muitas lacunas. É importante destacar que estudos realizados especificamente com a população brasileira colaboram para a implementação de políticas públicas dentro de um contexto marcado pela crescente preocupação com a construção de ações voltadas ao combate das desigualdades sociais. Investigar hábitos de leitura e de escrita nos permite entender quem é o estudante e qual é a sua relação com essas habilidades.

Nesse contexto, fazem-se necessárias investigações em consonância com as diversas pesquisas que atualmente são desenvolvidas na área das ciências cognitivas – mais precisamente, os estudos envolvendo a relação da leitura e da escrita com as funções executivas, como a memória de trabalho (MT), em inglês, *working memory*, e metacognição. Assim, este estudo busca investigar, sobretudo, os hábitos de leitura e de escrita de estudantes concluintes de cursos de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, considerando a relação com dados neuropsicológicos e dados sociodemográficos.

Um panorama do processamento da linguagem

A influência da psicologia cognitiva se tornou mais evidente à medida que os estudiosos exploravam os processos de leitura, como reconhecimento de palavras, compreensão de textos e produção de escrita, sob uma perspectiva cognitiva (Kintsch, 1998; Macarthur; Graham; Fitzgerald, 1998). Estudos experimentais e de imagem, para investigar o processamento da escrita, surgiram no final do século XX, e avanços significativos foram observados na década de 1970, com o advento das técnicas de neuroimagem (Planton *et al.*,

2013). Desse modo, apresentaremos, a seguir, alguns dos principais estudos acerca dos aspectos investigados.

Fundamentos acerca do processamento da leitura e da escrita

Muitas das recentes descobertas sobre o processamento da linguagem no cérebro são resultado de investigações envolvendo casos de manifestações ou distúrbios em doenças, como acidente vascular cerebral (AVC), traumatismo craniano (TBI), do inglês *traumatic brain injury*, e demências — em especial a doença de Alzheimer (DA) (Hübner *et al.*, 2018; Joannette *et al.*, 2007; Johansson-Malmelin *et al.*, 2021; Schneider *et al.*, 2021). Técnicas como ressonância magnética funcional (fMRI) e eletroencefalografia (EEG) têm sido usadas para mapear a atividade cerebral, durante a leitura e a escrita, auxiliando os pesquisadores a identificarem as regiões do cérebro envolvidas no processamento da linguagem.

Desse modo, os avanços na neurociência cognitiva permitiram uma compreensão mais detalhada dos processos neurais envolvidos na leitura (Dehaene, 2012). Buchweitz *et al.* (2009) realizaram um estudo comparativo dos padrões de ativação cerebral associados à compreensão de sentenças escritas e faladas em português. Para esse estudo, 12 falantes destros de português como primeira língua (oito homens), com idade média de 29,9 anos (DP = 5,74; faixa etária de 20 a 40 anos), foram recrutados. Os participantes tinham um alto nível de escolaridade: 11 estavam matriculados em programas de pós-graduação, e um estava no último ano da graduação. Utilizando fMRI, a atividade cerebral foi medida, enquanto os participantes liam e ouviam sentenças sobre conhecimentos gerais, decidindo se eram verdadeiras ou falsas.

Importante destacar que os resultados desse estudo (Buchweitz *et al.*, 2009) mostraram que leitores com menor capacidade de memória de trabalho (MT) apresentaram mais ativação em áreas do hemisfério direito e mais ativação no córtex pré-frontal, potencialmente associada a uma maior demanda nos processos de controle executivo. Leitores com maior capacidade de memória de trabalho mostraram mais ativação em uma rede de área frontal-posterior (giros angular e pré-central esquerdos, bem como giro frontal inferior direito). O estudo auxilia a compreensão de como leitores com baixa e alta capacidade de memória de trabalho lidam com a leitura de texto.

A partir de estudos empíricos comportamentais e de neuroimagem, Bailer e Tomitch (2020) apresentaram noções acerca dos processos de leitura no nível da palavra e no nível da sentença. As autoras sistematizaram modelos de leitura de Kintsch e Van Dijk (1978), de Van Dijk e Kintsch (1983) e de Gagné, C. Yekovich, e F. Yekovich (1993), além do papel das diferenças individuais — especialmente, da capacidade de memória de trabalho na compreensão da leitura. A pesquisa foi realizada com o objetivo de descrever o que acontece

no cérebro, à medida que ele entende palavras, sentenças e parágrafos e constrói representações significativas de textos.

Bailer e Tomitch (2020) argumentam que, em primeiro lugar, a linguagem depende da compreensão do significado das palavras individuais, de modo que somos capazes de entender a relação entre as palavras, estando elas em uma frase, em um parágrafo ou no discurso como um todo. Ao realizar a leitura, o cérebro tem realizado uma tarefa complexa, com muitas conexões, áreas e processos envolvidos.

Em outro estudo, Hruby *et al.* (2011) revisaram os avanços na neurociência da leitura, com um foco particular na perspectiva educacional. Os autores destacam a importância de uma compreensão mais profunda dos processos neurais subjacentes à leitura para servir de âncora para a prática pedagógica. Na mesma época, Butterfuss e Kendeou (2018) publicaram um estudo, em que investigaram o papel das funções executivas na compreensão da leitura. Esses dois autores identificaram uma forte relação entre habilidades de autorregulação – que se referem à capacidade do leitor de controlar, monitorar e ajustar o seu próprio processo de leitura, de forma autônoma, para alcançar a compreensão e os objetivos estabelecidos – e desempenho em leitura, enfatizando a importância de desenvolver essas habilidades para melhorar a compreensão da leitura.

Assim como a leitura, também tem sido preocupação dos pesquisadores o processamento da escrita. Berninger *et al.* (2002) propuseram um modelo de sistema de escrita, no qual o processo se inicia na formação da ideia do que se deseja expressar e passa por uma série de processos cognitivos (funções executivas), até chegar nos movimentos motores necessários para a escrita. Em outra investigação, Planton *et al.* (2013) realizaram uma meta-análise com estudos de neuroimagem sobre processos do “cérebro da escrita à mão”; eles tinham o objetivo de identificar a rede cerebral de áreas comumente ativadas durante a escrita à mão em 18 estudos de neuroimagem publicados na literatura.

Foi identificada, nesse último estudo (Planton *et al.*, 2013), uma extensa rede, principalmente no hemisfério esquerdo, composta de 12 áreas corticais e subcorticais; três dessas foram consideradas como especificamente relacionadas à escrita (área do sulco frontal superior/ giro frontal médio esquerdo, área do sulco intraparietal/parietal superior esquerdo e cerebelo direito), enquanto outras estavam mais relacionadas a processos motores não específicos (córtex motor primário e sensorio-motor, área motora suplementar, tálamo e putâmen) ou processos linguísticos (córtex pré-motor ventral e córtex temporal posterior/inferior).

Como podemos perceber, com os avanços das pesquisas, podemos afirmar que a relação entre leitura, escrita e funções executivas é fundamental para o desenvolvimento e o processamento das habilidades linguísticas. Para aprofundar essa questão, apresentamos, na seção a seguir, algumas noções acerca dessa relação.

Leitura, escrita e funções executivas

As funções executivas (FEs) possibilitam planejar as ideias, gerenciar os novos desafios e manter o foco. Diamond (2013) define como FEs centrais: (i) inibição: inibição da resposta; (ii) controle de interferência: atenção seletiva e inibição cognitiva; e (iii) memória de trabalho e flexibilidade cognitiva: pensamento criativo, “fora da caixa”, considerando diferentes perspectivas e se adaptando rápido e de modo flexível às circunstâncias alteradas. Entre as estruturas cognitivas mais proeminentes associadas ao estudo das funções executivas, destaca-se o modelo multicomponente da memória de trabalho, de Baddeley e Hitch (1974) e Baddeley (1986; 2000; 2012). A memória de trabalho desempenha um papel essencial no processamento da linguagem.

Baddeley, Anderson e Eysenck (2011, p. 31) apresentam a memória de trabalho sendo “o termo que usaremos para um sistema que não só armazena informação de forma temporária, mas também a manipula, de modo a permitir que as pessoas executem atividades complexas como raciocínio, o aprendizado e a compreensão”. Dividida em memória de trabalho verbal e memória de trabalho visuoespacial, a memória de trabalho desempenha um papel significativo em nossa capacidade de processar e realizar tarefas cognitivas complexas, como escutar, ler e escrever (Olive, 2004; Tirre; Peña, 1992). Ela é crucial para a leitura, porque permite a manutenção e o processamento de informações temporárias, enquanto as palavras são decodificadas, as frases compreendidas e as ideias conectadas ao longo de um texto. Essa capacidade é essencial para a integração contínua de novas informações com o conhecimento prévio, facilitando a construção de uma compreensão coerente e profunda. Além disso, a memória de trabalho ajuda a resolver ambiguidades linguísticas, compreender contextos e inferir significados implícitos, tornando a leitura uma atividade fluida e eficiente.

No que se refere à escrita, a memória de trabalho possibilita manter e manipular simultaneamente várias informações, como ideias, palavras e estruturas gramaticais, enquanto frases coerentes são formuladas, e articular pensamentos de maneira organizada. Essa capacidade é fundamental para planejar o conteúdo e revisar e editar o texto, garantindo que as conexões lógicas e a coesão sejam mantidas ao longo do processo de escrita. Além disso, a MT facilita a correção de erros e a integração de novos elementos, permitindo a produção de textos claros, precisos e bem estruturados. Para a avaliação da memória de trabalho, de modo geral, são utilizados dois índices: o *digit span* e o *word span*.

Os processos cognitivos envolvidos durante a leitura parecem ser mais complexos do que aqueles que ocorrem durante uma tarefa de escuta (Margolin; Griebel; Wolford, 1982). Já os processos envolvidos na escrita parecem sobrecarregar a capacidade da memória de trabalho, ao dedicar recursos tanto à escrita quanto ao armazenamento de informações (Kellogg, 1996; Tindle; Longstaff, 2015). Segundo Tindle e Longstaff (2015), isso indica que

escrever é mais complexo cognitivamente e exige uma maior carga nos processos da memória de trabalho do que ler e ouvir.

Em síntese, a memória de trabalho facilita o planejamento, a compreensão, o raciocínio e a resolução de problemas (Ricker; Aubuchon; Cowan, 2010). Desse modo, a quantidade de informação que podemos manter para acesso fácil e rápido é claramente limitada. Ricker, Aubuchon e Cowan (2010) apresentam que a MT é importante porque media a maioria das nossas interações conscientes com o mundo: a memória de trabalho é essencial para uma ampla variedade de funções cognitivas. Ainda, a MT afeta a maneira como pensamos e resolvemos problemas, porque contém informações que estão sendo processadas em um estado disponível.

Um aspecto importante a ser considerado é que há modelos teóricos que consideram a metacognição como parte das funções executivas (FEs) (Ardila, 2008; Fernandez-Duque; Baird; Posner, 2000; Malloy-Diniz *et al.*, 2018) — a diferença entre cognição e metacognição é a presença da consciência (Bencke, 2020; Flavell, 1971). Assim, partimos da noção de metacognição de Flavell (1971), que salienta que ela se refere à consciência e compreensão dos próprios processos de pensamento, envolvendo a habilidade de monitorar e controlar processos cognitivos como resolução de problemas, memória e compreensão.

O pesquisador Flavell (1971) enfatizou que a metacognição permite aos indivíduos refletir sobre o seu próprio pensamento, avaliar a sua compreensão e regular as suas atividades cognitivas para alcançar objetivos de forma eficaz. Esse conceito está relacionado ao papel da autoconsciência e autorregulação no aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Logo, a metacognição abarca vários aspectos, como estratégias metacognitivas que promovam a compreensão leitora, por exemplo, no contexto escolar e acadêmico (Flavell; P. Miller; S. Miller, 1999). Para o presente estudo, detemo-nos na análise de algumas questões metacognitivas de múltipla escolha que fazem parte do instrumento de coleta de perfil leitor da pesquisa e na sua relação com as demais variáveis do estudo.

Desse modo, nesse breve panorama, fica evidente que, ao longo dos anos, muitas investigações têm sido realizadas para compreender o processamento da linguagem. Os estudos apresentados e que embasam esta pesquisa possibilitam uma síntese de algumas das principais conclusões e contribuições de investigações para o entendimento da relação entre leitura, escrita e cognição.

Metodologia

A presente investigação se trata de uma pesquisa descritiva. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer n. 5.317.270. Fazem parte do estudo 41 estudantes concluintes do curso técnico de dois *campi* de uma instituição federal do RS. Os critérios de inclusão dos participantes foram: estudantes concluintes dos cursos técnicos integrados ao

Ensino Médio, regularmente matriculados, de uma Instituição Federal do RS. Já os critérios de exclusão dos participantes foram: doença neurológica e depressão grave e/ou não tratada e estudantes com necessidades educacionais específicas. A coleta foi realizada por aplicadores treinados.

Para a pesquisa, foram aplicados questionários (de perfil, hábitos de leitura e escrita, socioeconômico e sociodemográfico): (i) questionário de perfil do leitor adaptado (Sousa, 2020); (ii) questionário de hábitos de leitura e de escrita (Hübner *et. al.*, 2018); (iii) instrumento de avaliação do *status* socioeconômico/condição social (ABEP, 2022), (iv) questionário sociodemográfico adaptado (Sousa, 2020); e (v) instrumento de avaliação neuropsicológica breve Neupsilin — subteste de memória de dígitos *digit span* e de *span* de palavras (Fonseca; Salles; Parente, 2009).

No questionário de perfil do leitor, foram realizadas 14 perguntas com alternativas para serem assinaladas (Anexo 1). O questionário de hábitos de leitura e escrita possui perguntas sobre a ocorrência dos hábitos de leitura (jornais, livros e revistas) e sobre os hábitos de escrita de textos (recados e mensagens). A frequência é classificada pelo parâmetro semanal, sendo todos os dias (4 pontos), alguns dias por semana (3 pontos), uma vez por semana (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0). Nas perguntas sobre leitura, os participantes poderiam somar o máximo de 16 pontos, e, nas sobre escrita, o máximo de 16 pontos – sendo que o máximo da pontuação, considerando as duas frequências (HLE), é 32 pontos.

Os testes que compõem a avaliação da memória de trabalho são: ordenamento ascendente/descendente de dígitos e *span* auditivo de palavras em sentença. O *span* de dígitos é medido pela retenção das sequências na ordem descendente e ascendente. O teste de ordenamento ascendente (Digit Forward) se inicia quando o instrutor diz dois números e pede para que o participante os repita na ordem em que foram apresentados. No ordenamento descendente (Digit Backwards), o participante deve repetir os números do último para o primeiro dígito dado. Em ambos os casos, são apresentadas duas sequências para cada estímulo. Os estímulos começam com dois, aumentando até seis elementos numéricos. A pontuação é atribuída a partir dos acertos em cada sequência.

O Digit Backwards (dígito ao contrário) é um teste utilizado em avaliações neuropsicológicas para medir a capacidade da memória de trabalho auditiva e a habilidade de manipulação mental de informações numéricas. Esse teste é uma variação do teste do *digit span*, em que a pessoa não apenas repete os dígitos na mesma ordem em que são apresentados (chamado de Digit Forward), mas os repete na ordem inversa, começando pelo último dígito até o primeiro dígito. Por exemplo, se os dígitos apresentados forem “3, 1, 7”, o indivíduo teria que os repetir na ordem inversa, ou seja, “7, 1, 3”. Isso requer que a pessoa não apenas se lembre dos dígitos apresentados, mas também seja capaz de manipular mentalmente esses dígitos, o que envolve um esforço adicional da memória de trabalho.

Ainda, o teste de Digit Backwards é utilizado para avaliar aspectos específicos da memória de trabalho, como a capacidade de reter informações auditivas de curto prazo e de realizar operações cognitivas simples, como a inversão de sequências numéricas.

O *span* auditivo de palavras em sentenças (*word span*) é uma tarefa adaptada do teste de Daneman e Carpenter (1980), que avalia o *span* da memória de trabalho — tarefa de processamento e armazenamento simultâneo. O participante ouve frases com diferentes extensões e estruturas, agrupadas em quatro níveis de cinco séries. Após ouvir cada frase, o participante deve repeti-la e memorizar a sua última palavra. Ao final da sequência, ele deverá lembrar as últimas palavras de cada sentença na ordem em que foram apresentadas. A pontuação se dá pelo número de palavras recordado da série.

Para a análise dos dados, além de a pontuação seguir o que é estabelecido nos questionários validados (hábitos de leitura e escrita, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)), na variável livro, a pontuação atribuída foi a correspondente à quantidade de livros lida pelo participante (1 livro = 1 ponto). Descrevemos as variáveis hábitos de leitura, hábitos de escrita, hábitos de leitura e escrita total (HLE) e livros por meio das estatísticas descritivas de tendência central e dispersão. As variáveis com questões de múltipla escolha foram descritas por meio do cálculo das frequências absoluta e relativa de cada categoria, seguido do intervalo de 95% de confiança para a estimativa percentual, conforme recomendado em Vollset (1993).

Comparamos as variáveis hábitos de leitura, hábitos de escrita e HLE para cada categoria das seguintes perguntas:

1. *Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula? Entende bem todos os textos.*
2. *Em geral, como você lê um texto? Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto.*
3. *Com que frequência você lê por entretenimento? Nunca.*
4. *Atividades escritas, como responder a questões e elaborar resumos, trabalhos e textos, são para você: Interessantes.*

Essas comparações foram feitas por meio dos testes de comparação de dois grupos, levando em consideração a natureza das variáveis resposta. Isso significa que examinamos como as respostas dos estudantes a essas perguntas estavam relacionadas com os seus hábitos de leitura e de escrita e HLE, utilizando testes estatísticos para comparar os grupos e determinar se havia diferenças significativas, com base em suas respostas.

O teste-t foi utilizado quando a suposição de normalidade da distribuição de variáveis numéricas não foi rejeitada pelo teste Shapiro-Wilk, e o Mann-whitney quando não foi acatada

ou quando a variável resposta era categórica ordinal, segundo preconiza Nahm (2016) e A. Field, Miles e Z. Field (2012). Em conjunto com o p-valor, foi calculado o tamanho de efeito para cada teste, sendo utilizado o “d de Cohen” para o teste-t, e a estatística “r” para o teste Mann-whitney. A interpretação do tamanho de efeito é feita segundo Cohen (1992), que propôs $d = 0.2$ a 0.3 como pequeno, $d = 0.5$ a 0.8 como médio, $d > 0.8$ como grande, bem como $r > 0.1$ como efeito pequeno, $r > 0.3$ efeito médio, e $r > 0.5$ grande.

Após uma breve apresentação do arcabouço teórico, que incluiu os fundamentos do processamento da leitura e escrita, um panorama do processamento da linguagem e a tríade leitura, escrita e funções executivas, bem como a descrição de aspectos metodológicos, apresentaremos, na próxima seção, os principais resultados do experimento aqui conduzido, bem como uma sucinta discussão sobre os dados.

Resultados e discussões

Apresentamos, a seguir, a caracterização dos participantes, os dados oriundos da estatística descritiva e os dados oriundos da estatística inferencial. Além disso, indicamos as implicações dos achados a partir das análises realizadas nesta pesquisa.

Caracterização dos participantes

Com relação à idade, tivemos os grupos 17 anos (36.6%), 18 anos (51,2%) e 19 anos (12,2%). No questionário de condição social (ABEP), o resultado variou entre 21 e 64 pontos; assim, a característica dos estratos socioeconômicos resultantes da aplicação do questionário é a seguinte: 14 participantes são da classe B2; 12 participantes da classe A; 10 participantes da classe B1; 3 participantes da classe C1; e 1 participante C2.

Nas questões de múltipla escolha analisadas, 8 participantes assinalaram que leem por entretenimento e 32 marcaram que nunca leem. Sobre frequentar a biblioteca da instituição, 3 assinalaram que frequentam uma vez por semana, enquanto 18 participantes assinalaram que nunca frequentam — os demais assinalaram que vão mais de uma vez (2 participantes), uma semana sim e outra não (6 participantes) e uma vez por mês (8 participantes), enquanto a opção “outra” foi assinalada por 2 participantes. Sobre a leitura de livros, nos últimos 12 meses, 21 participantes leram de 3 a 4 livros, e 5 participantes responderam que não leram nenhum livro; ainda, 9 participantes responderam que leram 1 a 2 livros, e 6 participantes assinalaram de 5 a 8 livros. Quanto ao uso da internet, todos os participantes (n 41) responderam que acessam todos os dias. Esses dados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Questões de leitura, livros e internet

Variável	N (%)
<i>Com que frequência você lê por entretenimento? (n 41)</i>	
Todos os dias.	4 (9.76%)
De 3 a 5 vezes por semana.	8 (19.51%)
Uma vez por semana.	8 (19.51%)
Uma vez por mês.	12 (29.27%)
Nunca.	8 (19.51%)
Outra	1 (2.44%)
<i>Com que frequência você frequenta a biblioteca na instituição em que você estuda? (n 41)</i>	
Mais de uma vez por semana.	2 (4.88%)
Uma vez por semana.	3 (7.32%)
Uma semana sim e outra não.	6 (14.63%)
Uma vez por mês.	8 (19.51%)
Nunca.	18 (43.9%)
Outra	4 (9.76%)
<i>Quantos livros você leu nos últimos 12 meses? (n 41)</i>	
0	5 (12.2%)
1 a 2	9 (21.95%)
3 a 4	21 (51.22%)
5 a 8	6 (14.63%)
<i>Quantas vezes por semana você usa a internet? (n 41)</i>	
Todos os dias.	41 (100%)
De 3 a 5 vezes por semana.	0 (0%)
Uma vez por semana.	0 (0%)
Uma vez por mês.	0 (0%)
Nunca.	0 (0%)
Outra.	0 (0%)

Legenda: *Algumas questões permitem assinalar mais de uma opção.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Ainda sobre o perfil, a Tabela 2 apresenta dados da percepção sobre leitura de texto e atividades que envolvem a escrita, bem como se frequentam biblioteca pública, quais livros leem e se acessam a internet.

Tabela 2 – Questões com relação a texto, livros, internet e escrita

Variável	Frequência	Freq. relativa	IC 95% para freq.
Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?			
Entende bem todos os textos.	22	53.66%	(37.61%, 69.03%)
Entende apenas os textos de que gosta.	10	24.39%	(12.91%, 40.64%)
Entende mais ou menos os textos.	7	17.07%	(7.7%, 32.65%)
Não consegue entender muito, pois são difíceis.	3	7.32%	(1.91%, 21.01%)
Esquece o que leu muitas vezes e fica confuso.	2	4.88%	(0.85%, 17.81%)
Em geral, como você lê um texto?			
Só as partes importantes para fazer os exercícios.	15	36.59%	(22.57%, 53.08%)
Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto.	15	36.59%	(22.57%, 53.08%)
Devagar, porque tem dificuldade em identificar as palavras e ideias principais.	8	19.51%	(9.37%, 35.37%)
O mais rápido possível para acabar logo.	5	12.2%	(4.58%, 27%)

Como você se sente quando está lendo um texto fácil?			
Confortável.	27	69.23%	(52.27%, 82.45%)
Distraído.	5	12.82%	(4.82%, 28.23%)
Entediado.	3	7.69%	(2.01%, 21.97%)
Desafiado.	2	5.13%	(0.89%, 18.63%)
Preguiçoso.	2	5.13%	(0.89%, 18.63%)
Impaciente.	1	2.56%	(0.13%, 15.08%)
Como você se sente quando está lendo um texto difícil?			
Desafiado.	16	39.02%	(24.62%, 55.46%)
Impaciente.	9	21.95%	(11.11%, 38.03%)
Distraído.	8	19.51%	(9.37%, 35.37%)
Entediado.	7	17.07%	(7.7%, 32.65%)
Preguiçoso.	5	12.2%	(4.58%, 27%)
Confortável.	3	7.32%	(1.91%, 21.01%)
Quando você está lendo, o que você tenta entender?			
A ideia principal e alguns detalhes.	18	43.9%	(28.82%, 60.11%)
O que é necessário para responder às perguntas.	13	31.71%	(18.58%, 48.22%)
Somente a ideia principal.	6	14.63%	(6.09%, 29.86%)
A ideia principal e todos os detalhes.	5	12.2%	(4.58%, 27%)
Com que frequência você frequenta a biblioteca pública?			
Nunca.	40	97.56%	(85.59%, 99.87%)
Uma vez por mês.	2	4.88%	(0.85%, 17.81%)
Mais de uma vez por semana.	1	2.44%	(0.13%, 14.41%)
Uma vez por semana.	0	0%	(0%, 10.67%)
Uma semana sim e outra não.	0	0%	(0%, 10.67%)
Outra.	0	0%	(0%, 10.67%)
O que você mais acessa na internet?			
<i>E-mail</i> e sites sociais (ex. Facebook).	32	78.05%	(61.97%, 88.89%)
Jogos.	13	31.71%	(18.58%, 48.22%)
Google para pesquisas.	13	31.71%	(18.58%, 48.22%)
Revistas e jornais.	3	7.32%	(1.91%, 21.01%)
Livros.	2	4.88%	(0.85%, 17.81%)
Outros.	1	2.44%	(0.13%, 14.41%)
A leitura para você é uma atividade:			
Interessante.	24	58.54%	(42.2%, 73.3%)
Chata.	11	26.83%	(14.75%, 43.21%)
Difícil.	7	17.07%	(7.7%, 32.65%)
Que tipo de livros você lê?			
Outros livros além dos solicitados na escola.	23	56.1%	(39.89%, 71.18%)
Não leio livros.	11	26.83%	(14.75%, 43.21%)
Só os solicitados na instituição em que eu estudo.	8	19.51%	(9.37%, 35.37%)
Atividades escritas, como responder a questões e elaborar resumos, trabalhos e textos, são para você:			
Chatas.	20	48.78%	(33.15%, 64.63%)
Interessantes.	17	41.46%	(26.7%, 57.8%)
Difíceis.	6	14.63%	(6.09%, 29.86%)

Legenda: *Algumas questões permitem assinalar mais de uma opção.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Podemos observar (Tabela 2) que 27 participantes assinalaram que se sentem confortáveis ao lerem um texto fácil. Com relação à leitura de texto difícil, houve uma maior

frequência das respostas “desafiado” (12 participantes) e “impaciente” (9 participantes). Sobre frequentar biblioteca pública, 40 participantes responderam que nunca frequentam, 2 participantes assinalaram mais de uma vez por mês, e 1 participante respondeu mais de uma vez por semana.

Quanto ao acesso à internet, a opção que envolvia *e-mails* e *sites* sociais teve prevalência (32 participantes), seguida de jogos (13 participantes) e Google para pesquisa (13 participantes). Para a leitura de livros, 23 participantes responderam que leem outros livros além dos solicitados na escola, 11 nunca leem, e 8 somente leem os solicitados na instituição. No que diz respeito à escrita, 20 participantes responderam que acham chatas, 17 que são interessantes, enquanto os outros 6 participantes assinalaram que são difíceis.

Hábitos de escrita e memória de trabalho

Dos resultados analisados, encontramos uma correlação estatisticamente significativa entre Digit Backwards e hábitos de escrita, bem como entre Digit Backwards e hábitos de leitura e de escrita (HLE). Isso implica afirmar que, quanto maior a frequência de escrita e de hábitos de leitura e de escrita (soma total), maior a pontuação no Digit Backwards.

Tabela 3 – Teste de memória Digit Backwards, hábitos de escrita e hábitos de leitura e escrita

Variável	p-valor	Estatística	Variância compartilhada	IC (95%)
ABEP	0.779 g	-0.05	0.00	(-0.33, 0.25) ^[a]
Leitura	0.742 g	0.05	0.00	(-0.26, 0.37) ^[a]
Escrita	0.002** g	0.48	0.23	(0.22, 0.73) ^[a]
HLE	0.043* g	0.32	0.10	(0.02, 0.64) ^[a]
Livros	0.350 g	0.15	0.02	(-0.18, 0.48) ^[a]

Legenda: Relação entre teste Digit Backwards e quantidade de livros lidos e entre ABEP e hábitos de leitura e escrita; p-valores marcados pela letra “g” indicam realização da correlação de Spearman; * significante a 5%; ** significante a 1%; *** significante a 0.1%.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

No presente estudo, a correlação entre Digit Backwards e hábitos de escrita pode ser justificada pela função da memória de trabalho, que desempenha um papel crucial na produção escrita. Isso pode ser dividido em quatro aspectos, sendo que o primeiro deles é a capacidade de retenção e manipulação de informações, uma vez que o Digit Backwards avalia a capacidade de lembrar e manipular sequências numéricas na mente. Essa habilidade também é essencial na escrita, em que os escritores precisam lembrar informações relevantes, como ideias principais, argumentos e detalhes, enquanto organizam e estruturam suas frases e seus parágrafos.

O segundo ponto se trata da organização e do sequenciamento, dizendo respeito ao fato de o Digit Backwards requerer que os indivíduos invertam a ordem dos dígitos apresentados; nesse sentido, a escrita exige que sejam organizadas as ideias de maneira

lógica e sequencial. Isso inclui, por exemplo, redigir com uma introdução clara, desenvolver argumentos de forma coerente e finalizar de maneira conclusiva. Em terceiro, tem-se o processamento cognitivo como atenção seletiva, planejamento e revisão. No Digit Backwards, os indivíduos devem focar a tarefa e manter a precisão ao manipular informações. Ao escrever, precisamos ser capazes de revisar e reescrever nosso trabalho para melhorar a clareza e a precisão.

Por fim, o quarto aspecto a ser destacado é memória de trabalho e escrita acadêmica, no sentido de que, em contextos acadêmicos, a capacidade de memória de trabalho está diretamente relacionada à capacidade de escrever textos que atendam aos requisitos específicos, como seguir uma estrutura predeterminada, usar vocabulário apropriado e desenvolver argumentos de forma consistente. Desse modo, o Digit Backwards é um teste específico que avalia habilidades de memória de trabalho com sequências numéricas, no entanto suas habilidades subjacentes de retenção e manipulação de informações são fundamentais para a produção escrita (organização, estruturação e clareza do texto).

No que se refere à correlação entre Digit Backwards e hábitos de leitura e de escrita (soma total), pode estar relacionada ao fato de que, ao realizarmos a leitura de textos, precisamos nos lembrar de palavras, frases e sentidos enquanto integramos novas informações. Da mesma forma, a escrita exige da memória de trabalho a organização de ideias, a estruturação de frases e a revisão do texto. Nesse sentido, a memória de trabalho é crucial para a leitura e para a escrita, pois possibilita a manipulação e manutenção de informações temporariamente. A tarefa de repetir dígitos de trás para frente requer a capacidade de armazenar informações (os dígitos) e as manipular (inverter a ordem), o que é uma função central da memória de trabalho.

Os resultados também mostraram uma correlação estatisticamente significativa entre *word span* e hábitos de escrita. Assim, essa correlação sugere que uma maior frequência na escrita corresponde a maiores escores no teste de *word span* (Tabela 4) e vice-versa.

Tabela 4 – Análise do *word span* e dos hábitos de escrita

Variável	p-valor	Estatística	Variância compartilhada	IC (95%)
ABEP	1.000 h	0.00	0.00	(-0.31, 0.31)
Leitura	0.542 g	0.10	0.01	(-0.23, 0.43) ^[a]
Escrita	0.031* g	0.34	0.12	(0.06, 0.63) ^[a]
HLE	0.113 h	0.25	0.06	(-0.06, 0.52)
Livros	0.117g	0.26	0.07	(-0.05, 0.57) ^[a]

Legenda: Relação entre teste *word span* e quantidade de livros lidos e entre ABEP e hábitos de leitura e escrita; p-valores marcados pela letra "h" indicam realização da correlação de Pearson; p-valores marcados pela letra "g" indicam realização da correlação de Spearman; * significante a 5%; ** significante a 1%; *** significante a 0.1%.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

A relação entre o teste de *word span* (span de palavras) e os hábitos de escrita está vinculada à capacidade da memória de trabalho auditiva e à habilidade de manipulação de informações verbais. Destacamos, também, para esse teste, quatro aspectos. O primeiro deles é a retenção de informações e habilidades de escrita, em que o *word span* avalia a capacidade de lembrar e repetir sequências de palavras na mesma ordem em que foram apresentadas. Essa habilidade é crucial para os hábitos de escrita, pois, ao escrever, precisamos ser capazes de reter informações relevantes enquanto construímos frases e parágrafos coesos e informativos.

O segundo aspecto, o processamento de linguagem e expressão escrita, refere-se à capacidade de memória de trabalho auditiva, medida pelo *word span*, que está diretamente relacionada à fluência e à complexidade da expressão escrita. Indivíduos com maior *word span* tendem a ser mais proficientes em processar e manipular informações verbais, o que pode facilitar a formulação de argumentos claros e a escolha de palavras adequadas durante a escrita.

O terceiro aspecto, planejamento e organização, significa que, para escrevermos de maneira eficaz, precisamos planejar e organizar as nossas ideias de forma lógica. A capacidade de memória de trabalho auxilia na organização mental das informações antes de serem transferidas para o papel. Isso pode resultar em textos mais estruturados e coerentes. Por fim, o quarto aspecto é a correção e revisão, pois bons hábitos de escrita incluem revisão para melhorar a clareza e a precisão. Assim, a memória de trabalho é importante na revisão ao permitir que lembremos detalhes específicos que precisam ser reajustados ou corrigidos.

Análise das questões de múltipla escolha

Para o estudo, partimos da noção de que a metacognição se apresenta como um importante fator. Assim, algumas das questões são metacognitivas (Tabela 5), pois exploram a consciência do participante sobre os seus próprios processos mentais durante a leitura ou a escrita.

Tabela 5 – Questões quanto às tarefas de leitura

Variável	Frequência	Freq. relativa	IC 95% para freq.
Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?			
Entende bem todos os textos.	22	53.66%	(37.61%, 69.03%)
Entende apenas os textos de que gosta.	10	24.39%	(12.91%, 40.64%)
Entende mais ou menos os textos.	7	17.07%	(7.7%, 32.65%)
Não consegue entender muito, pois são difíceis.	3	7.32%	(1.91%, 21.01%)
Esquece o que leu muitas vezes e fica confuso.	2	4.88%	(0.85%, 17.81%)
Em geral, como você lê um texto?			
Só as partes importantes para fazer os exercícios.	15	36.59%	(22.57%, 53.08%)

Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto.	15	36.59%	(22.57%, 53.08%)
Devagar, porque tem dificuldade em identificar as palavras e ideias principais.	8	19.51%	(9.37%, 35.37%)
O mais rápido possível para acabar logo.	5	12.2%	(4.58%, 27%)
Quando você está lendo, o que você tenta entender?			
A ideia principal e alguns detalhes.	18	43.9%	(28.82%, 60.11%)
O que é necessário para responder às perguntas.	13	31.71%	(18.58%, 48.22%)
Somente a ideia principal.	6	14.63%	(6.09%, 29.86%)
A ideia principal e todos os detalhes.	5	12.2%	(4.58%, 27%)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Das questões de múltipla escolha, ao responder a “como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?”, o participante é incentivado a refletir sobre seu próprio desempenho em tarefas de leitura, o que envolve monitorar e avaliar suas habilidades de leitura, as estratégias usadas e a compreensão do texto. Isso está diretamente relacionado à metacognição, conforme descrito por Flavell (1971), que inclui a capacidade de uma pessoa ser consciente e reflexiva sobre seus próprios processos cognitivos.

Com relação à pergunta “Em geral, como você lê um texto?”, tivemos a prevalência de 36% da alternativa “só as partes importantes para fazer os exercícios”, e 36% de “com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto”. Essa pergunta incentiva o indivíduo a refletir sobre os processos e as estratégias que utiliza durante a leitura. A resposta pode revelar a consciência do leitor sobre as suas próprias técnicas de leitura e como ele monitora a sua compreensão e ajusta as suas abordagens para melhorar a interpretação do texto. Isso está alinhado com os aspectos de monitoramento e controle dos processos cognitivos que são centrais à metacognição. Para Kopke Filho (1997), esse comportamento seria típico de comportamentos metacognitivos realizados durante a leitura, em que as ideias mais importantes do texto seriam selecionadas, bem como ocorreria a relação do conteúdo textual com o conhecimento prévio do leitor, por meio da autorregulação.

Em “quando você está lendo, o que você tenta entender?”, tivemos a prevalência de 43,9% da alternativa “a ideia principal e alguns detalhes”, seguida de 31,71% para “o que é necessário para responder às perguntas”. Essa pergunta estimula o participante a refletir sobre seus objetivos e suas estratégias de leitura, bem como sobre o processo de monitoramento da compreensão do texto. Ao considerar o que tenta entender enquanto lê, o leitor está exercitando a consciência sobre seus próprios processos cognitivos, o que é um aspecto central da metacognição. Para Livingston (2003), o autoquestionamento, por exemplo, é uma estratégia cognitiva para obter um conhecimento, quando se questiona o que foi aprendido em uma determinada tarefa, ou metacognitiva para controlar a leitura, quando se questiona se um assunto está sendo entendido no momento da leitura – o que evidencia ser o caso nas respostas dos alunos.

Ainda, no que diz respeito à análise dessas questões, em “como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?” (Tabela 6), os participantes que assinalaram “não” para “entende bem todos os textos” apresentaram menor pontuação em hábitos de leitura em comparação com os participantes que assinalaram “sim”. Isso sugere que uma menor frequência de leitura também corresponde ao fato de não se entender bem todos os textos em tarefas de leitura em sala de aula.

Tabela 6 – Relação de hábitos de leitura e questões de múltipla escolha

Característica	N	Min.- máx.	Q1-Q3	Mediana	Média	DP	p-valor
Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula? [Entende bem todos os textos]. (40)							
Não	19	3-12	4-6	5	5.32	2.21	0.011*d (r = -0.4)
Sim	21	3-10	5-9	6	6.86	2.13	
Em geral, como você lê um texto? [Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto]. (40)							
Não	26	3-12	4-6.75	5	5.85	2.29	0.187d (r = -0.21)
Sim	14	3-10	5-7.75	6.5	6.64	2.24	
Com que frequência você lê por entretenimento? [Nunca]. (40)							
Não	32	3-12	5-8.25	6	6.5	2.38	0.028*d (r = 0.34)
Sim	8	4-6	4-5	4.5	4.62	0.74	
Atividades escritas, como responder a questões e elaborar resumos, trabalhos e textos, são para você: [Interessantes]. (40)							
Não	24	3-10	4-7	6	5.83	1.95	0.362c (d = -0.31)
Sim	16	3-12	4.75-9	5.5	6.56	2.71	

Legenda: Comparação de escores de leitura por respostas nas questões; p-valores marcados pela letra “c” indicam realização do teste-t e tamanho de efeito d de Cohen; p-valores marcados pela letra “d” indicam realização do teste de Mann-Whitney e tamanho de efeito r; * significante a 5%; ** significante a 1%; *** significante a 0.1%.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Na análise das questões em relação à escrita, em *Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?*, a opção “Entende bem todos os textos” teve menos respostas “Não” entre aqueles que escrevem com menos frequência (Tabela 7). Isso significa que a frequência nos hábitos de escrita é menor nos participantes que indicaram não se sair bem em tarefas de leitura em sala de aula.

Tabela 7 – Relação dos hábitos de escrita e questões de múltipla escolha

Característica	N	Min.- Máx.	Q1-Q3	Mediana	Média	DP	p-valor
Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula? [Entende bem todos os textos.] (40)							
Não	19	3-12	4-7	5	5.79	2.55	0.063d (r=-0.29)
Sim	21	3-11	5-9	7	7.19	2.48	
Em geral, como você lê um texto? [Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto.] (40)							
Não	26	3-11	4-7.75	5	6.19	2.37	0.372d (r=-0.14)
Sim	14	3-12	4.5-9	6.5	7.14	2.93	
Com que frequência você lê por entretenimento? [Nunca.] (40)							
Não	32	3-12	4-9	7	6.91	2.64	0.080d (r=0.28)
Sim	8	4-9	4-5	4.5	5	1.69	
Atividades escritas como responder a questões, elaborar resumos, trabalhos e textos são para você: [Interessantes.] (40)							
Não	24	3-12	4.75-9	7	7.12	2.82	0.107d (r=0.26)
Sim	16	4-9	4-6.25	5	5.62	1.93	

Legenda: Comparação de escores de escrita por respostas nas questões; p-valores marcados pela letra 'd' indicam realização do teste de Mann-Whitney e tamanho de efeito r; * significativa a 5%; ** significativa a 1%; *** significativa a 0.1%.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Também houve diferença significativa estatisticamente nos hábitos de leitura e de escrita (HLE) — soma total— com relação à pergunta “com que frequência você lê por entretenimento?” e resposta “nunca”. Assim, a frequência nos hábitos de leitura e de escrita somados mostrou estar relacionada com a leitura por entretenimento.

A correlação entre Digit Backwards e hábitos de escrita e entre *word span* e hábitos de escrita corrobora estudos anteriores, que afirmam que processos envolvidos na escrita parecem sobrecarregar a capacidade da memória de trabalho (Kellogg, 1996; Tindle; Longstaff, 2015). O *Digit Backwards* também exige maior capacidade em relação ao Digit Forward, pois escrever é mais complexo cognitivamente e exige uma maior carga nos processos da memória de trabalho do que ler e ouvir (Tindle; Longstaff, 2015). Além disso, uma maior frequência na escrita corresponde a maiores escores no teste de *word span*. E isso ocorre vice-versa, uma vez que indivíduos com um bom desempenho no teste de *word span* tendem a demonstrar habilidades cognitivas que são benéficas para os hábitos de escrita, incluindo retenção de informações verbais, organização estruturada de ideias e capacidade de revisão e edição.

Os dados das questões de múltipla escolha apontam para o uso de redes sociais em detrimento de atividades de leitura e de escrita; destaca-se a baixa frequência na leitura de livros, visto que apenas 21 participantes responderam que leram de 3 a 4 livros, no último ano, e 2 participantes responderam que frequentam a biblioteca pública. Por outro lado, todos os participantes responderam que usam a internet todos os dias (n 41).

Estudos sugerem que o uso da internet tende ao desenvolvimento da capacidade de realizar múltiplas tarefas, o que pode impactar a perda gradativa da nossa capacidade de concentração e reflexão (Small, 2009; Souza; Kenedy, 2017). Souza e Kenedy (2017) realizaram um estudo partindo da hipótese de que os nativos digitais leem de forma mais superficial do que os imigrantes digitais, porém os nativos digitais se saíram melhor nas tarefas de leitura e memória. Assim, é preciso ter cautela nas afirmações; esse resultado mostra que, apesar das diferenças neurológicas observadas no cérebro dos nativos digitais — decorrentes do uso de ferramentas digitais (Small, 2009) —, “não precisamos ficar tão alarmados quanto aos estragos dessas mudanças, é possível que elas não causem déficits tão preocupantes quanto podemos pensar a princípio” (Souza; Kenedy, 2017, p. 205).

Por outro lado, os resultados desse estudo (Souza; Kenedy, 2017) mostram que a leitura é mais eficiente em papel: o uso de telas como suporte para a leitura parece causar prejuízo na sua eficiência. Desse modo, com o crescente uso das redes sociais e telas entre jovens e idosos de todas as camadas sociais, as consequências podem ser drásticas. Nesse sentido, “fato é que estamos apenas no início da busca por mais evidências de quais são os impactos das mudanças neurológicas que estão ocorrendo em nosso cérebro” (Souza; Kenedy, 2017, p. 206), principalmente no que se refere às atividades intelectuais do dia a dia, como é o caso da leitura e da escrita.

Conclusão

Ao ler ou escrever, são necessários múltiplos processos cognitivos, que se manifestam simultaneamente em diferentes níveis, ocorrendo, assim, uma complexidade de interações, as quais englobam conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e conteúdo textual. Nosso objetivo, ao realizar este estudo, era o de investigar os hábitos de leitura e escrita de estudantes concluintes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, relacionando esses hábitos com dados neuropsicológicos e sociodemográficos.

Os resultados mostraram que houve correlação significativa entre Digit Backwards e hábitos de escrita, bem como entre Digit Backwards e hábitos de leitura e de escrita e, ainda, entre *word span* e hábitos de escrita. Esses resultados sugerem que os hábitos de leitura e de escrita estão associados a um melhor desempenho na memória de trabalho — e vice-versa. Nesse sentido, analisando o contexto educacional brasileiro, parece que a leitura tem tido maior espaço no ambiente de sala de aula; logo, é preciso intensificar o trabalho com a

escrita. Certamente, precisamos refletir sobre qual leitura e qual escrita são desenvolvidas; no entanto, não se pode negar os benefícios do ato de ler e de escrever — principalmente, fora das telas.

Nesse sentido, os dados do estudo corroboram a constatação do aumento no uso da internet, sobretudo das redes sociais por jovens — e adultos. É senso comum a alegação de que não se tem tempo para a leitura/escrita no dia a dia; no entanto, o Brasil tem sido apontado como um dos países que mais passa tempo nas redes sociais/internet, e o uso de telas tem sido cada vez mais precoce na infância — período essencial para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Apesar de não podermos fazer generalizações e de ser necessário um aprofundamento dos estudos para compreendermos as mudanças neurológicas provocadas pelo uso excessivo da internet no dia a dia, o fato é que este exerce, sim, grande impacto nos hábitos de leitura e de escrita. Assim, urgem práticas pedagógicas e políticas educacionais que promovam a leitura, a escrita e o desenvolvimento intelectual, considerando, também, esse contexto.

Levando isso em consideração, são necessárias práticas que possibilitem aos estudantes a prática da leitura, para que escrevam textos com competência, tenham acesso a bons materiais e sejam leitores e escritores proficientes. Linguagem é poder, e, por meio dela, temos a possibilidade de impactar o mundo. No entanto, ano a ano, os resultados de provas nacionais e internacionais apontam para a fragilidade do nosso sistema de ensino, e não podemos negar que muitos dos impactos se devem à falta de investimento e valorização profissional; além disso, turmas com grande número de estudantes, falta de materiais de qualidade, número excessivo de turmas e falta de tempo de preparo para o docente são grandes empecilhos para boas práticas. Em vez do que tem acontecido no cenário educacional no Brasil, ao serem implementadas mudanças, no Ensino Médio, que são pouco fundamentadas e que são prejudiciais à educação, há a necessidade de políticas públicas que atendam efetivamente às necessidades das instituições.

Cabe ressaltar que este estudo apresenta algumas limitações, como o número de participantes e a possibilidade de aplicação de outros instrumentos. Desse modo, há a necessidade de ampliação da amostra e aplicação de instrumentos como tarefas linguísticas e aprofundamento dos impactos da leitura em telas e escrita em meios digitais. No entanto, apesar das restrições da pesquisa, os resultados contribuem para a compreensão dos hábitos de leitura e de escrita dos estudantes concluintes do Ensino Médio, destacando a relação da frequência de escrita nas funções executivas, mais especificamente, da memória de trabalho.

Por fim, parece-nos que estudos sobre o processamento da escrita são menos frequentes. Apesar dos consideráveis avanços, ainda temos um menor número de pesquisas com técnicas de imagem sobre escrita comparado aos estudos que envolvem a leitura. Isso pode se dar por diferentes fatores – entre eles, a dificuldade na investigação de tarefas usando

técnicas como a neuroimagem funcional (fMRI). Isso corrobora o fato de que há espaço e há necessidade de aprofundamento das pesquisas; maior entendimento e outras descobertas ainda estão por vir, no que se refere a essas habilidades e, de modo especial, à escrita.

Agradecimento

A presente pesquisa foi realizada com apoio da FAPERGS (Edital 10/2021 Auxílio Recém-Doutor) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Referências

- ARDILA, A. On the evolutionary origins of executive functions. **Brain and Cognition**, Orlando, v. 68, n. 1, p. 92–99, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.03.003>.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de classificação econômica Brasil**. São Paulo: ABEP, 2022. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BADDELEY, A. D. The episodic buffer: a new component of working memory? **Trends in Cognitive Sciences**, Amsterdam, v. 4, n. 11, p. 417–423, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2).
- BADDELEY, A. D. **Working memory**. New York: Oxford University Press, 1986.
- BADDELEY, A. D. Working memory: theories, models, and controversies. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 63, p. 1–29, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BADDELEY, A. D.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. H. (ed.). **Psychology of learning and motivation: advances in research and theory**. v. 8. New York: Academic Press, 1974. p. 47–90. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/s0079-7421\(08\)60452-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0079-7421(08)60452-1).
- BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Leitura no cérebro: processos no nível da palavra e da sentença. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 40, n. esp. 2, p. 149–184, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nesp2p149>.
- BENCKE, D. B. Metacognição e funções executivas na leitura em língua materna e língua adicional. In: SOUSA, L. B.; SCHNEIDER, F.; BENCKE, D. B. **Leitura, discurso e cognição**. v. 1. Curitiba: Appris, 2020. p. 115–194.
- BERNINGER, V. W. *et al.* Writing and reading: connections between language by hand and language by eye. **Journal of Learning Disabilities**, Thousand Oaks, v. 35, n. 1, p. 39–56, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>.
- BUCHWEITZ, A. *et al.* Brain activation for reading and listening comprehension: an fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. **Psychology**

& Neuroscience, Bethesda, v. 2, n. 2, p. 111–123, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3922/j.psns.2009.2.003>.

BUTTERFUSS, R.; KENDEOU, P. The role of executive functions in reading comprehension. **Educational Psychology Review**, New York, v. 30, p. 801–826, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>.

COHEN, J. Statistical power analysis. **Current Directions in Psychological Science**, Califórnia, v. 1, n. 3, p. 98–101, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>.

DANEMAN, M.; CARPENTER, P. A. Individual differences in working memory during reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Amsterdam, v. 19, n. 4, p. 450–466, 1980. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6).

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135–168, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.

FERNANDEZ-DUQUE, D.; BAIRD, J. A.; POSNER, M. I. Executive attention and metacognitive regulation. **Consciousness and Cognition**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 288–307, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0447>.

FIELD, A.; MILES, J.; FIELD, Z. **Discovering statistics using R**. London: SAGE Publications, 2012.

FLAVELL, J. H. First discussant's comments: what is memory development the development of? **Human Development**, New York, v. 14, n. 4, p. 272–278, 1971. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000271221>.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, R. P.; SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. **Instrumento de avaliação neuropsicológica breve NEUPSILIN**. São Paulo: Vetor, 2009.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

HRUBY, G. G. *et al.* Neuroscience and reading: a review for reading education researchers. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 46, n. 2, p. 156–172, 2011. DOI: <http://www.jstor.org/stable/41203419>.

HÜBNER, L. C. *et al.* Naming and verbal learning in adults with Alzheimer's disease, mild cognitive impairment and in healthy aging, with low educational levels. **Arquivos de Neuro-psiquiatria**, São Paulo, v. 76, n. 2, p. 93–99, fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0004-282X20170190>.

JOANETTE, Y. *et al.* Quando os hemisférios direito e esquerdo colaboram: a dinâmica inter-hemisférica subjacente à linguagem e suas implicações para a prática clínica e para o envelhecimento bem-sucedido. In: MACEDO, E. C. *et al.* **Avanços em neuropsicologia**: das pesquisas à aplicação clínica. São Paulo: Santos, 2007. p. 17–32.

JOHANSSON-MALMELING, C. *et al.* Written text production and its relationship to writing processes and spelling ability in persons with post-stroke aphasia. **Aphasiology**, London, v. 35, n. 5, p. 615–632, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02687038.2020.1712585>.

KELLOGG, R. T. A model of working memory in writing. In: LEVY, C. M.; RANDELL, S. (ed.). **The science of writing**: theories, methods, individual differences and applications. Lawrence: Erlbaum Associates, 1996. p. 57–71. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203811122>.

KINTSCH, W. **Comprehension**: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, Washington, v. 85, n. 5, p. 363–394, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>.

KOPKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 2–3, p. 59–67, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85571997000100007>.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition**: an overview. USA: ResearchGate, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognition_An_Overview. Acesso em: 31 jul. 2024.

MACARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (ed.). **Handbook of writing research**. New York: Guilford Press, 1998.

MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MARGOLIN, C. M.; GRIEBEL, B.; WOLFORD, G. Effect of distraction on reading versus listening. **Journal of Experimental Psychology**: Learning, Memory, and Cognition, Washington, v. 8, n. 6, p. 613–618, 1982. DOI: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.8.6.613>.

NAHM, F. S. Nonparametric statistical tests for the continuous data: the basic concept and the practical use. **Korean Journal of Anesthesiology**, [s.l.], v. 69, n. 1, p. 8–14, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4097/kjae.2016.69.1.8>.

OLIVE, T. Working memory in writing: empirical evidence from the dual-task technique. **European Psychologist**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 32–42, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.32>.

PLANTON, S. *et al.* The handwriting brain: a meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes. **Cortex**, Amsterdam, v. 49, n. 10, p. 2772–2787, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.05.011>.

RICKER, T. J.; AUBUCHON, A. M.; COWAN, N. Working memory. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, Nova Jersey, v. 1, n. 4, p. 573–585, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.50>.

ROSCIOLI, D. C.; TOMITCH, L. M. B. A influência da capacidade de memória de trabalho na geração de inferências e na compreensão leitora. **Alfa**: Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v. 66, p. e13543, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13543>.

SCHNEIDER, F. *et al.* Neuroanatomical correlates of macrolinguistic aspects in narrative discourse in unilateral left and right hemisphere stroke: a voxel-based morphometry study.

Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Rockville, v. 64, n. 5, p. 1650–1665, may 2021. DOI: https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00500.

SMALL, G. W. **iBrain**: surviving the technological alteration of the modern mind. New York: Harper, 2009.

SOUSA, L. B. Perfil dos leitores com dificuldades de compreensão e possibilidade de intervenção. In: SOUSA, L. B.; SCHNEIDER, F.; BENCKE, D. B. **Leitura, discurso e cognição**. v. 1. Curitiba: Appris, 2020. p. 81–113.

SOUZA, J. A. S.; KENEDY, E. A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 189–211, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2017.29700>.

TINDLE, R.; LONGSTAFF, M. G. Writing, reading, and listening differentially overload working memory performance across the serial position curve. **Advances in Cognitive Psychology**, Bethesda, v. 11, n. 4, p. 147, dec. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5709/acp-0179-6>.

TIRRE, W. C.; PEÑA, C. M. Investigation of functional working memory in the reading span test. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 84, n. 4, p. 462, 1992. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.4.462>.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VOLLSET, S. E. Confidence intervals for a binomial proportion. **Statistics in Medicine**, New Jersey, v. 12, n. 9, p. 809–824, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1002/sim.4780120902>.

Sobre as autoras

Fernanda Schneiber

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4412-8711>

Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Letras - Estudos Linguísticos, especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Participou do Programa Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, com bolsa CAPES, no Institute of Education (IOE) da Universidade de Londres. Realizou estágio de doutorado no Laboratório de Neurolinguística do The Graduate Center (CUNY), com bolsa pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), sob a orientação da professora Dra. Loraine K. Obler. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Ibirubá.

Lucilene Bender de Souza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3833-5987>

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio sanduíche no Learning Research and Development Center (LRDC) da Universidade de Pittsburgh. Mestre em Letras (Leitura e Cognição) e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Farroupilha, atuando no Mestrado Profissional em Educação Básica.

Sabrine Amaral Martins

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3347-6617>

Doutora em Letras (Neuropsicolinguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e mestra em Linguística Aplicada (Aquisição, Variação e Ensino) pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Graduada em Letras – Português – Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Instituto Federal Farroupilha, Campis São Borja. Vice-líder do grupo de pesquisa Linguagem e Cognição e membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), do Society of Scientific Study of Reading (SSSR) e da Rede Brasileira de Letramento em Saúde (REBRALS).

Diane Blank Bencke

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3347-6617>

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa CAPES. Realizou cursos de Advanced English Grammar e preparação para o exame IELTS na Cidade do Cabo e atuou como visiting scholar na UC Berkeley, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES. Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) na University of Missouri. Mestra e graduada em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com ênfase em Leitura e Cognição. Membro do Advisory Council do Braz-Tesol, do chapter do Rio Grande do Sul. Professora de Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Rolante.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em nov. 2024.

Anexo 1 – Questionário de múltiplas escolhas

Assinale com “X” a(s) alternativa(s) que julgar adequada(s):

1. Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?

- Entende bem todos os textos.
- Entende apenas os textos de que gosta.
- Entende mais ou menos os textos.
- Não consegue entender muito, pois são difíceis.
- Esquece o que leu muitas vezes e fica confuso.

2. Em geral, como você lê um texto?

- O mais rápido possível para acabar logo.
- Só as partes importantes para fazer os exercícios.
- Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto.
- Devagar, porque tem dificuldade em identificar as palavras e ideias principais.

3. Como você se sente quando está lendo um texto fácil?

- Confortável.
- Entediado.
- Impaciente.
- Distraído.
- Desafiado.
- Preguiçoso.

4. Como você se sente quando está lendo um texto difícil?

- Confortável.
- Entediado.
- Impaciente.
- Distraído.
- Desafiado.
- Preguiçoso.

5. Quando você está lendo, o que você tenta entender?

- Somente a ideia principal.
- A ideia principal e alguns detalhes.
- A ideia principal e todos os detalhes.
- O que é necessário para responder às perguntas.

6. Com que frequência você lê por entretenimento?

- Todos os dias.
- De 3 a 5 vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Nunca. Outra: _____.

7. Com que frequência você frequenta a biblioteca na instituição em que você estuda?

- Mais de uma vez por semana.
- Uma vez por semana.
- Uma semana sim e outra não.
- Uma vez por mês.
- Nunca.
- Outra: _____.

8. Com que frequência você frequenta a biblioteca pública?

- Mais de uma vez por semana.

- Uma vez por semana.
- Uma semana sim e outra não.
- Uma vez por mês.
- Nunca.
- Outra: _____.

9. Quantos livros você leu nos últimos 12 meses?

- 0 1 a 2
- 3 a 4 5 a 8

10. Quantas vezes por semana você usa a internet?

- Todos os dias.
- De 3 a 5 vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Nunca.
- Outra: _____.

11. O que você mais acessa na internet?

- Jogos.
- E-mail* e *sites* sociais (ex. Facebook).
- Revistas e jornais.
- Google para pesquisas.
- Livros.
- Outros: _____.

12. A leitura para você é uma atividade:

- Interessante.
- Chata.
- Difícil.

13. Que tipo de livros você lê?

- Só os solicitados na instituição em que eu estudo.
- Outros livros além dos solicitados na escola.
- Não leio livros.

14. Atividades escritas, como responder a questões e elaborar resumos, trabalhos e textos, são para você:

- Interessantes.
- Chatas.
- Difíceis.

Decolonialidade em *Saco do Inferno*, de Jess Rocha: uma contra narrativa sertãopunk sobre inclusão

Decoloniality in Jess Rocha's "*Saco do Inferno*":
a sertãopunk counter-narrative about inclusion

Welistony Câmara Lima¹
Ana Patrícia Sá Martins²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma leitura crítica decolonial sobre inclusão no conto sertãopunk *Saco do Inferno* (2022), de Jéssica de Lemos, doravante Jess Rocha. Por meio de questões de identidade cultural e diversidade regional, o conto explora mistério e sertãopunk, utilizando elementos do folclore cearense. Ao retratar um personagem com síndrome de Williams-Beuren, o narrador aborda representatividade, sensibilidade e respeito, propondo ao leitor uma narrativa inclusiva que representa identidades subalternizadas. Pretende-se também relacionar o conto com os aspectos da colonialidade (Maldonado-Torres, 2007), sob a ótica do sertãopunk, gênero literário da ficção especulativa que explora alternativas para o futuro do Nordeste e suas tradições culturais. A metodologia utilizada é bibliográfica, de cunho qualitativo, por meio de uma leitura crítica do conto *Saco do Inferno*, analisando duplamente categorias, tais como: intertextualidade e elementos sertãopunk, interdiscursividade e contra narrativa decolonial. Para tanto, utilizamos, dentre outros estudiosos, Alexander Meireles da Silva (2021), Ballestrin (2013) e Fairclough (2001). Os resultados apontam para uma discussão mais ampla sobre inclusão e diversidade na literatura, além de lançar reflexão sobre a in(visibilidade) de elementos do folclore local, tensionando para questões que trazem noções de poder e colonialidade.

Palavras-chave: Sertãopunk. *Saco do Inferno*. Inclusão. Decolonialidade.

Abstract: This paper aims to present a critical decolonial reading of inclusion in the sertãopunk short story *Saco do Inferno* (2022) by Jéssica de Lemos, hereafter Jess Rocha. Through questions of cultural identity and regional diversity, the story explores mystery and sertãopunk, using elements of Ceará folklore. By portraying a character with Williams-Beuren syndrome, the narrator addresses representativeness, sensitivity and respect, proposing to the reader an inclusive narrative that represents subalternized identities. The aim is also to relate the story to aspects of coloniality (Maldonado-Torres, 2007), from the perspective of sertãopunk, a literary genre of speculative fiction that explores alternatives for the future of the Northeast and its cultural traditions. The methodology used is bibliographical and qualitative, through a critical reading of the short story *Saco do Inferno*, analyzing categories such as: intertextuality and sertãopunk elements; interdiscursivity and decolonial counter-narrative. To this end, among other scholars, Alexander Meireles da Silva (2021), Ballestrin (2013) and Fairclough (2001) were used. The results point to a broader discussion about inclusion and diversity in literature, as well as reflecting on the in(visibility) of elements of local folklore, highlighting issues that bring up notions of power and coloniality.

Keywords: Sertãopunk. *Saco do Inferno*. Inclusion. Decoloniality.

¹ Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Luís, MA, Brasil. Endereço eletrônico: profetonylima@gmail.com.

² Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Luís, MA, Brasil. Endereço eletrônico: anamartins1@professor.uema.br.

Introdução

O presente artigo apresenta uma perspectiva sobre inclusão³, por meio da construção de personagem com a síndrome de Williams-Beuren. Para tanto, utilizamos como objeto literário o conto *Saco do Inferno*, de autoria de Jéssica Rocha, doravante Jess Rocha. Este conto se insere no gênero literário sertãopunk, o qual surge como uma contra narrativa⁴ acerca do imaginário que outros constroem sobre o Nordeste.

A síndrome de Williams-Beuren é descrita como um distúrbio do neurodesenvolvimento por uma microdeleção localizada no braço curto do cromossomo 7 (7q11.23), no lócus do gene da elastina (Azevedo, 2020, p. 17). A representação de personagens com deficiência (PcD) não é algo recente, mas em relação à síndrome de Williams-Beuren é algo incomum na literatura brasileira. Nesse sentido, consideramos que abordar temáticas sensíveis como inclusão com personagens subalternos é um dos elementos que caracterizam o sertãopunk.

O conto *Saco do Inferno* destaca ainda elementos do folclore nordestino que dialogam com o gênero literário sertãopunk para a valorização da cultura local. Desse modo, verificamos que os trabalhos de Alexander Meireles da Silva, em seu artigo Sobre Diversidades e Regionalidades: a ascensão da Quarta Onda da ficção científica brasileira (2022), assim como o de Mariana Teixeira e de Priscila Miraz Grecco em Sertãopunk: novas perspectivas utópicas decoloniais na América Latina a partir da ficção especulativa (2023), bem como estudiosos da decolonialidade, como Luciana Ballestrin em América Latina e o Giro Decolonial (2013), interagem com as perspectivas (des)construtivas sobre os elementos contra narrativos presentes no conto. Estes últimos trabalhos somam-se a outros para a escrita e fundamentação deste artigo.

Ademais, é importante ressaltar que a temática converge com o tema da inclusão por meio de contra narrativas decoloniais materializadas no discurso da ficção científica brasileira, especificamente na ficção especulativa. Todavia, o sertãopunk se apresenta como um contra discurso dentro da literatura brasileira, que ainda invisibiliza personagens PcD 's, assim como o próprio folclore da região nordestina. Assim, é utilizando da força do gênero literário idealizado por nordestinos que analisamos os impactos da representatividade na ficção científica brasileira.

Para tanto, buscamos Estudos decoloniais e nos Estudos Críticos do Discurso responder ao seguinte problema de pesquisa: como os elementos constituintes da contra

³ A inclusão neste artigo é pensada como “um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade” e “está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade” (Dellani; Moraes, 2012, p. 3).

⁴ Utilizamos o termo contra narrativa enquanto contra-história ou contra discurso sendo esta “uma tentativa de desnarrativização ou desestruturação da memória e da história do ‘vencedor’, quebrando narrativas estruturadas com base em uma episteme que exclui, e que são, por isso, estruturantes da realidade” (Prado, 2021, p. 6).

narrativa sertão-punk representam uma perspectiva decolonial quanto ao personagem com deficiência em *Saco do Inferno*? As respostas direcionam o olhar cada vez mais sensível, incentivando a escrita mais empática e inclusiva na literatura brasileira. Dessa forma, nosso questionamento busca compreender em que medida se dá a representação de personagem subalterno na ficção especulativa.

Delimitamos como objetivo geral analisar as representações discursivas sob a perspectiva decolonial sertão-punk no conto *Saco do Inferno*. Os contra discursos materializados no texto literário podem indicar o grau de importância que os escritores da ficção especulativa têm dado aos aspectos decoloniais na literatura brasileira.

Para atingir o objetivo geral, propomos como objetivos específicos compreender, a partir da perspectiva literária sertão-punk e dos estudos decoloniais, quais aspectos subalternos são representados; investigar como tais elementos subversivos são materializados discursivamente no conto *Saco do Inferno*; e, por fim, discutir como as representações decoloniais são relacionadas aos elementos sertão-punk que constituem o conto. Assim, esta pesquisa está dividida nas seguintes seções: procedimentos metodológicos, estudos decoloniais e o sertão-punk - diálogos possíveis na ficção especulativa e analisando o discurso inclusivo em *Saco do Inferno*.

Na primeira seção, descrevemos nosso objeto de estudo e os procedimentos adotados para análise do discurso literário, utilizando categorias propostas por Fairclough (2001) na análise do discurso crítica, em seu livro *Discurso e Mudança Social*. Nessa seção, apresentamos algumas discussões pertinentes em relação à análise discursiva no texto literário. As categorias utilizadas indicam de que forma o conto *Saco do Inferno* dialoga com outros textos (intertextualidade), imbrica outros discursos na narrativa literária (interdiscursividade) e como tais discursos são organizados e materializados pelos seus produtores acerca da inclusão de Samuel enquanto personagem PcD.

Na segunda seção, oferecemos uma perspectiva sobre como os estudos decoloniais e o gênero sertão-punk dialogam na representação de personagens na literatura fantástica. Nesse momento, trazemos a genealogia desenvolvida por estudiosos como Ballestrin (2013) e os textos que conceituam os aspectos constituintes dos Estudos Decoloniais. Discutimos também o conceito, as características e o objetivo do sertão-punk enquanto gênero literário que se apresenta como movimento decolonial dentro da ficção especulativa brasileira.

Na última seção, analisamos como são construídos os aspectos da estética sertão-punk e fazemos uma relação do enfrentamento a temas sensíveis como o preconceito e a discriminação em relação ao personagem subalternizado representado em *Saco do Inferno*. Seguimos o pensamento de Oliveira e Barbarena (2017, p.12), ao mencionar as reflexões “a que a literatura é capaz de dar forma e transmitir ao tempo presente”. Nesse mote

é que entendemos que o conto sertãopunk é revolucionário, ao incluir um personagem PcD, nordestino, como figura central de sua trama.

A finalidade da metodologia utilizada é básica, estratégica e descritiva, de abordagem qualitativa, através do método dedutivo e de procedimento bibliográfico. O uso desses procedimentos permite que a interpretação dos dados leve em conta os aspectos subjetivos do texto literário. Para tanto, utilizamos como principais aportes teóricos metodológicos os Estudos Críticos do Discurso, especificamente a Análise de Discurso Crítica proposta por Norman Fairclough (2001) e nos Estudos Decoloniais.

Enquanto apreciadores do gênero literário, estamos desenvolvendo a segunda dissertação que se tem conhecimento sobre sertãopunk em programa de pós-graduação, mas a primeira em um mestrado em Letras nordestino e compartilhando o que já estamos investigando por meio de publicação de capítulos de livro e artigos em anais de eventos. Entendemos que a revolução também se faz através da partilha por meio de grupos de estudos com vertente decolonial e que trabalham com a perspectiva dos estudos críticos do discurso. Ao analisar este conto, almejamos ampliar, criticamente, o leque de produção que se tem feito sobre o movimento que até o presente momento tem chegado ao nosso estado, Maranhão, por meio de nossas pesquisas.

Procedimentos Metodológicos

O propósito deste artigo é analisar discursivamente as representações de inclusão sob a perspectiva decolonial sertãopunk no conto *Saco do Inferno*. A metodologia apresentada leva em conta os aspectos qualitativos do texto. Para os autores Pope e Mays (2005, p.13), a pesquisa qualitativa está relacionada às significações que as pessoas trazem de suas próprias experiências em sociedade na tentativa de interpretar os fenômenos sociais. Nesse sentido, os analistas do discurso levam em conta as interações sociais externas para um movimento interno com a materialização do discurso no texto.

O nosso objeto de pesquisa é o conto *Saco do Inferno*, de Jess Rocha (2023), publicado com 32 páginas pela editora UICLAP, em 06 de março de 2023. O conto sertãopunk é uma narrativa literária⁵ ambientada no Nordeste brasileiro e mergulhada no folclore cearense. A trama mescla elementos de mistério, fantasia e reflexão ética. A escolha do conto se deu pelos seguintes critérios que julgamos necessários: a) há representação de personagem PcD; b) faz parte do sertãopunk e c) apresenta aspectos decoloniais no texto literário. Tais critérios foram pensados a partir da leitura de outras obras sertãopunk, entretanto o texto de Jess Rocha contempla todos esses elementos caros a esta pesquisa.

⁵ Fazemos a opção por utilizar o conceito de narrativa literária de Walter Benjamin para quem “A narrativa é uma forma artesanal de comunicação. [...] Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (Benjamin, 1994, p. 205).

Compartilhamos do pensamento de Andrade (2008, p. 29), de que também “a Literatura é uma questão linguística, pois ela não existe fora das palavras”. Por isso, analisamos o texto literário a partir das categorias: elementos sertãopunk e contra narrativa decolonial na obra. O *corpus* é constituído por cinco excertos que tratam sobre o sertãopunk, sobre a exclusão do personagem e sobre a sua inclusão. O conto apresenta outros trechos que reforçam os eixos mencionados, todavia faremos um recorte utilizando esta quantidade por entender que elas são convites para reflexões posteriores mais profundas. Os excertos foram examinados também sob a perspectiva das categorias intertextualidade e interdiscursividade, propostas pela Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001) e pelos aspectos da colonialidade, conceituada por Maldonado-Torres (2007).

Destarte, Fairclough (2001, p. 276) indica que “a análise de discurso deve ser idealmente um empreendimento interdisciplinar”. E quando pensamos nesse caráter interdisciplinar, entendemos que a subversão e luta de poder estão imbricados, pois, “com a colonialidade, os modos de poder, de saber, de ser dos povos colonizados são simplesmente silenciados e busca-se impor os valores europeus, norte-cêntricos como únicos e universais” (Machado; Soares, 2021, p. 988). Assim, visualizamos os discursos materializados nos excertos dialogando com outros teóricos sobre inclusão e decolonialidade.

Norman Fairclough (2001, p. 89–91) propõe considerar o uso de linguagem como forma de prática social em sua obra *Discurso e Mudança Social*. O discurso seria um modo de ação (como eu percebo o outro, eu e a minha relação com o outro através de como construímos o texto). Ele explica também quais os efeitos construtivos do discurso: (1) construção de identidades sociais e posições de sujeito; (2) relações sociais entre as pessoas; (3) construção de sistemas de conhecimento e crença (o que algumas pessoas chamam de ideologia). O discurso é a significação do mundo, não somente representa-o, mas o constitui e o constroi.

Nos limitamos nesta pesquisa a verificar no conto aquilo que ele denomina de descrição, isto é, “a parte do procedimento que trata da análise textual”, e ao que chama de interpretação, que são “as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte” (Fairclough, 2001, p. 101). Utilizamos para a análise textual, da prática discursiva e da prática social (respectivamente as etapas da descrição e interpretação), as categorias da intertextualidade e da interdiscursividade. Acerca da intertextualidade, Fairclough afirma que é “a constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos”, enquanto a interdiscursividade é “a constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens de discurso”. A intertextualidade manifesta pode ser percebida a partir de marcas textuais em que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”, enquanto a

interdiscursividade (intertextualidade constitutiva) são os discursos que se inter cruzam por meio de metáforas e vocabulários específicos, (Fairclough, 2001, p. 114).

A seguir, demonstramos as discussões teóricas que se têm realizado no campo dos estudos decoloniais e do sertão punk e, em seguida, exploramos as análises em diálogos com as teorias.

Estudos Decoloniais e o sertão punk — diálogos possíveis na ficção especulativa

Nesta seção, discutimos o conceito, origem e características dos estudos decoloniais, que surgem como resposta às epistemologias eurocêntricas. É preciso também demarcar o sertão punk dentro do que pensamos enquanto contra narrativa decolonial na literatura. Também entender quais os cruzamentos podem ser feitos entre ambas as correntes e em que medida funcionam como instrumentos para a visibilidade e representatividade de personagem com Síndrome de Williams-Beuren.

Estudos decoloniais

Em primeiro plano, se faz necessário compreender que os estudos decoloniais surgem com o pensamento pós-colonial. Conforme Luciana Ballestrin (2013, p. 90), o pós-colonialismo é compreendido de duas formas: a primeira, enquanto tempo histórico, que compreende o tempo posterior à descolonização dos países considerados terceiro mundo. A segunda forma indica um conjunto de contribuições teóricas que surgiram a partir da discussão em universidade dos Estados Unidos e Inglaterra.

Certamente o pós-colonialismo agrega muitos conceitos e atribuições, entretanto, as considerações da autora são pertinentes à medida que nos atentamos às camadas deste termo. Além disso, é comum a associação com a modernidade ou pós-modernidade, contudo os termos distanciam-se face aos seus ideais. A modernidade é um período histórico que surgiu na Europa no século XV associada ao progresso científico, racional que se expandia à época.

O pós-colonial, por sua vez, centra-se nos impactos e consequências do colonialismo após o fim direto da dominação colonizadora. Enquanto o moderno está relacionado ao surgimento de ideais a partir do Renascimento, o pós-colonial explora relações de poder, identidade e outras consequências da modernidade. Ainda que de forma defeituosa, o objetivo do pós-colonialismo é desconstruir narrativas, dar voz aos grupos socialmente desfavorecidos pelo processo do colonialismo e possibilitar oportunidades de emancipação de identidades culturais.

Para Ballestrin (2013, p.90), o ideal do pós-colonialismo é a independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo especificamente nos continentes asiático e africano. Complementando essa perspectiva,

Borba e Benzaquen (2020, p. 6) argumentam que “a pós-colonialidade serviria, ademais, como uma chave de interpretação sociológica, um conceito ou abordagem que não se identifica simplesmente no tempo, mas no debate teórico sobre a modernidade desde suas margens”. Assim, embora países sul-americanos tenham sofrido as consequências do colonialismo antes das corridas imperialistas, ele também se inclui no grupo de sociedades que buscam a emancipação por meio do debate sociológico sobre os efeitos da modernidade.

No período após a Segunda Guerra Mundial, a fraqueza econômica das colônias culminou numa onda de movimentos que buscavam a independência da Ásia e da África. Assim, grupos e teóricos pós-coloniais surgiram para questionar o processo de transição do domínio colonial para a independência das ex-colônias agindo como movimentos de resistência epistêmico culturais. Nesse sentido, Toledo (2021, p. 25) explica que “em linhas gerais, a extensão da opressão colonizadora, fosse ela física ou subjetiva, fez da resistência um traço comum entre os trabalhos que pensam o mundo colonial”. Os teóricos pós-coloniais passaram a questionar a soberania política e administrativa colonizadora dos governos e isso consequentemente gera debates sobre autonomia, epistemes e diversidades.

Destarte, a modernidade, que se centra na racionalidade, na ciência, no progresso e no desenvolvimento, apresenta o pós-colonialismo às suas margens. Para o pensamento pós-colonial, o progresso e a razão deveria ser a sociedade alcançar um patamar mais justo e eficiente. No entanto, na filosofia da história kantiana e hegeliana como mencionado por Cavalcanti (2021, p. 252), o outro é ainda assimilado ao modelo europeu.

Tanto Ballestrin (2013) quanto Borba e Benzaquen (2020) tecem críticas à modernidade eurocêntrica como diluidora de contribuições e experiências outras, ou seja, de povos não ocidentais. E nesse aspecto, a pós-colonialidade analisa até que ponto a hegemonia das colônias influenciam a cultura, a educação, a política e a economia dos países colonizados. Assim, novos debates surgiram para pôr em xeque ideologias que atuam como separatistas em relação a questões raciais, de gênero, de classe etc.

Os Estudos Subalternos surgem em 1970 como contra narrativa para se repensar a história e a sociedade, mas a partir do olhar de grupos oprimidos. Tomando emprestado o termo cunhado por Gramsci (Del Roio, 2007, p. 64), o subalterno é aquele que se encontra à margem, desde camponeses às minorias étnicas. Todas as classes trabalhadoras, mulheres, pessoas PCDs tendem a ser excluídas das elites coloniais e nacionais e a literatura explora o silêncio desses subalternos.

No tocante à conceitualização imposta sobre a deficiência, Dirth e Adams (2019, p. 261, tradução nossa) comentam que “a intenção histórica das definições formais de deficiência era identificar pessoas que exigem e (não) são dignos de assistência, usando

médicos para fazer tal designações”⁶. Arriscamos dizer que, no âmbito cultural, social e político, pessoas PcD costumam não ser assistidas pelo Estado por uma questão para além de ideológica. Quanto mais distante estiverem dos centros de tomadas de decisões, tanto mais serão considerados não partícipes da própria sociedade que o constituem.

Na qualidade de resistência e agência, os estudos subalternos contam a história pela perspectiva desses grupos socialmente desfavorecidos, resistindo e agenciando estes subalternos. Inspirados nestes, o Grupo Modernidade/Colonialidade, por meio de críticas às narrativas históricas e sociais dominantes, lança um olhar subalterno mais crítico que promove uma história alternativa que valoriza as experiências outras. Assim, os estudos subalternos tentam desconstruir a hegemonia por meio de métodos que fogem ao molde eurocêntrico, a saber fontes não tradicionais da história com mitos e práticas culturais que ajudam a contar a sua própria história.

Conforme anteriormente mencionado, Ballestrin (2013, p. 92–93) nos explica que o termo subalterno “foi tomado emprestado de Antonio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico, que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes”. O teórico marxista é quem fala sobre o subalterno pela primeira vez como um grupo que é invisibilizado pelas classes dominantes. Isso é feito de forma sistemática para que esses grupos, que na verdade são a maioria, não sejam incluídos nas práticas e discursos hegemônicos.

No seu texto “Pode o subalterno falar?”, Gayatri Chakravorty Spivak (1985) aponta algumas características que são atribuídas ao subalterno: o silenciamento compulsório e a sua contribuição enquanto mais um outro. Acerca disso, Ballestrin (2013, p. 93, grifo da autora) comenta que “o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um ‘outro’, uma classificação essencialista que acaba por não incorporar a noção de *différance* ou hibridismo”. Em suma, o subalterno, grupos excluídos da hierarquia dominante, não pode falar, tampouco é papel do intelectual fazer isso por ele, mas promover a sua visibilidade para que este seja ouvido.

Avançando nas discussões sobre o silenciamento do subalterno, inspirados pelos estudos subalternos sul-asiáticos, estudiosos criam o Manifesto inaugural del Grupo latinoamericano de Estudios Subalternos. Esta organização interdisciplinar entende que as demandas nas mudanças no âmbito político e cultural são diferentes na América Latina, o que sugere revisar epistemologias das ciências sociais e humanas. Ainda ao encontro do que Ballestrin (2013, p. 94) afirma, o projeto semelhante conduzido por Ranajit Guha é dedicado ao estudo do subalterno latino americano.

⁶ “The historical intent of formal disability definitions was to identify people who require and are (not) worthy of assistance, using medical practitioners to make such designations”.

A ligação com epistemes ainda centradas nos estudos estadunidenses e subalternos indianas levantam questionamento sobre a necessidade do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos de transcender epistemologicamente (Grosoguel, 2008, p. 116). Dessas fragmentações de pensamento, surge o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) com o objetivo de contribuir para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI. Muitas foram as teorias que serviram de inspiração para o grupo M/C, dentre elas a teoria feminista chicana, a pós-colonial e a filosofia africana. O grupo busca, no entanto, sempre uma reflexão sobre cultura e política latino-americana e o conhecimento dos grupos subalternizados.

O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em uma ampla gama de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo de estudos subalternos do sul da Ásia, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana, e muitos de seus membros operaram em uma perspectiva de sistemas mundiais modificados. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão contínua sobre a realidade cultural e política da América Latina, incluindo o conhecimento subalterno de grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53, tradução nossa).⁷

Percebemos, pois, que o surgimento dos pensamentos disruptivos foram influenciados pela teoria pós-colonial. Entendemos também em que medida considera-se hoje o que seria o indivíduo subalterno, oriundo do processo de pós-colonialidade. Além do que, a modernidade e a colonialidade são conceitos que estão imbricados no silenciamento dos outros, demonstrado pelos Estudos Subalternos na América Latina e reafirmado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade.

Assim, é necessário refletir sobre como pensar as premissas e agendas do Grupo Modernidade/Colonialidade para o problema desta pesquisa, ou seja, como a colonialidade se intersecciona com os aspectos decoloniais e inclusivos na representação de personagem PcD na narrativa literária. O conceito de transmodernidade, inicialmente proposto por Enrique Dussel e sustentada por Maldonado-Torres pode ser pensado enquanto ética dialógica radical que é necessária para entender as lutas contemporâneas. Diferente da modernidade interligada à colonialidade, a transmodernidade almeja sociedades verdadeiramente inclusivas e sustentáveis.

A transmodernidade não seria mais um novo universal imperial abstrato sobre como se pensar o mundo, pelo contrário, ela oferece uma visão crítica e inclusiva do papel da

⁷ “El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos”.

modernidade. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2007, p. 162, tradução nossa) reafirma a transmodernidade como um “um convite para pensar sobre a modernidade/colonialidade criticamente, a partir de posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de diferentes maneiras a colonialidade do poder, do conhecimento e do ser”⁸. Assim, ela reconhece e valoriza a diversidade de epistemologias e experiências culturais por meio da promoção do diálogo intercultural e da descolonização do saber.

Sob o prisma das lentes da transmodernidade, podemos verificar como a humanização e identidade do personagem PcD se dão no texto literário. A colonialidade desumaniza os grupos subalternos e isso afeta suas subjetividades e identidades. As relações de poder que culminam em opressão serão discutidas adiante, evidenciando como a transmodernidade aborda as complexas relações que tratam sobre inclusão.

Conforme, Ferreira (2023), é necessário descolonizar as práticas nos estudos linguísticos:

Encarar a deficiência nos estudos linguísticos propicia o pensar a partir da deficiência, o pensar a partir da margem, da vulnerabilidade, da fratura, da imprevisibilidade, da não normatividade, o que seria uma forma de des(re)construirmos conceitos de comunicação, de competência linguística, de diversidade, de linguagem, de corpo, entre outros. Uma grande oportunidade de aleijarmos a linguística, de descolonizá-la, (Ferreira, 2023, p. 72).

Ao pensarmos nesta provocação proposta pela autora sobre aleijarmos a linguística, podemos inferir que o ponto de partida sobre normatividades precisa ser descentralizado. E visto que o não normativo é sempre um lado disforme no padrão, por que não pensar a partir da margem, de quem está aleijado pelo sistema? O conto sertãopunk ao trazer um personagem PCD para o centro da narrativa reafirma o seu posicionamento de agenciamento de fraturas como prática descolonizadora, que entende tal perspectiva emancipadora como um desafio para a superação de concepções tradicionais de linguagem e corpos.

Na seção a seguir, apresentamos o sertãopunk, seu conceito, origem e abertura para o diálogo com os estudos decoloniais e outras teorias que pensam sobre o protagonismo de grupos excluídos. É importante ressaltar que a atitude punk é uma das ferramentas decoloniais apresentadas por este gênero literário. É no encontro com o outro opressor que os subalternos silenciados buscam denunciar o projeto da colonialidade em todos os meios, seja no âmbito real ou fictício.

⁸ “La transmodernidad es una invitación a pensar la modernidad/colonialidad de forma crítica, desde posiciones y de acuerdo con las múltiples experiencias de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser. La transmodernidad envuelve, pues, una ética dialógica radical y un cosmopolitanismo de-colonial crítico.”

Sertãopunk

O Sertãopunk emerge em 2019 como subgênero da quarta onda da ficção científica brasileira. O movimento, inicialmente literário e estendido a outras artes, foi criado por dois baianos, Alan de Sá e Alec Silva, junto à cearense Gabriele Diniz ou G.G. Diniz. O gênero literário busca através da atitude punk subverter os estereótipos construídos em torno do Nordeste principalmente na ficção especulativa.

Lemos (2004, p. 12) explica que o termo punk advém do movimento inglês de mesmo nome na década de 70. A modernidade com o discurso da ciência e da tecnologia não resolveu os problemas sociais, pois as condições de existência dos grupos que já se encontravam à margem se agravaram ainda mais. Portanto, coube ao indivíduo marginalizado pelo progresso científico e pelo projeto da modernidade/colonialidade fazer a sua própria revolução — daí o seu caráter transgressor.

Nesse sentido, a emancipação da representatividade nordestina na ficção científica brasileira é a principal causa do sertãopunk. O indivíduo estereotipado vê na manifestação e promoção das riquezas culturais da sua região a transgressão na literatura brasileira. Defendemos que o gênero literário se apresenta como contra narrativa decolonial que dá voz ao sujeito nordestino que sempre teve seus elementos culturais contados por outros.

O recorte fictício realizado por grandes autores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e Ariano Suassuna em obras como *Vidas Secas*, publicado em 1938, e o *Auto da Compadecida*, lançado em 1955, ainda hoje ajudam a fixar o imaginário do Nordeste. De fato, muitos nordestinos se sentem representados por essas narrativas literárias e são obras que colocaram o Nordeste no mapa da literatura nacional e mundial. Contudo, há aqueles que creem que o sertão fictício da literatura modernista solidificou a imagem da seca, do retirante em busca de oportunidade nas grandes metrópoles e outros elementos de êxodo rural escondendo a real dinâmica das práticas sociais que mudam constantemente no Nordeste, sobretudo a subjetividade e identidade nordestina.

Todas essas aspirações de representatividade na literatura, especificamente na ficção especulativa, fazem parte do que alguns autores como Alexander Meireles da Silva (2021) e Lídia Zuin (2019) denominam enquanto terceira e quarta onda da ficção científica brasileira, ou FC brasileira. Para Silva (2021, p. 76), a terceira onda “almeja a integração da identidade brasileira a um contexto global, levando a uma diluição do que é ser brasileiro”, enquanto Zuin (2019, on-line) explica que “hoje, já na quarta onda da ficção científica brasileira, vemos autores que exploram sub gêneros populares atualmente”. Não é objetivo deste artigo tratar sobre toda a genealogia das quatro ondas da ficção científica brasileira, mas situar o leitor

sobre os movimentos que aconteceram e acontecem na literatura e que permitiram o surgimento do sertãopunk⁹.

A terceira onda discutida por Silva (2021) surge no final do século XX e início dos anos 2000. O movimento contemporâneo apresenta diversidade estilística e temática dando visibilidade maior às mulheres e aos escritores das distintas regiões do país. O objetivo da terceira onda é demonstrar as preocupações contemporâneas e culturais do Brasil e inseri-las no cenário mundial da ficção científica.

Como demonstrado, Zuin (2019) foi uma das primeiras a mencionar o termo quarta onda, chamando a atenção para os autores que, sob o guarda-chuva desta, publicam subgêneros que se tornaram populares, como o afrofuturismo, por exemplo. A onda anterior não conseguiu ampliar a possibilidade do que prometera, é por isso que novas ondas surgem para suprir as demandas e anseios de quem esperava mais dos movimentos anteriores. Neste caso, o pouco espaço cedido às escritoras e aos escritores de diferentes regiões na ficção científica do país criou um vácuo na literatura brasileira das primeiras décadas do século XXI, que continuou a marginalizar e excluir autores das mais diferentes regiões do Brasil, afetando principalmente escritores do Norte e Nordeste.

Destarte, a proximidade entre a terceira e a quarta onda centra-se em como a brasilidade é abordada dentro da ficção científica brasileira. Na primeira, o enfoque consiste na integração deste aspecto de identidade nacional com o cenário global, entretanto na última o objetivo é promover a brasilidade muito mais na literatura nacional. É nessa possibilidade de diálogo que novos movimentos surgem como o sertãopunk, assumindo-se como subgênero, sendo seu caráter inclusivo ao potencializar as vozes de mulheres, grupos minoritários e escritores/as nordestinos/as.

Isso se torna ainda mais importante, visto que em tempos de embates políticos e segregacionistas promovidos pelas mídias emergem também discursos xenofóbicos que ressoam na literatura de forma velada ou manifestada por pessoas que não conhecem com propriedade a região nordestina. Nesse sentido, os subgêneros que vão surgindo por vezes fazem uma crítica sobre outros, como é o caso do sertãopunk em detrimento do cyberagreste. Os criadores do sertãopunk se incomodam com o tipo de representação futurista que é feita sobre o Nordeste por outro e, sem desconsiderar o lado distópico, propõem sua própria visão sobre nordestinidade distópica. A tônica das narrativas literárias que utilizam aspectos do realismo mágico, solarpunk e afrofuturismo abordam relações de independência regional, antagonismo coronelista, desenvolvimento energético sustentável e ancestralidade da diáspora africana.

⁹ A título de curiosidade a primeira onda e a segunda são discutidas por Silva (2021, p. 63–64) enquanto correspondentes à "Geração GRD" e posteriormente ao "surgimento de revistas especializadas, fanzines e clubes de leitura organizados por escritores, escritoras e um pequeno, mas engajado público leitor", respectivamente.

O cyberagreste surgiu em 2019 e a proposta foi reimaginar o Nordeste no futuro distópico em que máquinas representam cangaceiros cibernéticos. A famigerada visão de que no Nordeste todos são justiceiros sociais, tal qual cangaceiros, associado ao exotismo criado acerca do indivíduo nordestino, causam desconforto em escritores da ficção especulativa que já percebiam as disparidades que a terceira onda gerava. Em resposta a esse subgênero criado por sudestinos e sulistas, idealizaram o sertãopunk como gênero que reconta o Nordeste a partir da visão do nordestino, abrindo um espaço de possibilidades em que narrativas literárias outras poderiam e devem se manifestar.

Alguns dos principais elementos que fazem parte dessa narrativa literária futurista é a autonomia política e independência energética da região em relação aos demais estados. O folclore, traduzido por lentes do realismo mágico, exploram as múltiplas facetas culturais nordestinas, ao passo que o desenvolvimento de sistemas sustentáveis energeticamente mostrava o lado da modernidade que torna a tecnologia acessível a todos. Como a região que concentra a maior parte da diáspora africana no Brasil, as histórias afro centradas sertãopunk buscam contemplar as raízes que formam o povo nordestino.

A historiografia do Nordeste é uma representação construída equivocadamente sobre o processo que iniciou no movimento desenvolvimentista da década de 1930 em que nordestinos precisavam migrar para outras regiões por conta da industrialização. Sobre isso, Teixeira e Grecco (2023, p. 110), no artigo “Sertãopunk: novas perspectivas utópicas decoloniais na América Latina a partir da ficção especulativa”, explicam que “esta transição do cenário agrário para o industrial é marcada pela saudade do lar abandonado, visualizando o desenvolvimento econômico e a desmarginalização social”. Acrescido ao saudosismo do lar deixado para trás, está o exotismo difundido por aqueles que criaram o estereótipo do nordestino enquanto estranho e alheio ao progresso.

Nesse sentido, Silva (2021, p.75) explica que na ficção científica gêneros também podem reforçar esse aspecto segregacionista, ao propagar imagens consagradas nos discursos das regiões sul e sudeste “na TV, cinema, literatura e veículos de comunicação e marketing em relação ao imaginário do nordeste, o cyberagreste perpetuou estereótipos da região como uma terra de cangaceiros, beatos, seca e atraso.” Por isso, em seu artigo “Estão inventando o Nordeste. De novo.”, o escritor baiano Alan de Sá (2019) menciona que as ilustrações do artista gaúcho Vitor Wiedergrun, as quais iniciaram o cyberagreste, ao trazer uma estética que remete ao passado de cangaço e seca, não conseguem contemplar a atual realidade do Nordeste através da sua projeção punk. Diante dessas críticas, propomos a seguir uma leitura crítica sobre os aspectos decoloniais e inclusivos que constituem a narrativa literária sertãopunk.

Analisando o discurso inclusivo em *Saco do Inferno*

O conto *Saco do Inferno* apresenta uma narrativa literária que mescla elementos de mistério e sertãopunk, narrada pelo protagonista Samuel, um jovem que nasceu com a síndrome de Williams - Beuren. A Síndrome de Williams é uma desordem genética que, talvez, por ser rara, frequentemente não é diagnosticada. Sua transmissão não é genética. Decidindo explorar além dos limites urbanos de Fortaleza, Samuel empreende uma jornada até a zona rural de Saco do Inferno.

Neste ambiente distópico, além de encontrar novas amizades, Samuel se depara com uma trama misteriosa, envolvendo o histórico açude do Podre. A viagem a esse lugar não só revela segredos obscuros, mas também desafia as expectativas do protagonista, o que, por sua vez, proporciona-lhe uma reflexão sobre identidade e pertencimento.

A autora Jéssica Rocha de Lemos é poetisa e escritora cearense de ficção especulativa. Em 2021, ganhou o prêmio Poesia Cura da editora Absurtos, para fazer parte de uma coletânea. *Saco do Inferno* é o primeiro conto da autora a ser publicado oficialmente na plataforma digital da Amazon. A seguir, analisamos as categorias discursivas da intertextualidade e interdiscursividade evidenciadas na seção de metodologia, associadas às categorias literárias “elementos sertãopunk” e “contra narrativa decolonial” para compreender os cruzamentos entre a decolonialidade e a ficção especulativa.

Intertextualidade e elementos sertãopunk

A narrativa literária sertãopunk retrata um Nordeste onde avanços tecnológicos, principalmente ecológicos, elevaram a qualidade de vida, fazendo referências ao solarpunk. Embora independente economicamente e energeticamente, algumas narrativas literárias sertãopunk tem como característica uma desordem social liderada, geralmente, por uma elite coronelista que é financiada por grupos externos. O processo migratório também está presente nas histórias futuristas, mas não protagonizando a seca como motivo principal, mas as evasões causadas pelo coronelismo que é o grande antagonista do Nordeste distópico. Esses são critérios mencionados por Sá (2019), que constituem a estética do gênero, mas necessariamente não precisam andar em conjunto ou similarmente.

O cenário nordestino é um pólo independente de desenvolvimento intelectual e cultural, mas, embora muitos dos elementos anteriormente citados não estejam presentes no conto *Saco do Inferno*, a narrativa literária se encarrega de representar um personagem nordestino PcD que incorpora a oralidade de sua região, interage com elementos culturais, lendas e misticismos cearenses. Observemos como se dá o processo de intertextualidade e de quais elementos do sertãopunk são possíveis de se visualizar nos excertos (1), (2) e (3):

(1) O interior fica a 400 km de Fortaleza, chamado Saco do Inferno. (Rocha, 2023, p. 11)

(2) Vovó Binoca fez um apetitoso churrasco de carne de porco com tapioca e suco de murici. (Rocha, 2023, p. 28)

(3) Eu 'pedalei' por Saco do Inferno retendo memórias de uma placa na estrada no interior do Ceará indo para a cidade de Mosquito — interior de minha mãe — onde há lagoas, açudes, rios, murici — frutinha docinha amarelada — e onde comi do melhor peixe com tapioca da minha vida. (Rocha, 2023, p. 11, grifos da autora)

O termo "Saco do Inferno", no excerto (3), que dá nome ao conto, é escolhido pela autora para descrever uma localidade no interior do Nordeste futurista. Isso cria uma atmosfera de mistério e fantasia, típica do gênero sertãopunk. Seja em obras como a *Metamorfose* de Franz Kafka ou nas obras de Jorge Luis Borges, o elemento insólito está presente na literatura fantástica e no realismo mágico. Ele serve para desafiar as normas e expectativas, por meio de eventos sobrenaturais, provocando simultaneamente uma sensação de estranhamento/maravilha.

No sertãopunk, o elemento insólito presente nos contos que tratam sobre as lendas e folclore nordestino incentiva uma reflexão mais profunda sobre a diferente natureza da realidade e a experiência humana nordestina (Silva, 2021, p. 76). O uso de um nome tão sugestivo pode provocar no leitor o estranhamento, visto que o inferno remete a um lugar habitado por seres pouco convidativos, mas que podem indicar uma reimaginação ficcional e especulativa da região nordestina. Assim, a autora acrescenta elementos de folclore e mitologia, como uma criatura demoníaca que aparece na trama e possui traços estéticos presentes nos contos lovecraftianos como *O Chamado de Cthulhu* publicado em 1928.

No excerto seguinte (2), a descrição de um churrasco de carne de porco com tapioca e suco de murici apresenta ao leitor elementos da cultura e culinária nordestina, o que atribui um caráter também educativo da abordagem sertãopunk. Ao trazer para a narrativa literária os aspectos culturais regionais, como a comida típica e os ingredientes da culinária cearense, ela contribui para a construção de uma ambientação mais autêntica e enraizada na tradição nordestina, à medida que a própria escrita se torna peculiar e original sem esquecer das raízes que a compõem.

No conto *Saco do Inferno*, o processo de intertextualidade se torna evidente, ao passo que Jess Rocha incorpora elementos de sua própria experiência e memória pessoal, descritos no posfácio, na construção da narrativa literária. Os elementos, como as paisagens e aspectos culturais do interior do Ceará, são reimaginados e incorporados à ambientação e caracterização do cenário apresentado no conto.

Além disso, a abordagem decolonial se materializa na narrativa literária quando a autora desafia e subverte os discursos dominantes ou estereotipados sobre o Nordeste, pois apresenta uma perspectiva que não segue os passos da seca, êxodo, cangaço ou beatismo

que são presentes e se tornaram frequente na escrita sobre nordestinidade. Seu texto contribui para uma representação mais diversificada, real e, ao mesmo tempo, complexa da cultura nordestina dentro da ficção especulativa, ao promover uma abordagem decolonial que valoriza e respeita as vozes e experiências locais.

Interdiscursividade e contra narrativa decolonial

No excerto a seguir (4), observamos que Samuel, o protagonista, está passando por um processo de integração em sua família, não de inclusão, isto é indicado pelo reconhecimento que sua tia Cláudia faz do seu amadurecimento. Para Lima *et al.* (2023, p. 12, grifos dos autores), “o termo ‘integração’ sugere que os deficientes devem se adequar à homogeneidade social, em vez de incentivar a sociedade e os espaços sociais a se adaptarem para incluí-los”, o que reflete segregação e uma atitude não inclusiva. No entanto, há sinais de que ele pode sentir-se deslocado ou diferente, que são sugeridos pela comparação feita por ela com um "gnomo de jardim" e a sensação de estranheza expressa por Cláudia. Percebemos que este processo de integração, no qual Samuel precisa se ajustar às expectativas familiares, reflete uma abordagem de interdiscursos que denunciam o processo de exclusão social de PcDs e estereótipos sobre eles construídos, em que a aceitação completa e a valorização da diversidade podem não ser alcançadas plenamente.

(4) - Você está um homem! Da última vez que o vi você ainda estava tentando ler a palavra casa. Não consigo acreditar o quanto está crescido, apesar da sua doença, até que você não ficou feio, antes tinha mais cara daqueles desenhos animados, um gnomo de jardim. – falou tia Cláudia sentada no sofá dando uma risada apavorante, ela olhava pra mim como se eu fosse um alienígena. (Rocha, 2023, p. 5, grifos nossos)

Um dos discursos que observamos é a referência à infância, geralmente utilizada para fazer comparações entre o passado, o presente e o futuro de alguém. Quando a tia Cláudia menciona que da última vez que viu Samuel ele estava "tentando ler a palavra casa", como destacado, ela evoca uma imagem da infância e do processo de aprendizagem das fases iniciais de um ser humano — a alfabetização de uma criança. Essa referência é um discurso comum associado não apenas ao desenvolvimento infantil e à educação, mas à associação entre deficiência e doença. Sendo concepções comumente interligadas, a tia de Samuel sente-se surpresa ao tentar postular uma métrica de oportunidades sociais em que, pessoas PCD, por conta de suas condições, não são contempladas pelo Estado no que tange à educação.

Outro discurso que é evocado é a relação entre desenhos animados e gnomo de jardim com a estética de Samuel. A comparação dele com um "gnomo de jardim" e a menção de que ele "não ficou feio" anteriormente mencionados em destaque, sugerem referências a padrões

sociais e estéticos impostos pela sociedade e estereotipados na cultura popular, sendo reforçados até mesmo em desenhos animados e figuras fantásticas. Essa interdiscursividade conecta a experiência pessoal de Samuel ao senso comum que constroem sobre a estética de pessoas com a síndrome de Williams-Beuren, adicionando camadas de significado e complexidade ao seu retrato enquanto homem que apresenta aparência que foge aos padrões sociais.

O comentário de que a tia Cláudia olhava para Samuel como se ele “fosse um alienígena” no último destaque do excerto cria uma sensação de estranhamento e alienação. Essa referência ao discurso sobre alienígenas, comum na ficção científica e na cultura popular, acrescenta uma dimensão de desconforto e distância entre Samuel e sua família, reforçando sua sensação de não pertencimento ou diferença. A alienação é um processo que reforça as separações entre as camadas sociais, entre as elites e hierarquias dominantes das pessoas que se encontram à margem por questões de gênero, classe social ou no caso de Samuel da aparência e deficiência física.

Entretanto, no excerto a seguir (5), notamos como se constroi o discurso inclusivo, que visibiliza e dá protagonismo ao personagem. Ainda que pela voz de outrem, há o reforço das múltiplas habilidades e características de Samuel que atravessam sua peculiaridade enquanto homem PcD:

(5) - Pessoas com síndrome de Williams têm habilidades natas para música. Possuem uma hipersensibilidade auditiva que nenhuma outra pessoa comum poderia ter. – disse Maria, chegando no assunto e sorrindo para mim com brilho nos olhos. Eu disse “obrigado”, em um cochicho. (Rocha, 2022, p. 05 - grifos da autora)

Neste excerto, não há a promoção do discurso da inclusão, pois ao demonstrar as habilidades e características positivas das pessoas com síndrome de Williams-Beuren, Maria acaba por enfatizar a necessidade de adaptação ou integração às normas estabelecidas a partir das habilidades “extraordinárias” que homens que possuem a mesma condição que Samuel podem desenvolver. Maria enfatiza as habilidades naturais, como a sensibilidade musical e auditiva de Samuel, entretanto como se fosse um mecanismo de compensação.

Além disso, a aceitação e valorização dessas características transmitem para o leitor uma mensagem de apoio e encorajamento, diferentemente do excerto anterior. A autora está ciente de que uma atitude empática e inclusiva promove o reconhecimento da diversidade humana em todas as suas formas e cores.

Em seu artigo “Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano”, Rubens Lacerda de Sá (2021) explica em que medida os estudos decoloniais intercedem pelos subalternos: “o pensamento decolonial advoga em favor da diversidade, da horizontalidade, da polinização de saberes, da preocupação ética e ontológica, da

desmarginalização da periferia, da aceitação das muitas cosmovisões sociais e da rejeição tácita à sanção da ignorância de quem quer que seja” (Sá, 2021, p. 55). A avaliação negativa, velada de gentileza diplomática, de Maria em relação às pessoas com síndrome de Williams-Beuren, conforme apresentado no excerto, acaba por se distanciar dos princípios do pensamento decolonial expressos por Sá.

Assim, as análises realizadas no conto *Saco do Inferno* revelam não apenas uma história emancipadora e rica em folclore, mas também uma reflexão sobre inclusão e diversidade cultural. O conto protagonizado por um homem PcD nordestino é uma sugestão de leitura para todos os que querem compreender melhor a proposta sertãopunk. Para além da representatividade nordestina, a escrita de Jess Rocha apresenta uma perspectiva decolonial sobre uma nordestina falando de seu local de vivências e partilhando da tapeçaria cultural que o estado futurista fictício do Ceará proporciona.

Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou o recorte de uma análise sobre a perspectiva de como a inclusão é representada na construção decolonial em narrativa literária de personagem com a síndrome de Williams-Beuren. Focamos nossas análises no conto *Saco do Inferno*, de autoria de Jéssica Rocha, doravante Jess Rocha, que apresenta as aventuras de um personagem PcD em meio a um lugar distópico misterioso. Ao explorar os interstícios de temas decoloniais, o conto nos convida a refletir sobre a importância da representatividade na literatura, enquanto nos imerge nas tradições e mitos de um sertãopunk Nordeste.

Nosso objetivo geral foi analisar discursivamente as representações discursivas sob a perspectiva decolonial sertãopunk no conto *Saco do Inferno*. Identificamos que há diálogos possíveis e abrangentes entre os estudos decoloniais, os estudos críticos do discurso e o gênero sertãopunk. Todas essas correntes buscam a emancipação do sujeito subalterno em todos os espaços, desde a sociedade real com suas conjecturas a ficções literárias que especulam um futuro mais justo para todos.

Em relação aos objetivos específicos, foi possível compreender, a partir da perspectiva literária sertãopunk e dos estudos decoloniais, os aspectos subalternos que foram representados na construção do conto. Analisamos também como os elementos subversivos são materializados discursivamente em excertos extraídos de *Saco do Inferno*. E, por último, relacionamos as representações decoloniais, como a contra narrativa, aos elementos culturais presentes no conto sertãopunk.

Os estudos decoloniais por meio de autores como Nelson Maldonado-Torres (2007), Ramon Grosfoguel (2008), Marcos Del Roio (2007), além de pesquisadores como Ballestrin (2013) e Sá (2021), defendem um movimento emancipatório epistêmico e político na América Latina. Destarte, Alan de Sá, G.G. Diniz e Alec Silva acreditam no gênero sertãopunk

enquanto impulsionador de discursos de subalternizados nordestinos na literatura, especificamente na ficção especulativa. Ambas as correntes se complementam na promoção de discursos que visibilizam grupos socialmente desfavorecidos como os escritores e personagens nordestinos.

Os discursos analisados na narrativa literária apontaram que o personagem Samuel, protagonista PcD sofreu discriminações e exclusão, causando um não pertencimento familiar. O que, por sua vez, sugere que mesmo entre grupos subalternos existe a pedagogia do oprimido (Freire, 1987), em que o próprio oprimido se torna opressor, neste caso a tia do personagem, que não consegue se enxergar enquanto oprimida e comete os mesmos atos de exclusão social das classes dominantes que sofre. Outrossim, essa exclusão social foi dando lugar ao acolhimento afetivo por parte de Maria e seus primos com quem desenvolve forte amizade.

Assim, entre as respostas para o problema de pesquisa sobre os aspectos decoloniais que há entre os elementos constituintes sertãopunk na representação do personagem com deficiência em Saco do Inferno, destacamos o papel primordial da inclusão que é garantido pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Ainda que este espaço já seja reivindicado nos ambientes escolares, públicos e privados, a representatividade de pessoas PcDs na literatura brasileira representa um avanço significativo para que mais pessoas se sintam incluídas e integradas. Incentivamos os autores de ficção científica a olharem para essa questão com mais sensibilidade e empatia para que a representação de personagens PcDs não sejam algo incomum na literatura brasileira.

Para as análises do discurso literário, utilizamos um corpus constituído por cinco excertos que tratam sobre o sertãopunk, sobre a exclusão e inclusão do personagem protagonista. À luz das categorias da intertextualidade e interdiscursividade propostas pela Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001) e dialogando com perspectivas decoloniais, verificamos como o conto Saco do Inferno dialoga com as vivências pessoais da autora Jess Rocha. Percebemos que os discursos de exclusão social, alienação e inclusão também fazem parte da narrativa literária e fornecem uma perspectiva para se repensar a (in)visibilidade de personagens subalternos.

Em relação às dificuldades e limitações da pesquisa, notamos que o estado da arte em relação ao sertãopunk ainda é escasso, porém promissor. A título de curiosidade, recomendamos a leitura da dissertação “Sertãopunk: um movimento em movimento”, de Vetromille (2022) e os artigos nos blogs e páginas eletrônicas dos idealizadores do movimento, como *Usina de Universos*, de autoria da Gabriele Diniz, ou G.G Diniz¹⁰. Observamos também as poucas análises que unem os estudos críticos do discurso e os

¹⁰ Disponível em: <http://www.usinadeuniversos.com/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

estudos literários, o que nos permitiu, de certa forma, pensar as próprias categorias de análise para este conto.

Em vista dos amplos temas tratados no conto, focamos nos aspectos inclusivos da obra, mas outras questões nos chamam a atenção e ficam como incentivo a análise posterior: a mitologia que apresenta referências a escritores americanos como H. P. Lovecraft, representação de personagem negros e lgbtqiapn+ e o rico folclore nordestino que fora apresentado nesta pesquisa, mas que não se esgota em suas contribuições.

O sertãopunk é, para além de um gênero literário, uma manifestação artística em constante desenvolvimento, ficando como sugestão de apreciação artística o curta metragem 2020 de Oziel Herbert¹¹, o qual lança uma reflexão sobre a importância das cores tropicais na estética artística do sertãopunk trazendo para o movimento o protagonismo negro, pinturas corporais e outros elementos do afrofuturismo, como a afetividade negra e que em muito têm contribuindo a este subgênero decolonial da ficção especulativa brasileira.

Referências

- ANDRADE, L. G. Narrativa histórica e narrativa literária: pontos e contrapontos. **Biblos - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, [S. l.], v. 17, p. 23–31, 2008.
- AZEVEDO, R. Q. **Avaliação do potencial de aprendizagem em crianças com Síndrome de Williams-Beuren**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORBA, P. S.; BENZAQUEN, G. F. Teoria crítica nas margens: um diálogo entre marxismo e pós-colonialismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 103, p. e3510312, 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.
- CAVALCANTI, F. G. Pensando as relações internacionais a partir da periferia: antropofagia e perspectivismo ameríndio. In: TOLEDO, A. (org.). **Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 239–257.
- DEL ROIO, M. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, p. 63–78, 2007.

¹¹ TV ASSEMBLEIA - CEARÁ. CURTA CEARÁ | Filme “2020” - Oziel Herbert. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WMMV6B1U9byg>. Acesso em: 31 jul. 2024.

DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista de Educação do IDEAU**, Bagé, v. 7, n. 15, p. 1–13, 2012.

DIRTH, T.; ADAMS, G. Decolonial theory and disability studies: on the modernity/coloniality of ability. **Journal of Social and Political Psychology**, Amsterdam, v. 7, n. 1, p. 260–289, 2019.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51–86, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERRARI, L. Deficiência, Linguagem e Decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência?. In: IFA, S.; MENICONI, F. C.; NASCIMENTO, A. K. O. (Org.). **Linguística aplicada na contemporaneidade**: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 68–87.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115–147, 2008.

LEMOS, A. Ficção científica cyberpunk: o imaginário da cibercultura. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 3, n. 6, p. 9–16, 2004.

LIMA, M. A. S.; AMORIM, F. S.; BARROS, R. L.; COSTA JÚNIOR, B. M. Educação inclusiva: Uma abordagem reflexiva sobre os anos iniciais no Brasil. In: COSTA JÚNIOR, B. M.; BARROS, R. L.; SIMAS, A. A. O. (org.). **Perspectivas teóricas sobre educação especial e inclusiva**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2023. p. 8–19.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 981–1005, 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

PRADO, K. O. Pensamento decolonial e inclusão subalterna: a educação e o ensejo da transformação. **Revista latino-americana de estudos científicos**, p. 4-18, 2021.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROCHA, J. L. **Saco do Inferno**. São Paulo: UICLAP, 2023.

SÁ, A. **Estão inventando o Nordeste. De novo**. Disponível em <https://medium.com/alan-de-s%C3%A1/est%C3%A3o-inventando-o-nordeste-de-novo-808943b6a759>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SÁ, R. L. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 44–65, 2021.

SILVA, A. M. Sobre diversidades e regionalidades: a ascensão da Quarta Onda da ficção científica brasileira. **Revista Memorare**, v. 8, n. 1, p. 61–80, 2021.

TEIXEIRA, M.; GRECCO, P. M. Sertãopunk: novas perspectivas utópicas decoloniais na América Latina a partir da ficção especulativa. **Revista Cidade Nuvens**, Cariri/Crato, v. 2, n. 8, 2023.

TOLEDO, A. Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais: a parte que nos cabe nesse percurso. In: TOLEDO, A. (org.). **Perspectivas pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 19–34.

VETROMILLE, A. C. A. **Sertãopunk: um movimento em movimento**. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ZUIN, L. **Amazofuturismo e Cyberagreste: por uma nova ficção científica brasileira**. UOL, S.L, 2019. Disponível em: <https://lidiazuin.blogosfera.uol.com.br/2019/09/02/amazofuturismo-e-cyberagreste-por-uma-nova-ficcao-cientifica-brasileira/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 28 jul. 2024.

Sobre os autores

Welistony Câmara Lima

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7619-7794>

Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); especialista em Semiótica e Análise do Discurso pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP); especialista em Língua Espanhola e Gênero e Sexualidade pela Faculdade Maximum (FACUMINAS); licenciado em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas pela UEMA. Membro dos grupos de pesquisas MELP - Multiletramentos no ensino de Línguas (CNPq) e LiDiME - Linguagem, Discurso, Mídia e Educação (CNPq). Professor substituto no curso de Relações Internacionais da UEMA.

Ana Patrícia Sá Martins

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); graduada em Letras - Licenciatura Plena em Espanhol pela UFMA e em História - Licenciatura pela UEMA. Professora adjunta do Departamento de Letras da UEMA, onde atua como professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado Acadêmico em Letras. Bolsista Produtividade em Pesquisa da UEMA (2023-2024) e bolsista Produtividade em Pesquisa da FAPEMA (2024-2025). Líder do grupo de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP).

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em nov. 2024.

Sociolinguística Educacional: por um ensino de língua(s) culturalmente sensível

Educational Sociolinguistics:
towards a culturally sensitive language teaching

Ana Letícia Salazar Ribeiro¹
Marcela Langa Lacerda²

Resumo: Sabe-se que o ensino de língua portuguesa na Educação Básica ainda precisa ser aperfeiçoado, considerando os baixos índices de letramento da população brasileira. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é responder a seguinte questão: “Como a Sociolinguística Educacional pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica, sejam mais efetivas para o letramento dos estudantes?”. Em termos metodológicos, essa pesquisa é de natureza qualitativa e gera dados por meio de revisão bibliográfica e análise documental, na medida em que também analisa documentos oficiais da educação. A análise indica que o ensino de língua portuguesa (ou de qualquer outra língua), na Educação Básica: (i) precisa ser culturalmente sensível; (ii) deve estar baseado em gêneros; (iii) precisa adotar, em todas as aulas, uma concepção de língua enquanto fenômeno variável; e (iv) necessita ter foco no desenvolvimento da consciência (socio)linguística dos estudantes, para incentivo ao respeito pela heterogeneidade inerente ao povo e ao português brasileiro³. Acredita-se, portanto, que a prática docente quanto ao ensino de língua(s), na Educação Básica, pode ser potencializada a partir de premissas dessa produtiva abordagem.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Ensino de Língua Portuguesa. Metodologia culturalmente sensível. Educação Básica.

Abstract: It is known that Portuguese language teaching in Brazilian Basic Education still needs improvement, given the low literacy rates among the population. In this context, the aim of this work is to answer the following question: “How can Educational Sociolinguistics contribute to making Portuguese language classes in Basic Education more effective for students’ literacy?”. Methodologically, this is a qualitative research and data generation is through literature review and document analysis. It also examines official documents of the educational area. Data analysis indicates that Portuguese language teaching (or teaching of other languages) in Basic Education: (i) needs to be culturally sensitive; (ii) must be genre-based; (iii) should adopt a conception of language as a variable phenomenon in all classes; and (iv) focus on developing students’ (socio)linguistic awareness to encourage respect for the inherent heterogeneity of the Brazilian people and the Brazilian Portuguese language. Therefore, it is understood that teaching practices regarding language instruction in Basic Education can be enhanced by the premises of this productive approach.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Portuguese Language Teaching. Culturally Sensitive Methodology. Basic Education.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: analeticasalazarribeiro@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: marcela.lacerda@ufes.br.

³ Agradecemos as sugestões dos pareceristas anônimos. Eventuais falhas remanescentes neste texto são de nossa inteira responsabilidade.

Considerações iniciais

Os estudos Sociolinguísticos, no Brasil, apresentam-se bem consolidados no que diz respeito à descrição do português brasileiro, seguindo a perspectiva da *Sociolinguística Variacionista* (doravante SV) (Cf., por exemplo, Martins; Abraçado, 2015; Basso, 2019). Sob essa mesma perspectiva, mas com menos fôlego (parece), estão as investigações e sistematizações de conhecimento acerca do ensino de língua(s).

Nesse sentido, Stella Maris Bortoni-Ricardo, grande referência no estudo da relação entre Sociolinguística e ensino, destaca-se como precursora da *Sociolinguística Educacional*, vertente teórica da SV que é, por vocação, de natureza política, porque culturalmente sensível às condições de vida dos indivíduos. De modo geral, a Sociolinguística Educacional (doravante SE) engloba “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”⁴ (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

Compreendendo a necessidade de investigação e de popularização desta área teórica para o ensino de língua(s) no Brasil, a temática deste artigo já é objeto de investigação das autoras, em outras pesquisas científicas, há mais de um ano⁵, tendo em mira o mapeamento, a sistematização e a divulgação do estado da arte da SE no Brasil, como forma de contribuir principalmente para professores que já atuam na Educação Básica, mas ainda desconhecem os preceitos desse campo e como eles podem ser produtivos para orientar a prática docente.

Durante a realização desta pesquisa, identificou-se que a grande maioria das propostas didático-pedagógicas na perspectiva da SE, já executadas ou apenas delineadas, embora de grande relevância para o ensino, tem como foco o ensino específico de fenômenos linguísticos variáveis⁶, havendo ainda pouco material didático-pedagógico que tem como objeto de ensino, conforme recomendações de documentos oficiais da educação brasileira, o *texto*, no qual se localizam diferentes fenômenos variáveis em articulação.

Por este motivo, este trabalho tem o objetivo de responder a seguinte questão: *Como a SE pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica, sejam*

⁴ A literatura da SE nomeia desta forma *língua materna*, mas nós entendemos que *língua materna* é a língua aprendida naturalmente em contexto familiar, ao passo que o que a escola ensina, na oralidade, é(são) a(s) norma(s) culta(s) e, na escrita, a norma-padrão, predominantemente, do português do Brasil. Soma-se a essa questão, o fato de o Brasil contar com diversas línguas maternas (como as de comunidades indígenas, comunidades de imigrantes e de descendentes de imigrantes, comunidades quilombolas, comunidades surdas, comunidades em faixa de fronteira e outras que talvez nos escapem), sem que isso seja contemplado pelo sistema educacional nacional.

⁵ Em nível de Iniciação Científica, por exemplo, desenvolvemos pesquisa intitulada *Pela popularização da Sociolinguística Educacional: explorando e divulgando o estado da arte*. Esse subprojeto de Iniciação Científica, financiado pelo CNPq, conforme Edital Pibic 2023/2024 da Universidade Federal do Espírito Santo, está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado *Articulações teórico-metodológicas para o tratamento de fenômenos em variação e mudança*, desenvolvido pela segunda pesquisadora, também orientadora deste texto.

⁶ Cf., por exemplo, a obra organizada por Monguilhott, Valle e Görski (2022), cujos capítulos são destinados ao ensino de fenômenos variáveis específicos, embora alguns já se voltem para como esses recursos contribuem para os efeitos de sentido dos textos analisados.

mais efetivas para o letramento⁷ dos estudantes⁸. E, para alcançar o objetivo pretendido, este trabalho adota uma metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, levantando dados por meio de: (a) revisão bibliográfica, para realizar o levantamento de aspectos teórico-metodológicos e pedagógicos da SE, e (b) análise documental, ainda que breve, para resgatar orientações de documentos oficiais da educação nacional no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Este texto, para isso, está organizado do seguinte modo: além desta seção de considerações iniciais, na próxima, apresentamos aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos da SE; na sequência, examinamos documentos oficiais da Educação, no que tange às recomendações para o ensino de língua(s) na Educação Básica; por fim, tecemos ainda algumas considerações finais.

Aspectos teóricos, pedagógicos e metodológicos da SE

Nesta seção, apresentamos, de modo panorâmico, pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos da SE, nessa sequência, conforme o objetivo deste texto.

Aspectos teóricos

Os estudos sociolinguísticos surgiram em meados da década de 1960, nos Estados Unidos, quando, entre diversas discussões a respeito da relação entre língua e sociedade, questões relacionadas ao ensino emergiram. Isso porque, na época, circulava a ideia equivocada de que, por apresentarem um frágil desempenho escolar, crianças negras e latinas, também de classes sociais mais baixas, tinham menos condições de aprendizagem do que crianças americanas/estadunidenses de classes mais privilegiadas.

Nesse contexto, precursores da sociolinguística, por meio de pesquisas, foram capazes de demonstrar que crianças pertencentes a grupos minoritários não apresentavam qualquer déficit cognitivo para o baixo desempenho escolar. O que acontecia, na realidade, era uma diferença linguística importante (entre as variedades dessas crianças e a norma escolar), negligenciada pela escola, ou seja, havia um silenciamento institucional quanto às especificidades linguísticas desses sujeitos, o que gerava apartação dessas crianças dos processos interacionais da escola, motivada pelo receio de se relacionarem com pessoas que não pertenciam ao seu espaço de convívio imediato (Labov, 1978).

⁷ Por *letramento*, neste texto, compreendemos, as práticas sociais mediadas pela escrita, da qual a escola é paladina. Retornamos a esse conceito ainda nesta seção.

⁸ Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da primeira autora, sob a orientação da segunda autora. No TCC, também propusemos uma sequência didática, não apresentada aqui por questões de espaço.

Dado esse contexto de emergência, Bortoni-Ricardo (2022) afirma que a sociolinguística, então, pode ser considerada *educacional por natureza*. Contudo, ainda assim, a autora cunha o termo SE para fazer referência aos “esforços de promover a competência linguística e comunicativa às crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família” (Bortoni-Ricardo, 2022, p. 225), mas as vão aprender na escola.

Em contexto nacional, é necessário compreender que o Brasil é um país multilíngue, constituído pela presença de diversas línguas, além do português, e por muitas variedades linguísticas do português brasileiro, motivadas pelo contexto sociocultural dos falantes, que, muitas vezes, distanciam-se da norma culta⁹ e, conseqüentemente, do ideal de língua que sustenta a norma-padrão¹⁰. Por essa razão, a SE entende que o papel da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira é *ampliar a competência comunicativa* dos alunos sem desconsiderar o repertório linguístico que esses indivíduos já possuem, quando chegam à escola, respeitando a diversidade linguística e a realidade sociocultural dos estudantes, uma vez que essa última exerce influência nos usos linguísticos.

Assim, o aporte teórico da SE se mostra útil para: a) colaborar com a melhoria do ensino de língua(s), uma vez que as aulas segundo essa perspectiva se apoiam na relação entre linguagem e sociedade; b) garantir a segurança linguística dos alunos em processo de aprendizagem e amadurecimento linguístico, dado o respeito que a área promove em relação à diversidade social e linguística (sociolinguística) dos cidadãos; e c) combater o preconceito linguístico que, frequentemente, ocorre em ambiente escolar por consequência de uma falta de compreensão acerca o funcionamento das línguas, o que resulta em repressão linguística, com diversos fenômenos linguísticos variáveis sendo classificados como *erros de português*.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), os professores, até hoje, não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”, a julgar pelo termo entre aspas, inadequado e preconceituoso, uma vez que se refere, quase sempre, a recursos variáveis. (Bortoni-Ricardo, 2004).

Sistematizando esses preceitos, podemos resgatar os seguintes conceitos do campo da Sociolinguística e da SE, de modo compartilhado, importantes para o ensino de língua(s):

- 1 *Língua*: “Entidade cultural e política” (e não especificamente uma entidade linguística), ou seja, não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas por critérios históricos, políticos e culturais. Nesse sentido, uma língua é constituída por

⁹ Designa-se *norma culta* “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 71), conforme retomaremos logo a seguir.

¹⁰ Norma-padrão é “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real [de falantes cultos] para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 73). Retomamos esse tópico ainda nesta seção.

um conjunto de variedades - língua é o próprio conjunto de variedades: uma realidade inerentemente heterogênea. (Faraco, 2008, p. 31–32).¹¹

2 *Variedades/dialetos*: “[F]ala característica de determinado grupo” (Coelho *et al.*, 2015, p. 14) social e/ou regional — e que também podem ser reconhecidas(os) como línguas.

3 *Norma*:

3.1) *Normas (comuns/habituais)*: “[D]esigna o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade [;] [...] uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (Faraco, 2008, p. 40–41).

3.2) *Norma/variedade culta*: “[D]esigna o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 71). Representa uma variedade linguística que é socialmente prestigiada e, portanto, é vista como uma referência.

3.3) *Norma-padrão*: Trata-se de “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real [de falantes cultos] para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 73). Um agrupamento de regras que visa a padronização da língua e não se relaciona com as variedades linguísticas naturais dos falantes.

3.4) *Norma/variedade popular*: Termo designado socialmente para representar todas as normas que não são típicas de falantes *cultos*, ou seja, uma norma comum àqueles que possuem menos escolaridade e que também pode se apresentar em situações menos monitoradas de interação.¹²

3.5) *Norma curta*: Para Faraco (2008), trata-se de uma “cultura gramatical rasteira” (p. 96) de condenações arbitrárias a alguns usos, em que a definição de norma é pautada em uma noção contestável de erro.

4 *Competência linguística*: Trata-se da capacidade de se comunicar com eficiência, por meio de sentenças bem formadas, o que estudantes que têm o português como língua materna já fazem, quando chegam à escola. (Bortoni-Ricardo, 2004).

5 *Competência comunicativa*: Trata-se de saber o que dizer e como dizê-lo apropriadamente nas mais diversas circunstâncias, o que demanda tanto o conhecimento de um código comum, quanto a habilidade de usá-lo. (Bortoni-Ricardo, 2005).

¹¹ O nome singular *português*, para designar a língua oficial do Brasil, por exemplo, não designa um objeto empírico uno, *claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos* - mas recobre um conjunto de inúmeras variedades. Assim, por um lado, falantes de diferentes comunidades linguísticas podem se reconhecer como falantes de uma mesma língua, mesmo não havendo inteligibilidade entre eles (como é o caso dos falantes de cantonês e mandarim, que se reconhecem como falantes de uma mesma língua - o chinês); e, por outro lado, falantes de variedades mutuamente inteligíveis podem se declarar falantes de línguas diferentes, como é o caso do neerlandês (ou holandês) e das variedades do baixo alemão, faladas no noroeste da Alemanha: embora possam ser vistas como variedades de um mesmo contínuo dialetal, um cidadão dos Países Baixos nunca se reconhecerá como falante de uma variedades do baixo alemão - por razões políticas e culturais, sempre se reconhecerá como falante de uma língua específica. (Faraco, 2008, p. 32–33).

¹² Diversos autores vêm apresentando questionamentos e críticas a respeito dessa qualificação, que pode reforçar estereótipos e preconceitos. Nesse âmbito, Bagno (2003) sugere as seguintes substituições: *norma normativa*, em vez de *norma-padrão*; *variedades prestigiadas*, em vez de *norma culta*; e *variedades estigmatizadas*, em vez de *norma popular*.

- 6 *Letramento*: Considerando a estreita relação entre norma culta e cultura letrada, o termo (*letramento*) aponta, conforme já mencionado, para as práticas sociais mediadas pela escrita, concepção que conduz à observação de usos empíricos de falantes cultos, sendo esses usos constitutivos, portanto, da norma culta, da norma utilizada em práticas sociais específicas, e ao abandono da norma-padrão, pura abstração. E, considerando os conceitos anteriores, cabe ainda destacar que a literatura da SE não preconiza apenas o ensino de recursos linguísticos cultos, mas a *promoção da cultura letrada*, a fim de democratizá-la, facultando aos estudantes transitarem com alguma autonomia também pelas práticas sociais típicas dessa cultura. Nisso estaria a ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Trata-se muito mais de participação em determinadas práticas sociais do que do aprendizado de recursos linguísticos *per se*.

Dadas essas concepções, destaque especial, neste texto, vai para a função das aulas de língua(s), particularmente das aulas de português, conforme síntese da literatura da SE examinada, qual seja: *desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, por meio da ampliação do seu repertório comunicativo* (no âmbito em que estão os aspectos linguísticos). Isso ocorre porque, ao chegarem à escola, os estudantes já são competentes em sua língua materna, devendo apenas ampliar “a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75). Trata-se, assim, de aprender novas práticas sociolinguísticas, algumas muito especializadas e que, portanto, demandam ensino sistemático para apreensão de novo vocabulário e de complexas formações sintáticas.

Alinhados a esses conceitos, destacamos, a seguir, alguns pressupostos pedagógicos e metodológicos que rastreamos na literatura da SE.

Aspectos pedagógicos e metodológicos

As premissas da SE acompanham a ótica da *pedagogia culturalmente sensível* (ou *culturally responsive pedagogy*), termo cunhado por Frederick Erickson (1987) para denominar

[...] um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (Erickson, 1987, p. 355, *apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p. 118–119).

Essa visão pedagógica leva em consideração a diversidade cultural (e, conseqüentemente, linguística) para as práticas de ensino, tendo em vista que a escola é, na formação de cada cidadão, um dos primeiros espaços em que o contato com a heterogeneidade ocorre.

Complementarmente, a *Pedagogia da Variação Linguística*, postulada por Faraco (2008), também alimenta a SE, no sentido de reconhecer que

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2008, p. 108).

Partindo dessas premissas pedagógicas, a SE possui alguns pressupostos norteadores para as aulas de ensino de língua(s), conforme Bortoni-Ricardo (2003, 2005) e Bagno (2015), quais sejam:

- a Compreender que todo aluno é competente na sua própria língua, seja ela oral ou sinalizada;
- b Considerar o aspecto variável da língua no ensino de qualquer conteúdo;
- c Levantar em consideração a realidade sociodemográfica dos alunos, pois fatores como a) o lugar em que os alunos nasceram, b) a região onde vivem, c) a profissão dos seus responsáveis e d) o nível de escolaridade das pessoas com quem convivem pode influenciar na sua competência comunicativa;
- d Considerar as normas e as convenções da comunidade em que seus alunos estão inseridos, que também influenciam nos seus usos linguísticos;
- e Construir o entendimento de que todo exemplo de variação linguística é legítimo, mas demanda um uso adequado, levando em consideração as situações de interação diversas estabelecidas socialmente ao longo da história.

Importante destacar que a SE não apresenta *uma* metodologia, com um passo a passo aplicável a todos os anos da Educação Básica e a todos os níveis do ensino de língua(s) (o discurso, o texto e as normas linguísticas). Essa vertente teórica, por meio de sua visão pedagógica, na verdade, contribui com *princípios norteadores para o ensino de língua(s)*, como os acima mencionados, cabendo a cada professor, frente a suas demandas e circunstâncias, operacionalizar da melhor forma possível as aulas, a fim de atingir objetivos educacionais.

Vieira (2018), por exemplo, apresenta a proposta do *ensino de gramática em três eixos*, que consiste em ensinar a norma gramatical segundo as seguintes concepções¹³ :

¹³ Estamos utilizando a obra de 2018 como referencial, embora a autora já viesse amadurecendo essa proposta em publicações anteriores (Vieira, 2014; 2017).

1. Atividade reflexiva: apresentar a sistematicidade linguística, levando em consideração que “as atividades escolares com o componente especificamente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística” (VIEIRA, 2018, p. 52).

2. Produção de sentidos: evidenciar a interatividade da língua, a partir do trabalho com o vínculo entre texto e contexto.

3. Variação e norma: motivar a reflexão acerca da diversidade de normas/variedades que compõem a heterogeneidade da língua.

Há que se considerar que a proposta de Vieira se aproxima, em nossa perspectiva, do que anteriormente já havia sido proposto por Geraldi (2003), uma vez que a *atividade reflexiva* proposta pela autora compreende justamente os três tipos de atividades preconizadas por Geraldi para um ensino de língua produtivo: as atividades linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas.

Sobre as atividades linguísticas (as atividades de leitura, escrita, fala e escuta), o autor ainda considera ser a produção de textos (orais e escritos) o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino de língua, uma vez que é no texto que a língua se revela em sua totalidade (quer em termos de conjunto de formas, quer em termos de discurso, que remete a uma relação entre sujeitos históricos) (Geraldi, 2003).

Em nossa compreensão ainda, o que Vieira considera *eixo de produção de sentido* e *eixo de variação e norma* estariam contemplados nas atividades linguísticas de Geraldi, uma vez que, para ler e escrever, falar e escutar é preciso considerar (ensinar e saber) tanto o contexto de produção e de recepção de textos, quanto os usos linguísticos mais adequados para uma determinada situação de interação, frente a um cenário de heterogeneidade. Assim, embora os três eixos propostos por Vieira e as três atividades propostas por Geraldi não se reduzam a um mesmo plano, podem ser aproximados e tidos como conjuntamente produtivos, em termos de recomendações para a construção de práticas pedagógicas.

Com base nos resultados desse tipo de trabalho, o professor, assumindo a posição de um pesquisador, entenderá, por exemplo, o nível de letramento em que os alunos se encontram e, apoiado nesse conhecimento, poderá traçar objetivos metodológicos para o ensino de diferentes tópicos – que devem partir do discurso, passar pelo texto (de gêneros do discurso diversos), rumo à organização linguística, considerando cada uma das atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme Geraldi), ou dos eixos (de atividade reflexiva, produção de sentidos e variação e norma, conforme Vieira), segundo cada ano escolar. Dessa forma, para tratar dos diferentes níveis de realização da(s) língua(s), o professor deve operacionalizar diferentes metodologias.

Em aulas orientadas pela SE, portanto, o professor deve, com foco em atividades linguísticas e a partir do texto, realizar um trabalho, antes de tudo, de cunho etnográfico¹⁴, buscando compreender a comunidade local dos estudantes, conforme a pedagogia culturalmente sensível, a fim de selecionar, por exemplo, textos produtivos para os diferentes objetivos quanto ao ensino de língua, partindo do conhecido pelos alunos, rumo ao desconhecido, ao novo, à ampliação dos horizontes comunicativos, no âmbito do que se justificam os recursos linguísticos.

Documentos oficiais da educação brasileira

No Brasil, existem dois importantes documentos elaborados pelo Governo Federal que norteiam as ações pedagógicas da Educação Básica, servindo como um referencial para a qualidade do ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de considerarmos esses dois documentos, nesta seção, analisamos, brevemente, o mais recente documento aprovado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024, para subsidiar o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. Esta seção tem o objetivo de analisar, portanto, se as orientações desses documentos vão ao encontro das premissas (teóricas, metodológicas e pedagógicas) da SE, anteriormente apresentadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que datam do final dos anos 1990 — o documento voltado para a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental foi publicado no ano de 1998, enquanto que, para o Ensino Médio, no ano 2000 —, apresentam, na sua versão sobre o Ensino Fundamental¹⁵, o posicionamento de que

[o] domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1998, p. 15).

Nesse sentido, parece ser possível afirmar que o grande objetivo, no ensino de língua(s), é, conforme já se destacou anteriormente, a ampliação da competência comunicativa, que compreende o domínio de aspectos interacionais (como a observação do

¹⁴ Entende-se por pesquisa etnográfica em sala de aula a “pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise dos dados” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 38).

¹⁵ Considerando que este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que apresentou uma *proposta de sequência didática para o 9º ano*, retomamos, aqui, dos documentos oficiais, apenas o que concerne ao Ensino Fundamental.

tipo de contexto em que se fala/escreve, do interlocutor com quem se fala/escreve, do tipo de texto a ser acionado em cada situação) e de aspectos linguísticos, propriamente ditos. Isso significa “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998, p. 19).

Assim, na primeira parte dos PCNs para o Ensino Fundamental, é possível conferir alguns dos objetivos que o documento aponta para essa etapa de ensino e, dentre eles, vale destacar, para a finalidade desta pesquisa: a) adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e b) conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural do país (Brasil, 1998, p. 55–56). Além disso, o material também é bastante explícito no que diz respeito à compreensão da heterogeneidade inerente do português brasileiro, quando afirma o seguinte:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (Brasil, 1998, p. 29).

E esse mesmo documento ainda oferece a seguinte orientação para o ensino:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (Brasil, 1998, p. 30).

Nota-se, portanto, que os PCNs se alinham às premissas da SE, especialmente por compreender que a função da escola é desenvolver conhecimento que o falante ainda não possui, sem subjugar o seu conhecimento prévio e sem ignorar o fato de que a língua é um fenômeno variável.

No que concerne à BNCC, documento de caráter normativo homologado em 2017, é possível notar a atenção que destina à pluralidade linguística do Brasil, no seguinte excerto, entre outros:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades [...]. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação ente repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (Brasil, 2017, p. 70)

Além de reconhecer o caráter heterogêneo da língua portuguesa, o multilinguismo nacional e ainda incentivar o combate ao preconceito linguístico, refletido no estigma às variedades populares, esse documento ainda afirma que:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (Brasil, 2017, p. 81).

Ademais, a BNCC apresenta as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, relevantes para as presentes reflexões:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...] 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (Brasil, 2017, p. 87).

Na esteira dos preceitos da SE, destacam-se as competências 1, 4 e 5, que reconhecem a importância de a) conduzir os alunos ao entendimento da heterogeneidade linguística da língua portuguesa falada no território brasileiro; b) fomentar o combate ao preconceito linguístico e c) ensinar a concepção de adequação linguística.

Se, até aqui, destacamos alguns pontos de aproximação entre os preceitos da SE e as recomendações de documentos oficiais, vale também destacar alguns distanciamentos entre o que está prescrito, por exemplo, nos PCNs e na perspectiva da SE, quais sejam:

- 1 Apesar de considerarem o aspecto variável das línguas humanas, os PCNs ainda defendem o mito de *unidade linguística nacional*, quando afirmam que “[e]mbora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional [...]” (p. 29). Isso distancia esse documento do conhecimento produzido pela SE, já que, por mais que o Brasil tenha o português como língua oficial, essa não é a única língua nacional. Para a SE, a pluralidade linguística do território brasileiro não pode ser ignorada e deve, inclusive, ser contemplada como objeto de ensino/reflexão, nas instituições de ensino do país.
- 2 Enquanto os PCNs consideram que a língua escrita e a *língua padrão* são a prioridade do ensino na escola, a SE preconiza que a escola deve privilegiar o ensino da *norma culta* (ou seja, o ensino dos usos que, de fato, existem por aí, empiricamente, em práticas da cultura letrada). Não sem motivo, por exemplo, Faraco (2008, p. 108) afirma que um de nossos desafios educacionais é abandonar “criticamente o cultivo da norma padrão”, conforme seção anterior. Cabe destacar, neste ponto, que a crítica, aqui, não está no fato de os PCNs defenderem que a escola é paladina da escrita, mas no fato de ainda se referirem a uma *norma que é pura ideologia (abstrata)* — qual seja, a norma-padrão — enquanto Faraco se refere a uma *norma que existe efetivamente* em práticas letradas.

Já em relação ao distanciamento entre SE e BNCC, resgatamos Zwirtes (2020), para quem o documento, apesar de abordar as variedades linguísticas e o preconceito linguístico, não fala da valorização das variedades linguísticas do português brasileiro, que acontecem e estão presentes em todo o território nacional. A referência à variedade linguística, nesse documento, ainda segundo a autora, resume-se a particularidades de comunidades linguísticas, parecendo desconhecer que as questões de variação linguística não tratam apenas de questões geográficas, mas também se estendem a questões sociais, etárias, econômicas etc. (Zwirtes, 2020).

Vemos assim que, ainda que a BNCC dê espaço para discussões pertinentes, como a preservação de línguas e de comunidades minoritárias, falta-lhe um entendimento mais amplo do conceito de variação linguística e dos fatores que a motivam.

Além disso, a autora analisa a seguinte habilidade apresentada pelo documento: “(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” (Brasil, 2017, p. 187).

E considera que:

De fato, é papel da escola e do professor de Língua Portuguesa, promover a escrita para atender às necessidades reais do uso da língua, permitir a compreensão e uso das formas mais estilizadas do português e apropriar-se da norma, *mas o que se observa ao longo da BNCC é o jogo de colocação das variedades linguísticas para a correção. Ora, ao utilizar o termo corrigir*

tem-se a noção de errado e certo no uso da língua e esse erro está vinculado às variedades linguísticas [...]. (Zwirtes, 2020, p. 93, grifos nossos).

Assim, é possível depreender, sob a ótica de Zwirtes, que, apesar de o Componente Curricular de Língua Portuguesa da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental abordar questões da variação linguística e do respeito aos diferentes falares, ainda o faz de maneira equivocada ou pouco efetiva, uma vez que apenas tangencia questões de respeito às variedades, explorando questões já marcadas e estereotipadas, como a variação “na oralidade, ou derivada do estrangeirismo e comunidades multiétnicas, ou variedades puramente regionais, além de tratá-las como erro que deve ser revisto, reeditado e adequado à norma-padrão” (Zwirtes, 2020, p. 97).

Como temos apontado ao longo deste texto, tal postura contraria os preceitos da SE, pois faz com que a escola ainda se organize para ensinar a língua da cultura dominante (ou, pior que isso, uma língua abstrata e não praticada nem por essa cultura), de modo que tudo que se afasta desse código é visto como defeituoso e que deve, portanto, ser eliminado. (Bortoni-Ricardo, 2005).

Por fim, cabe destacar o mais recente documento educacional do Brasil, produzido neste ano de 2024, como resultado das discussões da Conferência Nacional de Educação, a CONAE. Trata-se do *Plano Nacional de Educação*, cujo objetivo foi traçar os rumos da Educação, por meio de metas estruturantes, visando à garantia do direito à educação Básica e Superior, para a próxima década (2024–2034)¹⁶.

Preservando muito do que já está preconizado nos documentos anteriores, esse último parece se destacar, por um lado, por converter os objetivos educacionais para as pautas sociais mais em voga em nossos dias — a julgar pelo próprio título do documento, a saber: *Plano Nacional de Educação 2024–2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável* —, e, por outro lado, por lançar ainda mais luz para a diversidade cultural nacional, quando afirma, por exemplo, que

[a] educação a ser garantida por um plano de Estado visa à formação integral dos sujeitos de direitos com promoção, respeito e valorização da diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de deficiência, de altas habilidades ou superdotação, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, linguística, dentre outras) [...] (CONAE, 2024, p. 14).

¹⁶ Esse documento subsidiará discussão no Parlamento para aprovação de novo Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024–2034. Documento disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

Além disso, se os documentos anteriores mencionavam diretamente a relevância do ensino de língua portuguesa na Educação Básica, com destaque para a modalidade escrita e para a norma-padrão, nesse último, com foco em aspectos norteadores da Educação Básica, muito se fala sobre o caráter pluriétnico, pluricultural e multirracial de nossa sociedade. Curiosamente, contudo, pouco se fala sobre o multilinguismo nacional.

Além disso, o Eixo III do documento, com proposições sobre “Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do direito à educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência”, embora afirme que a “diversidade da população brasileira é um ativo nacional que deve ser respeitado” (CONAE, 2024, p. 102) e defenda uma “política educacional pautada na diversidade [...] para o exercício da prática democrática [...] e o enfrentamento das desigualdades sociais” (CONAE, 2024, p. 103), nada fala sobre preconceito linguístico (embora especifique alguns outros tipos de preconceitos que devem ser combatidos), ou mesmo sobre a necessidade de construção de uma política linguística que, em âmbito educacional, dê conta de promover o plurilinguismo, para retirar muitas línguas/povos nacionais da invisibilidade e dar a elas/eles um adequado tratamento em espaço escolar — embora o documento fale de outros tipos de política (contra o racismo, por exemplo).

Uma das poucas menções ao ensino de língua(s) refere-se ao “Dever do Estado” de garantir “ensino ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (p. 29) ou a garantia de oferta de “tradutores intérpretes de libras, guias intérpretes para surdocegos, professores de libras e professores bilíngues (libras e língua portuguesa)” (p. 106). Mas nada se diz sobre a relação entre as línguas nacionais no espaço escolar ou mesmo sobre as ações necessárias para o tratamento adequado dessas línguas, nesse contexto, para real promoção da diversidade linguística e combate ao mito de que somos monolíngues — se é que o Estado tem mesmo interesse em combatê-lo, dada a forte relação entre a gênese dos Estados nacionais e a concepção hegemônica de língua (Makoni; Pennycook, 2015).

Nesse sentido, podemos considerar que as premissas da SE de (a) respeito à heterogeneidade inerente da(s) língua(s); (b) preocupação com o ensino para além dos conteúdos programáticos, levando em conta também a realidade (sócio)linguística dos estudantes; e (c) adoção de uma pedagogia culturalmente sensível às particularidades e diferenças são condizentes com o que preconizam os principais documentos norteadores da educação brasileira.

Entretanto, ainda há tópicos a serem revistos nesses documentos, e a própria literatura da SE pode colaborar para essa reavaliação, uma vez que se trata de um campo político e socialmente sensível. Logo, é possível depreender que, dentre tantas abordagens linguísticas, a SE tem potencial de contribuir, de modo privilegiado, para as diretrizes do ensino de

língua(s) em espaço escolar, na medida em que pode ancorar práticas pedagógicas e políticas de Estado.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo central responder a seguinte questão: *Como a SE pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica, sejam mais efetivas para o letramento dos estudantes?*

Da análise, pudemos depreender que o grande intento da SE é diminuir a distância entre as aulas de Língua Portuguesa e os usos efetivos da língua, com toda a diversidade que contém, considerando ainda o contexto (socio)linguístico em que os alunos estão inseridos. Sobre isso, compreendemos que

[é] preciso [...] que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social. O reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola, proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade estigmatizada de português brasileiro (quando não outra língua, diferente, como ocorre em diversos lugares no Brasil, sobretudo nas zonas de fronteira, nas comunidades indígenas e nas áreas de forte imigração, onde o português não é a língua materna de parte da população). (Bagno, 2015, p. 33).

Por essa razão, as aulas orientadas pela SE adotam uma pedagogia culturalmente sensível à realidade dos estudantes, embora não ambicionem o descarte do ensino da norma culta (e sim o da norma-padrão — pura abstração), mas a *ampliação da competência comunicativa* dos alunos, o que pressupõe foco nas normas da cultura letrada, sem desvalorizar a(s) norma(s) que já lhe são familiares, aprendidas no convívio social mais imediato e que influenciam a forma como cada indivíduo se expressa linguisticamente, antes mesmo de chegar à escola. Conforme máxima dessa perspectiva, “[t]odas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 71).

Para atingir tal propósito — que, como apresentado em seções anteriores, está alinhado com o que preconizam os documentos oficiais — a SE não aponta uma metodologia específica para o ensino da língua portuguesa, já que acredita que o professor, antes de elaborar o seu plano pedagógico, deve adotar uma postura etnográfica em sala de aula, buscando compreender não só o nível de letramento dos estudantes, mas também o contexto

em que estão inseridos, mapeando questões gerais, como o nível de escolaridade dos seus familiares, seus antecedentes socioeconômicos, a região em que vivem etc., para, enfim, delimitar a metodologia que melhor atende seus objetivos.

Conforme vimos, “[a]ntes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade (sócio)linguística do público-alvo, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes” (Bagno, 2015, p. 34). Somente com base nessas informações é que o docente será capaz de traçar uma metodologia de ensino que vá ao encontro das reais necessidades dos alunos.

Por tudo isso, acredita-se, quanto a esse tópico, que a SE tem grande potencial para contribuir para as aulas de Língua Portuguesa, ao ofertar princípios norteadores, que buscam colaborar para promover a segurança linguística dos alunos, combater o preconceito e minimizar o abismo entre a escola e a realidade (sócio)linguística dos estudantes.

Como princípio metodológico geral, depreendido da literatura, podemos citar, além da proposição de dinâmicas e atividades (em grupo e individuais) que envolvam os alunos, que os coloque como agentes do seu próprio conhecimento e que levem em consideração o seu conhecimento prévio e as suas próprias reflexões, aulas que também contemplem usos da norma culta, sem considerar os demais usos como *errados*, e sim como (in)adequados a determinados contextos¹⁷. Com isso, intenta-se evitar as seguintes consequências desastrosas, apontadas por Bortoni-Ricardo (2005), no ensino de norma culta à grande parcela da população, que tem como língua materna variedades populares: nem a norma culta lhe é ensinada de forma eficiente e nem seus antecedentes culturais e linguísticos são respeitados, o que culmina na produção do sentimento de insegurança social e linguística. (Bortoni-Ricardo, 2005).

Dessa maneira, esperamos que essas considerações sirvam de inspiração a outros professores que, assim como nós, acreditam que a educação possa ser respeitosa, culturalmente sensível e politicamente ativa no que tange ao combate de preconceitos e discriminação (sócio)linguísticos.

Referências

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

¹⁷ Essa discussão ancorou a proposição de uma sequência didática, que deve ser submetida à publicação brevemente. Até lá, destacamos que não é de hoje que diversos estudiosos têm se dedicado a exemplificar como essas noções podem ser elaboradas para fins pedagógicos, de maneira a inspirar novas práticas de ensino. Uma rápida busca em repositórios científico-acadêmicos com termos como “sequência didática”, “variação” e “adequação” fornece uma considerável lista de trabalhos (TCCs, dissertações, teses e artigos) sobre a questão. Entre tantos trabalhos que tomam a variação como uma questão de (in)adequação contextual, destacamos as obras de Vieira (2018) e de Monguilhott, Valle e Görski (2022): a primeira, também explicitamente preocupada com a relação entre recursos variáveis e texto; e a segunda, chegando a esse nível de análise em alguns capítulos.

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BASSO, R. M. **Descrição do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. DA. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 219–231, 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 11 maio 2024.
- COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2024, Brasília, DF. **Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10, p. 73–91, 2009.
- LABOV, W. **Language the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, 2015.
- MARTINS, M. A. e ABRAÇADO, J. (org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MONGUILHOTT, I. de O. e S.; VALLE, C. R. M.; GÖRSKI, E. M. **Gramática, variação e ensino: reflexões teórico-metodológicas e propostas de aplicação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

VIEIRA, S. R. Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho. Trabalho apresentado no **V Encontro Nacional das Licenciaturas** (ENALIC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (org.). **Escola, ensino e linguagens** [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017. p. 78–104. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47–59.

ZWIRTES, P. **A Base Nacional Comum Curricular – uma análise à luz da Sociolinguística Educacional**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5089/5/Polyana_Zwirtes_2020.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

Sobre as autoras

Ana Letícia Salazar Ribeiro

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4310-9237>

Estudante de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integra o Grupo de Estudos Linguísticos Contemporâneos (GELIC), coordenado pela Profa. Dra. Marcela Langa Lacerda. Tem se dedicado a investigar, sistematizar e popularizar, por meio do trabalho de divulgação científica nas redes sociais, aspectos teórico-metodológicos e pedagógicos da Sociolinguística Educacional.

Marcela Langa Lacerda

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8824-8339>

Professora Associada do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Desenvolve pesquisas a partir de interfaces entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico, com ênfase nos seguintes temas: variação e ensino; variação e gramaticalização; estilo linguístico; relação entre gêneros do discurso, formas e funções; expressão do futuro do presente; linguagem e identidade; usos sociais da língua em contextos específicos.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em nov. 2024.

Docência na pandemia e ensino de língua portuguesa na educação básica: das dificuldades ao êxito*

Teaching in the pandemic and the Portuguese language component in basic education:
from challenges to success

Alisson dos Santos França¹

Breno Silva Andrade²

Denise Lino de Araújo³

Resumo: A pesquisa apresentada tem como objetivo geral traçar um panorama da docência na pandemia na educação básica, componente língua portuguesa. Para isso, foram delimitados dois objetivos específicos: (1) apontar características e desafios dessa atuação laboral indicados por docentes do Estado da Paraíba que lecionaram no período de vigência do ensino remoto emergencial e (2) identificar fatores de êxito em experiências de ensino com práticas de linguagens indicadas pelos docentes referidos. Trata-se de pesquisa em Linguística Aplicada que focaliza estudos sobre a docência em contexto pandêmico, desenvolvida de modo exploratório, a partir narrativas geradas com base em roteiro semiestruturado. A análise foi realizada em duas etapas. Primeiro, foram apontadas características e desafios da docência no contexto focalizado e, depois, foram identificados fatores de êxito nas experiências com práticas de linguagens. Os resultados indicam experiências exitosas que envolveram a iniciativa dos professores de (re)adaptarem suas metodologias e adaptarem as práticas de linguagem a um ambiente virtual. E quanto às práticas de linguagem, as mais exitosas são as de leitura literária e interpretação textual, bem como a produção escrita com propósito definido. Conclui-se que a investigação possibilita um novo olhar para a modalidade de ensino focalizada, ao demonstrar iniciativas capazes de fazer enfrentamento às adversidades vivenciadas.

Palavras-chave: Docência na pandemia. Ensino remoto emergencial. Fatores de êxito.

Abstract: This research has the main objective of providing an overview of teaching in the pandemic in basic education regarding the Portuguese language component. In order to do this, we have defined two specific objectives: (1) to point out characteristics and challenges of this endeavor indicated by teachers from the state of Paraíba, Brazil, who taught during the emergency remote teaching period, and (2) to identify success factors in teaching experiences with language practices indicated by the aforementioned participants. This research lies in the field of Applied Linguistics and focuses on studies on teaching during the pandemic. It was developed in an exploratory manner, based on narratives generated based on a semi-structured script. The analysis was carried out in two stages. First, we highlighted the characteristics and challenges of pandemic teaching in the focused context and, later, identified success factors in experiences with language practices. The results indicate successful experiences that involved the teachers' initiative to (re)adapt their methodologies and adapt language practices to the virtual environment. As for language practices, the most successful were those of literary reading and textual interpretation, as well as production with a defined purpose. In conclusion, this investigation provides a new view of the focused teaching modality by demonstrating initiatives capable of coping with the adversities that were experienced.

Keywords: Teaching in the pandemic. Emergency remote teaching. Success factors.

* Agradecemos ao CNPq, através do programa iniciação científica PIBIC, a bolsa concedida ao primeiro autor para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como à CAPES, pela bolsa concedida ao segundo autor, que no âmbito do programa PET atua como colaborador.

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: alissonfranca546@gmail.com.

² Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: brenosilvaandrade@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: denise.lino@professor.ufcg.edu.br.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa⁴ cujo escopo volta-se para práticas de ensino exitosas no período de vigência do ensino remoto em condições emergenciais (doravante ERE). Acreditamos que ao compilar práticas relativas aos usos de linguagem (práticas de compreensão, de produção e de análise linguística), esta pesquisa auxiliará a compreender a dinâmica do processo de transposição didática interna no ERE junto a docentes de língua portuguesa da educação básica.

Olhando para esse cenário, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: *que práticas de linguagem — compreensão oral e escrita/produção textual em uma ou mais semioses, análise de usos linguísticos —, usadas durante a vigência do ERE, são consideradas exitosas por professores da educação básica?* Para orientar a pergunta em questão, temos o seguinte objetivo geral: traçar um panorama do ensino remoto emergencial na educação básica, componente língua portuguesa. Para isso, foram delimitados dois objetivos específicos: (1) apontar as características e os desafios do ERE indicados por docentes do Estado da Paraíba que lecionaram no período de vigência dessa modalidade de ensino e (2) identificar fatores de êxito em experiências de ensino que envolveram práticas de linguagens indicadas pelos docentes referidos. A temática do êxito em práticas de ensino vem sendo investigada por pelos autores deste artigo, a partir de relatos publicados em periódicos, tendo sido identificados três fatores, que são: engajamento, reflexão e desenvolvimento de habilidades dos discentes.

O presente artigo apresenta três seções, além desta introdução, a saber: fundamentos teórico-metodológicos, a análise de dados e as considerações finais. Além delas, as referências que encerram este texto.

Fundamentos teórico-metodológicos

De acordo com Mendonça (2021, p. 46, aludindo a Moita Lopes, 2006), no contexto do ensino remoto, as práticas, experiências e percepções dos docentes aludem a um pertinente objeto de estudo para a Linguística Aplicada (LA) na busca por respostas a problemas sociais emergentes. A autora citada (2021) defende que as mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19 impactaram fortemente o ambiente educacional no que tange ao ensino, à formação e ao trabalho docente. E acrescenta que esse impacto provocou profundos processos de reconfiguração de práticas pedagógicas mediante o desafio a um complexo relacional que envolve professores, alunos e suas famílias, todos imersos no cenário pandêmico. Esse impacto se torna ainda mais abrangente quando se considera, nesse

⁴ Projeto de iniciação científica “Do remoto ao presencial: transposição didática de práticas de linguagem na educação básica”.

contexto, a temporária substituição das atividades presenciais pelas atividades *on-line* ora síncronas, ora assíncronas. Essa autora denomina a atividade docente realizada no contexto do ERE de docência pandêmica⁵. Para melhor entender esse contexto, realizamos uma revisão na literatura, cujo resultado apontou características e desafios, apresentados a seguir.

Quanto às características, encontramos quatro. A primeira foi a adaptabilidade, que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a realização da maior parte das atividades do processo de ensino-aprendizagem, num cenário completamente desconhecido para muitas realidades escolares e trajetórias de atuação docente. Para Mendonça (2021), essa característica refere-se ao fato de essa docência mobilizar “novas” e “velhas interações” pedagógicas mediadas por recursos digitais ora desenvolvidos, ora adaptados para aulas. Um exemplo pode ser visto no uso de recursos de interação como Whatsapp (Zap), aplicativo para troca de mensagens interpessoais, como uma das principais ferramentas de interação professor — alunos/família e para o envio de atividades. Esse é um exemplo que alude a uma “nova” prática de interação profissional através de uma “velha” ferramenta de comunicação.

A segunda característica marcante foi identificada no trabalho de Leite e Silva (2021), que denominamos de desigualdade, pois diz respeito à constatação de uma não homogeneidade no estabelecimento do processo de ensino aprendizagem em contexto ERE. Como bem pontuam os autores, esta advém de uma histórica desigualdade socioeconômica em todo o país e da incapacidade estatal de responder, em tempo hábil, às crises emergenciais e demandas que permeiam a parcela mais vulnerável de nossa sociedade. Imersos em realidades díspares, alunos e professores tiveram que se reinventar e testar soluções amargas de “inovação tecnológica”, a fim de se adequarem minimamente à nova situação em que se encontravam. Situação que para os autores não deve ser romantizada, pois muitos alunos e suas famílias estão ainda à margem de uma escola formadora de cidadãos. E acrescentamos: muitos docentes estão à margem do acesso às TDICs.

A terceira característica é a tomada de decisão. O ambiente caótico gerado pela pandemia bem como as novas e velhas práticas em processo de (re)invenção deram relevo a outra característica marcante da atuação docente. De acordo com Perrenoud (2001), no contexto educacional, age-se *na urgência* e *decide-se na incerteza*. Agir na urgência diz respeito à ausência de possibilidade de retardamento da ação, para posterior reflexão crítica, e decisão na incerteza revela um posicionamento que leva em conta a complexidade da situação tanto quanto o desconhecimento de todas as suas variáveis. Essa condição — agir

⁵ Preferimos assumir a expressão com locução adjetiva Docência na Pandemia ou em contexto pandêmico, conforme a sugestão de M. M. Xavier.

na urgência e decidir na incerteza — diz respeito à gestão de situações complexas, que se potencializaram no período de vigência do ERE. A referida característica pode ser observada como o reconhecimento da importância do planejamento da educação, mas que esse, porventura, não pode se dar pela inflexibilidade. A compreensão de uma realidade dinâmica, ressalta uma causalidade não-linear de acontecimentos que geram fenômenos diversos, nos quais “certo e incerto” estão juntos.

Uma quarta característica da docência pandêmica, segundo Costa e Nascimento (2021), foi a virtualização, que diz respeito ao necessário uso TDICs para que as aulas acontecessem. A depender do acesso disponível aos alunos, o uso dessas tecnologias possibilita o desenvolvimento dos objetivos e das habilidades de aprendizagem, tais como as que são previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caso, aludimos não apenas ao ZAP que foi adaptado para “meio” de comunicação institucional e pedagógico, mas às plataformas de aulas remotas, como o *Google Meet*, o *Teams*, o *Moodle*, as plataformas de *lives Stream Yard* e *YouTube*. À luz de Lévy (2011 apud Costa e Nascimento, 2021, p. 92), no contexto pandêmico (e no pós, também) considera-se que a pergunta O QUE fazer com as TDICs não aponta apenas para um cenário de “atualização”, mas também de “virtualização”. Nesse sentido, “atualização” diz respeito a buscar o que falta para dar sentido à atuação e se revela como disposição para o novo, que constantemente muda. Já “virtualização” aponta para o que não tem existência material, está difuso (na nuvem), mas que interfere na maneira de ser, de pensar e agir no mundo material. Na esteira da pergunta proposta por Lévy, uma outra se coloca relativamente às TDICs na escola: *como se usam ou podem ser usadas?* No contexto pandêmico, o *como se usa* assume um patamar de grande privilégio, o foco parece ser a apropriação tecnológica visando um incremento de sentido e sobrevivência da educação.

Quanto aos desafios, o primeiro a ser superado diz respeito ao ERE cumprir com o disposto na Constituição Federal (Brasil, 1998) sobre a educação ser direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No caso do *locus* de geração de dados desta pesquisa, coube ao Governo do Estado da Paraíba providenciar uma mínima infraestrutura para o funcionamento dessa modalidade de ensino, como a abertura de canal de TV e rádio e a distribuição de *chips* de dados para os alunos. Aos professores, coube o desafio de executar uma proposta curricular, fosse essa inédita, posto que elaborada enquanto posta em ação, fosse a adaptação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista para ser implantada no ano de 2020.

Uma vez verificada a possibilidade do ensino remoto, o desafio foi o colocar os professores nesse contexto de ensino com as práticas que ele suscita, entre elas a

dos multiletramentos. O Grupo Nova Londres (Cope; Kalantzis, 2010), ao defender uma pedagogia dos multiletramentos, argumentou, ainda no início deste século, que o mundo estava mudando e as práticas educativas não podiam se pautar sob as mesmas concepções. Os questionamentos feitos pelo grupo baseavam-se, sobretudo, nas mudanças vistas nos campos da economia e da tecnologia. No entanto, as práticas pedagógicas decorrentes dos novos letramentos não eram exatamente uma realidade antes do ERE. Parece que concorre para esse cenário a formação inicial e continuada dos professores, que pouco reflete(ia) sobre o uso das TDIC. Os docentes foram pressionados a pensar em práticas multiletradas para o ensino remoto sem prévio estudo sobre o tema. Com isso, ao se depararem com uma situação de emergência como a pandemia, ficaram limitados, como bem mostra o excerto a seguir (Queiroz; Queiroz, 2021, p. 120):

Antes da pandemia eu usava de forma pessoal redes sociais. Usei o Google Classroom em cursos como aluna e não tinha ideia das dificuldades para postar e organizar uma atividade e fazer uma postagem... Eu não sabia usar essas plataformas como professor, preparar aulas, fazer vídeos. Nunca imaginei ter que organizar uma videoconferência, por exemplo, trazer para esse espaço digital a sala de aula. Não sabia fazer isso e ainda não sei direito, às vezes falha o som, às vezes não consigo compartilhar a apresentação, o Power Point, o vídeo.... uma loucura. Tem ainda o controle dos meninos no chat que ficam escrevendo sem parar, na maioria das vezes coisas que não estão relacionadas à aula. Acho que preciso aprender melhor sobre essas coisas.

Cabe ainda dizer que o conceito “multiletramentos” está presente na BNCC, e nesse caso, quanto ao contexto em pauta, há mais um desafio: como implementar o que é proposto por esse documento em contexto de ERE, uma vez que essa é uma proposta curricular pensada para o ensino presencial? Assim, o desafio tornou-se ainda maior para os professores que se viram em uma nova escola, não presencial, com interação e atividades mediadas por tecnologias adaptadas às situações didáticas completamente novas e sem um currículo previamente conhecido. Durante o período do ERE, os professores que não dominavam o uso das TDICs para mediação das aulas remotas foram culpados pela inaptidão/inexperiência. De acordo com G1 (2021), a maioria deles, quase 90%, não tinha experiência com aulas remotas.

Leite e Silva (2021) mostram que os professores foram apontados como os responsáveis por resistirem à aplicação de uma pedagogia mais alinhada com os novos multiletramentos. Esse discurso, por si só, é um problema, pois coloca os professores como agentes de liderança apenas quando a sua atuação se torna um “fracasso”. Além disso, a tecnologia, em si, não resolve todos os problemas educacionais, há entraves que começam desde a formação docente. Dessa forma, consideramos injusto colocar os docentes como fracassados por não conseguirem adotar uma pedagogia mais afinada com as necessidades emergentes. Concordamos com Buckingham (2010, p. 41), ao afirmar: “Uma reforma

educacional duradoura deve envolver os professores como agentes de liderança, não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar.

Outro desafio que surgiu com o ERE foi referente à interação e esta tem duas faces. Uma delas diz respeito à sobrecarga de responsividade, não só no sentido dialógico do termo, mas como efetiva resposta textual, no uso das redes sociais e do Zap, este mais especificamente por favorecer a uma resposta mais rápida. Se por um lado as redes sociais facilitam e dinamizam a comunicação, por outro desencadeiam em contexto educacional alguns conflitos, tais como a perda de controle da instituição, pois esta perde a capacidade de controlar a informação que circula nesse diálogo; quebra da barreira pessoal/profissional e a invasão da privacidade do professor (e do aluno) que acaba tendo que dialogar com alunos/pais/responsáveis/gestores fora do horário de trabalho, como bem evidenciam Costa e Nascimento (2021):

Por outro lado, a minha rotina aumentou demais, eu estou trabalhando exaustivamente. Não tenho mais horário, meu Whatsapp bomba o dia inteiro, é pai, mãe, coordenador, aluno, e assim, por mais que a gente solicite eles não respeitam o horário, não respeitam o final de semana [...] (Costa; Nascimento, 2021, p. 97).

Esse depoimento se contrapõe à narrativa do senso comum de que os professores trabalharam menos durante o ensino remoto. Do ponto de vista prático, o que se viu foi um aumento da carga de trabalho, embora, em algumas escolas, principalmente as privadas, houve redução da jornada de trabalho e do salário, conseqüentemente, pelo motivo de as aulas síncronas terem se dado em menor tempo que as aulas presenciais. Apesar desse discurso injusto, o fato é que os professores não diminuíram seu ritmo e continuaram trabalhando intensamente de maneira remota, inclusive muitas vezes além do seu horário de trabalho, pois as ferramentas de comunicação diluíram as fronteiras entre “espaço” público e privado.

A outra face da interação é a falta de *feedback* durante as aulas. A falta de interação dos discentes durante as aulas síncronas aparece no relato de docentes da educação básica à pós-graduação. Intimidados pela nova situação e/ou desacomodados em suas casas, grande parte dos discentes optava por não abrir as câmeras e até microfones. Nessa situação, contar com a “presença” dos discentes “mudos” significava para muitos docentes um fator de sucesso, haja vista a dificuldade de acesso à internet em muitos lugares e por parte da família de muitos alunos. O contexto ensejou o retorno a aulas expositivas como alternativa para cumprir a exigência do “funcionamento” da educação através do ERE, conforme documentado por Lucas e Moita (2020).

Esse cenário se mostra pertinente para geração de dados à luz dos pressupostos da Linguística Aplicada, pois significa dar visibilidade a situações, conceitos, perspectivas ou relações localmente situadas a partir de uma questão de pesquisa. No caso da pesquisa ora relatada, a geração de dados diz respeito a trazer à lume experiências de ensino com práticas de linguagem consideradas exitosas por professores do componente língua portuguesa, durante a vigência do ERE, em turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para isso, à luz de uma visão qualitativa de pesquisa (Moreira; Caleffe, 2008) e movendo-nos pelos trilhos de uma pesquisa narrativa (Peres; Chaluh, 2020), empreendemos a geração de dados.

Dentre os professores contatados que atendiam ao critério de ter lecionado o componente focalizado pelo menos em um dos anos de vigência do ERE (2020/2021), na educação básica, 7 docentes (sendo 6 da escola pública e 1 da escola privada) se mostraram disponíveis para colaborar com a pesquisa, alguns deles com o destaque de que, inicialmente, não lembravam de nenhuma situação de êxito. Através de um questionário *google forms* registramos o perfil desses sujeitos — idade, sexo, tempo de atuação na docência — e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. O roteiro da narrativa sobre a docência pandêmica, continha tópicos que nos pareciam importantes para construir uma resposta à questão de pesquisa: características, desafios e/ou problemas, situações exitosas, experiências marcantes, etc, foi encaminhado via e-mail para esses sujeitos.

Conforme os preceitos da ética em pesquisa, os colaboradores foram informados que poderiam desistir a qualquer momento, mesmo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto à geração da narrativa, 4 deles preferiram responder de forma escrita; 2 por áudio via WhatsApp e 1 via *Google Meet*. Na seção a seguir, esses sujeitos estão identificados com nomes de pedras preciosas, uma pequena homenagem a todos eles.

Análise de dados

Docência em contexto pandêmico: extremos em correlação

Analisando os dados com foco nas características da docência em tempos de pandemia, verificamos que os nossos docentes aludiram a três características marcantes: (1) a superação das dificuldades causadas pela desigualdade socioeconômica; (2) o uso das TDICs, necessárias para que as aulas acontecessem e (3) o uso do WhatsApp, como uma das principais ferramentas de interação professor-aluno.

A análise dos dados revela como principal característica para o cenário em apreço — anos finais do ensino fundamental e ensino médio de escolas públicas do Estado da Paraíba —, que a superação das dificuldades causadas pela desigualdade socioeconômica é característica que faz o pano de fundo da docência-pandêmica ora focalizada. De alguma

forma os professores aludiram a essa marca, porém o professor Citrino o fez de maneira reflexiva, conforme o trecho a seguir:

Excerto 1

“nós que, por alguma questão não vivemos na camada menos privilegiada da sociedade, não passamos no dia a dia, não sentimos na pele as dificuldades do povo como um todo, não ficava tão claro o quanto nós somos subdesenvolvidos. Isso foi escancarado durante a pandemia; “A desigualdade ficou latente. Colegas que ensinam em escolas particulares relatavam que, pouco tempo depois da pandemia iniciada, as escolas já retornaram às aulas no modo remoto, com os alunos ali todos ou grande parte tendo acesso à Internet, tendo acesso a material de qualidade. Na situação em que nós atuamos em rede pública... a coisa era bem diferente disso, né? Porque... Não havia, por parte da grande maioria dos alunos, acesso à Internet.”
“... grande parte dos alunos ficou desassistida. Isso ficou extremamente visível quando as aulas retornaram. Foi quando a gente viu que realmente... A dimensão do dano a partir do ano passado”.
Citrino

No início do trecho, o professor diz que a pandemia deixou ainda mais latente a desigualdade social no Brasil, fazendo jus ao termo “subdesenvolvido” usado para categorizar nosso país. Em seguida, faz um comparativo com colegas que atuavam na rede privada e com sua atuação na rede pública, evidenciando a desigualdade socioeconômica entre os discentes: “alunos, ali todos, ou grande parte, tendo acesso à Internet, tendo acesso a material de qualidade. Na situação em que nós atuamos em rede pública... a coisa era bem diferente disso, né?”.

Essa narrativa singular e profundamente aguda revela uma percepção humana e social do cenário não demonstrada em tal complexidade pelos demais docentes. Esses, quando a mencionaram, não se aprofundaram, restringiam-se a comentários breves, citando que alguns alunos não possuíam acesso à internet. A narrativa em pauta tem como cenário um município de pequeno porte na região Cariri paraibano, no qual grande parte dos alunos residia na zona rural. Todavia, as observações sobre as dificuldades de acesso à internet nos parecem válidas para outros contextos de escolas públicas em nosso estado, como pode ser visto no trabalho de Gonçalves (2023) ao investigar o uso de portfólio para o ensino de língua inglesa no ERE em contexto não acessibilidade à internet.

O uso das TDICs em sala de aula foi fundamental para que as aulas pudessem acontecer durante no contexto do ERE. Nesse contexto, nossos dados indicam que alguns professores mobilizaram práticas de multiletramentos, que envolvem naturalmente as tecnologias citadas sem maiores dificuldades, fazendo adaptações quando necessário, e fazendo descobertas de novas ferramentas, possibilitadas tanto pelas suas condições de trabalho quanto pelo seu histórico de letramento. Por outro lado, parte significativa dos colaboradores encontrava-se em um momento desafiador, o qual exigia letramento adequado para manusear as ferramentas digitais, como veremos nos excertos a seguir.

Excerto 2

Dentre as experiências mais marcantes desse período, gostaria de destacar: o estudo e as formações para o uso das tecnologias digitais, adequadas ao ensino remoto.

Ametista

Excerto 3

As experiências mais exitosas sem dúvidas foram gravar e produzir videoaulas e ver os alunos aprendendo, questionando, participando desses momentos.

Turmalina

No excerto 2, Ametista revela as TDICs como desconhecidas para os docentes, em especial para ela, pois destaca como característica marcante do período pandêmico o estudo e as formações focadas no uso dessas tecnologias adequadas ao ensino remoto. Esta foi a única colaboradora que mencionou ter feito uma formação para utilizar as ferramentas digitais no ensino remoto, que não sabemos se foi uma iniciativa própria em busca de adquirir tal letramento ou algum programa proposto pelo estado da Paraíba.

No excerto 3, Turmalina enfatiza que suas experiências mais marcantes surgiram por meio de letramentos digitais, através dos quais gravou e produziu videoaulas. Provavelmente, uma novidade na rotina docente, que, supomos, contou como a proatividade da professora ou com a mobilização de práticas letradas já experimentadas em outras esferas que foram trazidas para a esfera escolar. Para a docente, o fator de êxito foi “ver os alunos aprendendo, questionando, participando desses momentos”.

Os dados revelam que docentes já tinham um histórico de letramento envolvendo as TDICs e, por isso, demonstram menor estranhamento com as demandas do ERE, como demonstrado a seguir.

Excerto 4

“uso da gamificação, como, por exemplo, o Kahoot que era usado como instrumento de revisão da aula”. “construção de um padlet para trabalhar a intertextualidade entre os poemas “Canção do exílio” de Gonçalves Dias e “Uma canção” de Mário Quintana”.

Rubi

Excerto 5

“Em seguida, eu apresentava os slides com as características estruturais e tentava extrair, ao máximo, a participação dos alunos. Nas aulas de história da arte, dadas as suas devidas particularidades, eu fazia o mesmo, embora tivesse ainda mais espaço para discutir os temas através de vídeos, músicas, imagens e assim por diante”.

“Teve seus pontos positivos, como a adesão maior à tecnologia e ao aprendizado de novas tecnologias. Agora tornou-se muito comum utilizar várias ferramentas que antes eu não conhecia ou usava muito pouco, e isso foi ótimo para meu avanço profissional”.

Turmalina

Nos excertos 4 e 5, as professoras destacam suas estratégias de ensino indicando práticas de multiletramentos que foram utilizadas para revisão, para exposição oral e de apresentação de exemplos, buscando assim engajar os alunos. Tais práticas, conforme Turmalina, já foram transpostas para o ensino presencial, sinalizando, assim, que no seu caso e de outros docentes, as TDICs e os multiletramentos não foi um problema no ERE.

Este é também o caso de docentes como Safira e Ametista que mencionaram a utilização do WhatsApp em sala de aula para interação com os discentes, vejamos nos excertos abaixo.

Excerto 6

“(...) eles procuravam fazer as atividades... nos procuravam no whatsapp... se mostravam engajados...”;
“(...) nós conseguimos... sim... desenvolver boas ações e toda essas orientações da escrita e reescrita de textos... foi através das aulas pelo google meet... foi através do whatsapp... então... eu nem conhecia os alunos presencialmente... mas eles conseguiram fazer um bom desenvolvimento de textos...”;
Safira

Excerto 7

Envio das fotos, via WhatsApp, das páginas dos diários produzidas; Comentário da experiência vivenciada pelos alunos durante as produções dos diários, via Google forms e/ou WhatsApp.
Ametista

No excerto 6, temos duas passagens da fala da professora Safira que demonstram tanto a utilização do *Google Meet*, quanto do *WhatsApp*. O primeiro é um serviço de comunicação da plataforma *Google*, uma das mais usadas no contexto ERE, pela possibilidade de integrar chamadas de vídeo com várias pessoas, e-mail e diário de classe — o *Classroom* — notadamente, nas versões para a educação, como a licença que foi adquirida pelo governo do estado da Paraíba. Esse é um dos aplicativos mais usados no Brasil pelos usuários de telefonia celular, sendo normalmente embarcado como principal aplicativo nos pacotes de dados. Durante a pandemia, passou a ser largamente utilizado por escolas, professores e alunos para comunicação e até aulas, mesmo sem que os números dos professores fossem institucionais.

No excerto 7, o uso do aplicativo parece ser um espaço para postagem das atividades. Apesar de a professora não mencionar explicitamente se os alunos se sentiam engajados por meio desse contato, entendemos que a interação, de alguma forma, foi positiva, pois, os diários estavam vinculados a um projeto de escrita, que ela afirma foi o mais exitoso durante um dos anos do ERE, conforme o excerto abaixo:

Excerto 8

Dentre as experiências vivenciadas no ano de 2020, considero a mais exitosa o projeto “Diários de isolamento social: um olhar sobre a COVID-19 a partir de relatos juvenis.”
Ametista

Cabe informar que no ano em que as referidas professoras Ametista e Safira utilizaram tais ferramentas, notadamente o Whatsapp, com função pedagógica, ambas foram premiadas no “Prêmio Mestres da Educação”, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT-PB).

O engajamento dos alunos com as TDICs e com práticas de multiletramento foi apontado por alguns professores como uma característica do ERE, fator que catalisou muitas situações de ensino, como ser visto a seguir.

Excerto 9

(...) criaram um perfil no facebook e outros no instagram apresentando as características e as principais informações sobre a personagem de Dom Casmurro. (...) Inseriram fotos no perfil da rede social, realizaram publicações com frases, postagens de fotos, enfim, preencheram todos os itens apresentados na rede social com registros dos fatos mais importantes do enredo.
Rubi

Como mostra o excerto 9, Rubi relata o engajamento dos alunos nas aulas aliado a prática de multiletramento por parte deles, como pode ser visto na criação de perfil em rede social para o personagem Bentinho (Dom Casmurro) no qual: “inseriram fotos no perfil da rede social, realizaram publicações com frases, postagens de fotos, enfim”.

Isto posto, podemos inferir que a docência-pandêmica no cenário em apreço se caracteriza pela atuação num ambiente de adversidade socioeconômica, pelo uso das TDICs e de práticas de multiletramento que lhe são associadas. Quanto a isso, os dados indiciam um cenário difuso, composto tanto por professores já com práticas bastante consolidadas, quanto por aqueles que precisaram aprender manejos próprios desse tipo de letramento enquanto ministraram aulas através dos recursos que lhe são associados. É digno de relevo o uso adaptado e, ao que tudo indica, exitoso do WhatsApp como principal ferramenta para troca de informação entre docentes e alunos/familiares, e para envio de material didático, integrando-se assim ao elenco das TDICs.

Para melhor compreender o uso desse aplicativo no ERE, trazemos a defesa de Xavier e Serafim (2020), como uma ferramenta que pode contribuir com processos de ensino-aprendizagens. Segundo os autores:

O WhatsApp, acreditamos, pode oferecer a criação de comunidades virtuais, reunidas por um objetivo comum e que, no cenário pedagógico, fomentam a produtividade da relação entre tecnologias digitais e educação. (Xavier; Serafim, 2020, p. 50)

No contexto focalizado, essa ferramenta parece ter sido um bom auxiliar no cenário educacional, reafirmando a posição defendida pelos autores citados, embora sua finalidade primeira não seja educacional. O destaque também se justifica pelo fato de vir associada a maioria dos pacotes de dados da internet, sendo, dentre as possibilidades de interação mencionadas (*Meet, YouTube* etc.), a que gasta menos dados, tornando-se assim de fácil acesso aos alunos economicamente desfavorecidos, como os aludidos no cenário descrito por Citrino.

Dando prosseguimento, esta análise passa a focalizar os desafios da atuação dos professores nesse cenário. Conforme os dados, a dificuldade de interação com os alunos, tanto pela falta de acesso à internet, quanto pelo não engajamento dos alunos nas aulas quando as acessavam e a implementação dos multiletramentos por parte de docentes se mostraram mais desafiadores. Vejamos:

Excerto 10

“o que marcou também foi a questão do:: ... ahn... do acesso dos alunos a:: a internet... né... a assistir às aulas... que assim... por serem alunos de escolas públicas bem no início a gente teve algumas dificuldades quanto a esse acesso...”
“nós tivemos uma grande defasagem... assim dos alunos que não tinha acesso a:: as redes... à:: internet... então isso prejudicou um pouco...”
Safira

Excerto 11

“Na minha escola da rede municipal, nesses lugares, nem Internet tem, não é nem que muitas vezes o aluno não tem condição, geralmente ele não tem, mas, mesmo que ele tivesse, não tem Internet ali, naquela localidade. Então, como que esses alunos iam assistir aula?”
“O que acontece é que, de turmas com 40 alunos, nós estávamos tendo cinco, seis, dez, no máximo, de alunos em sala de aula. No máximo 10, nunca passou de 10 o número de alunos”
Citrino

O excerto 10 traz o cenário recorrentemente descrito nas narrativas dos docentes: o aluno de escola pública com dificuldades de acesso à internet e, em face de não conseguir acompanhar as aulas, que se realizavam às vezes com dificuldades de conexão, esses ficaram com lacunas de aprendizagem. Já no excerto 11, a situação é mais crítica, pois não havia sequer *internet* no local de atuação do docente. Como consequência, em uma turma de 40 alunos, 10 no máximo assistiam às aulas.

Percebe-se que são situações que tanto o professor quanto o aluno, principalmente este, ficaram impedidos de buscar meios para interagir. Assim sendo, o aprendizado se torna quase (ou totalmente) inviável. Entretanto, há situações de interação não realizada que os professores avaliaram como decorrentes da falta de interesse dos alunos, como veremos nos excertos a seguir.

Excerto 12

“a maioria não estava tão interessada e aproveitou a oportunidade para se esquivar completamente de suas responsabilidades, mas aqueles que realmente estavam dispostos, fizeram o trabalho valer a pena”.
“ o aprendizado dos alunos ficou comprometido e prejudicou os anos posteriores, principalmente daqueles que aproveitaram a chance para não fazer absolutamente nada”.
Turmalina

Excerto 13

tinha alunos que::: ficavam::: ... digamos... com o microfone fechado o tempo todinho... ficava com a câmara fechada... e aquilo ali nos angustiava... porque nós não sabíamos o que estava ocorrendo do outro lado da tela...
Topázio

Tanto no excerto 12 quanto no excerto 13, temos a situação em que o aluno tinha acesso à internet, à sala de aula on-line e contato com o professor, porém não se engajava na aula. Essa opção é vista como fator que prejudicou o aprendizado, tal como menciona Turmalina: “o aprendizado dos alunos ficou comprometido e prejudicou os anos posteriores”. Essa situação também é vista como fonte de angústia para os professores, como diz Topázio: “e aquilo ali nos angustiava... porque nós não sabíamos o que estava ocorrendo do outro lado da tela...”.

Sobre o desafio de lidar com os multiletramentos, os dados revelam posicionamentos variados, conforme os relatos a seguir.

O primeiro aspecto do desafio encontrado quanto aos multiletramentos foi a impossibilidade de mobilização dessas práticas, pois os alunos não tinham acesso à internet. Ou seja, aludimos a um não uso em função das condições de trabalho para uso das TDICs.

Excerto 14

“Perceba... Grande parte dos alunos só tinham acesso a textos e atividades que nós mandávamos uma vez por bimestre para eles responderem sem qualquer tipo de apoio de ninguém nem nosso, de alguém... É... Essa é a realidade que eu estou descrevendo. Basicamente leitura literária foi o que foi pedido pra esses alunos. Ou seja, não tenho aqui experiências para relatar em relação a projetos ah ::: procedimentos aí com utilização de recursos audiovisuais... Nada disso. As ferramentas que nós tivemos para trabalhar com eles e, mesmo assim, muito pouco porque não havia papel, ou seja, ferramenta é papel e texto, né? Era isso, mas, mesmo assim, não havia papel para ir sempre essas atividades eram, então, uma vez por bimestre.”

Citrino

Nesse excerto 14, Citrino traz à tona a acentuada desigualdade socioeconômica no seu ambiente de trabalho e deixa claro que não houve como usar as TDICs, não só porque os alunos não tinham acesso à internet, mas porque a rede de ensino não tinha papel para imprimir as atividades semanalmente, assim, eram uma enviadas um vez por bimestre. Ou seja, no caso em pauta, as TDICs eram um problema para a rede de ensino. Não se trata de um professor que não sabe, que alega dificuldades e/ou necessidade de aprendizado desses multiletramentos e de suas práticas durante o ERE. Nesse caso, particularmente, trata-se de um docente que já tinha um canal no *YouTube* antes da pandemia.

O segundo aspecto desse desafio foi revelado por docentes que narraram suas dificuldades com práticas de multiletramentos, justamente pelo uso das TDICs. Dos nossos colaboradores, dois se referiram a isso, conforme demonstrado a seguir.

Excerto 15

“mais marcante é a questão dessa... dessa tecnologia... da gente de uma hora para outra aprender a dar aula ... é::: ... através do google meet...através de formulários que a gente mandava para os alunos... então isso foi muito marcante para mim... porque nós estávamos ali enquanto docentes mas estávamos ao mesmo tempo aprendendo...”

Safira

Excerto 16

“alguns colegas que tinham aversão às tecnologias... não é todo mundo que... assim como não é todo aluno que está aberto... está acessível a essa questão tecnológica... foi uma luta né... inclusive ainda hoje mesmo...o excel... às vezes eu peço ajuda a um colega...”

“essa questão... essa apropriação do que é novo... do que é tecnológico... causa espanto... nós vivíamos numa caverna em relação às novas tecnologias... para o uso diário mesmo... fomos forçados... nós não assassinamos o que saiu da caverna né... nós o seguimos... que caverna é essa? a caverna da (falta) de tecnologia...”

Topázio

No excerto 15, a professora nos diz algo importante: “da gente de uma hora para outra aprender a dar aula”. Isso se refere às práticas multiletramentos, sobretudo as TDICs, que, podemos inferir, não eram utilizadas anteriormente pela professora, nem mesmo como apoio às aulas presenciais. No excerto 16, o professor relata que não só ele, mas outros colegas também “tinham aversão às tecnologias digitais” e suas dificuldades nesse âmbito continuam: “foi uma luta né... inclusive ainda hoje mesmo...o excel... às vezes eu peço ajuda a um colega...”. Segundo a fala do professor, essa inexperience foi descrita como uma saída da caverna, associando-a à caverna de Platão, mas sem matar o que ousou sair e aprender: “nós vivíamos numa caverna em relação às novas tecnologias... para o uso diário mesmo...”

fomos forçados... nós não assassinamos o que saiu da caverna né... nós o seguimos... que caverna é essa? a caverna da (falta) de tecnologia...”

Por fim, resumando as características e desafios no cenário investigado revelados pelos dados nesta seção destacamos três: (1) a situação difusa dos professores quanto aos multiletramentos. Os dados indiciam tanto letrados, quanto aprendizes, quanto aqueles que tiveram mais dificuldades de adaptação à nova situação de ensino e, ainda, aqueles que contaram com a *expertise* dos discentes para o desenvolvimento de projeto usando as redes sociais; (2) dentre os recursos midiáticos citados pelos professores, ganhou muito destaque o uso do WhatsApp, como ferramenta fomentadora da interação entre professores e alunos, sendo o elemento catalizador do êxito em situações nas quais o acesso a outras ferramentas era difícil seja pela falta de internet ou de equipamentos; (3) o desconforto dos discentes diante das câmeras nas aulas via *Google Meet*, pois, a conectividade não significava engajamento.

É nesse sentido que pensamos em extremos em correlação, pois ao mesmo tempo que tínhamos professores sem conhecimento prévio das tecnologias digitais para uso pessoal e didático, os que estavam na “caverna”, tínhamos também os que transitaram sem dificuldades dignas de nota, usando jogos, produzindo e gravando vídeo aulas que motivaram o engajamento dos alunos. No entremeio, há os docentes que usaram as tecnologias como mural (envio de fotos e atividades via whatsapp), bem como alunos sem nenhum acesso à internet.

Na seção a seguir, demonstraremos como nesse cenário adverso foram construídas situações de êxito pedagógico.

Práticas de linguagens em situações exitosas de ensino

No roteiro elaborado para a suscitar a narrativa dos professores, fizemos referência à BNCC como documento norteador de ensino, nos seguintes termos: “as experiências [desenvolvidas] focalizam alguma das práticas de linguagens previstas pela BNCC, ou seja, a leitura, a produção de textos, a oralidade ou a análise linguística/semiótica?”.

Nos dados gerados a partir das respostas dos nossos colaboradores, emergiram citações relativas às quatro práticas de linguagens, das quais três são descritas como efetivamente mobilizadas: a leitura, que está presente em todas as sete narrativas, tal como identificado na pesquisa anterior; a escrita em três relatos; a oralidade surge como meio de interação através do qual os alunos relatam suas práticas de leitura e produção textual, nos sete relatos, mas sem que uma experiência específica seja descrita. A análise linguística não foi uma prática trabalhada em sala de aula no período da docência em contexto pandêmico, conforme a narrativa dos docentes.

As práticas de leitura mencionadas pelos nossos colaboradores podem ser divididas em duas categorias, que são: (1) a leitura com um olhar sensível para o momento que estava sendo vivenciado e (2) a leitura com foco no exame do ENEM⁶. A primeira categoria foi destacada por professores que atuaram nos anos finais do ensino fundamental: Citrino e Ametista. Quanto à segunda, temos os professores do ensino médio, que trabalharam com as leituras e interpretações dos textos motivadores do gênero textual dissertativo-argumentativo, principalmente: Safira, Topázio, Rubi, Turmalina e Esmeralda. A seguir, os excertos que correspondem às duas categorias.

Excerto 17

“(…) tive experiências positivas em relação à leitura (…) buscamos selecionar, nós professores de português, em reunião, textos motivadores, textos que, de certa forma, buscavam dar para esse aluno um suporte ainda que sem nossa presença, mas um suporte literário. Nós que acreditamos muito, eu que acredito muito e os colegas também no poder da literatura, o poder humanizador da literatura

“(…) esse trabalho com a literatura tão precário, tão superficial, mas ainda assim, teve uma... Um resultado satisfatório em relação a eles, muitos deles se sentiram identificados com os textos, muitos deles sentiram que aqueles textos éh :: enfim... eles diziam alguma coisa... Ajudavam a superar aquele momento.”

Citrino

Excerto 18

“Dentre as práticas de linguagem previstas pela BNCC, destacaram-se a leitura e a produção de textos, com ênfase nas seguintes habilidades: (EF15LP03), (EF03LP12), (EF69LP13), (EF03LP13)”.

“Leitura de páginas de diários dos livros: “O diário de Anne Frank”, “O diário de Zlata”, “Diário de um Banana”.

“Leitura (individual e em voz alta) e discussão de páginas de diários e sinopses de livros/diários selecionados na pesquisa”.

Ametista

Como já destacado nas seções anteriores, o professor Citrino atuava num contexto de limitações laborais (alunos sem acesso à internet, ensino através de portfólios, falta de papel para impressão desses, etc) que restringiram sua prática docente. A falta de recursos tecnológicos impediu a implementação de práticas digitais (multiletramentos) e o docente em questão teve sua atuação com foco nas práticas tradicionais. Contudo, frente à adversidade, o professor conseguiu alcançar êxito em sua prática, como nos mostra o excerto 17: “tive experiências positivas em relação à leitura”. A seleção de textos literários serviu de suporte para os alunos, fazendo com que eles tivessem um olhar sensível para o momento que estavam vivenciando: “eles diziam alguma coisa... ajudavam a superar aquele momento”. Assim sendo, consideramos que a prática exitosa do professor Citrino teve como suporte a leitura como prática de linguagem, mais especificamente de textos literários.

⁶ Exame Nacional de Ensino Médio.

A docente Ametista também destaca em sua prática a leitura de textos literários, especificamente o gênero diário, para sensibilizar os alunos no contexto pandêmico, como observamos no excerto 18: “Leitura de páginas de diários dos livros: “O diário de Anne Frank”, “O diário de Zlata”, “Diário de um Banana”.

Assim sendo, o êxito desses dois professores parece ter sido alcançado pelo poder humanizador da literatura. Acreditamos que o fato de os docentes estarem lecionando para turmas dos anos finais do ensino fundamental contribuiu para esse tipo de leitura, pois, como veremos nos excertos a seguir, os professores do ensino médio se viram conclamados a cumprir a exigência de preparar os alunos para o gênero redação, visando o exame do ENEM, mesmo no contexto do ERE.

Excerto 19

“(…) a questão da leitura porque nós trabalhávamos com a leitura e interpretação de textos motivadores (…)”
Safira

Excerto 20

“A leitura, produção de textos e oralidade. Em todas as minhas aulas, fossem as de Redação ou de História da Arte, essas habilidades estavam sempre presentes. Líamos e discutíamos com frequência aquilo que estávamos estudando”
Turmalina

Como mencionado, os excertos 19 e 20 se referem a professores que ministraram as aulas para alunos do ensino médio. De modo geral, a menção às práticas de leitura é pouco descritiva; sinaliza apenas que a leitura estava presente com o foco para a interpretação de textos motivadores no contexto de produção textual do ENEM. São, aqui, destacadas para o contraponto no modo como os docentes do ensino fundamental e do ensino médio trabalharam com a leitura. Entre os primeiros, parece haver mais tempo dedicado a esta prática.

Sobre a prática de escrita, os dados revelam a atuação de três professores, ensinando gêneros diferentes, conforme abaixo descrito.

Excerto 21

“Dentre as experiências vivenciadas no ano de 2020, considero a mais exitosa o projeto, “Diários de isolamento social: um olhar sobre a COVID-19 a partir de relatos juvenis”, cujo objetivo principal foi valorizar a produção textual escrita do gênero textual diário, como forma de registrar as experiências vivenciadas pelos alunos, frente ao isolamento social, em virtude da pandemia de COVID-19.”
“Registro escrito – diário, semanal ou quinzenal – das experiências vivenciadas nesse período de distanciamento e isolamento social, relatando sobre a nova rotina, medos, dificuldades, desistências, novas formas de se comunicar, estudar, ver amigos.”
Ametista

Excerto 22

“os alunos obtiveram nota boas... mais de oitocentos nas notas... e com o desenvolvimento desse projeto das redações ... né... da escrita e reescrita das redações...”.

“embora nós estivéssemos nesse contexto de pandemia... nós conseguimos sim desenvolver boas ações e toda essas orientações da escrita e reescrita de textos... foi através das aulas pelo google meet... foi através do whatsapp... então... eu nem conhecia os alunos presencialmente mas eles conseguiram fazer um bom desenvolvimento de textos...”

Safira

Excerto 23

“A produção de gêneros textuais como o meme a partir de temas trabalhados como a sustentabilidade e o anúncio publicitário a partir do tema educação financeira”.

“A produção de textos como resumo e análise das obras, e a produção do texto dissertativo-argumentativo seguindo a perspectiva do ENEM”.

Rubi

No excerto 21, a Professora Ametista relata um projeto de leitura, conforme já visto na subseção anterior, que incluía também produção escrita do gênero diário. De acordo com sua narrativa, os registros dos diários eram feitos periodicamente, através do WhatsApp e/ou *Google forms*. Ficou a critério dos alunos se os registros seriam diários, semanais ou mesmo quinzenais, desde que registrassem experiências que refletissem o momento pelo qual estavam passando.

O excerto 22 trata da prática de escrita e reescrita do gênero redação, destacada por Safira. A docente narra o seu trabalho exitoso, argumentando que mesmo sem conhecer os discentes, pessoalmente, conseguiu conduzir o trabalho. Como resultado, informa que alguns tiraram mais de oitocentos pontos no gênero em questão, no ENEM. Assim como Ametista, as orientações também se davam via WhatsApp.

Por último, no excerto 23, Rubi destaca a produção do gênero dissertativo-argumentativo, bem como a produção de gêneros textuais como resumo, análise das obras, anúncio publicitário e *meme*. A professora relata que conseguiu ter êxito nas práticas de diversos gêneros textuais. Esse caso de produção de vários gêneros é singular entre os dados e pode ser explicado pelo acesso dos alunos às aulas da professora e pela implementação das práticas digitais em sala de aula, que serviu de suporte para sua atuação, além do seu engajamento e, provavelmente, suas práticas letradas digitais.

Nesse sentido, o relato dessa professora, especificamente, nos leva a evocar como explicação a tendência já sinalizada pela BNCC: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Quanto à oralidade, houve duas menções mais explícitas. Elas indiciam que a prática surgiu como resposta natural à participação dos alunos às atividades propostas. Acompanhem os excertos a seguir.

Excerto 24

“Sim! A leitura, produção de textos e oralidade. Em todas as minhas aulas, fossem as de Redação ou de História da Arte, essas habilidades estavam sempre presentes. Líamos e discutíamos com frequência aquilo que estávamos estudando”.

Turmalina

Excerto 25

“Posso citar, por exemplo, a leitura da obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis. A grande maioria (dos que participavam da aula) fez a leitura de toda a obra e na roda de conversa, no momento das discussões, os discentes sentiram-se bastante motivados recontando a narrativa e apresentando suas opiniões. Enquanto acontecia a conversa, um número pequeno, que não conseguiu ler toda a obra e os que apenas iniciaram a leitura, demonstrou interesse e afirmou que ia fazer a leitura, a partir dos comentários realizados pelos colegas. A conversa e os depoimentos instigaram o interesse de alguns alunos pela leitura.”

Rubi

O excerto 24 registra as práticas de leitura, produção textual escrita e oralidade (discussão) como conjuntas e indissociáveis. Notadamente, a prática de oralidade surgiu após os momentos de leitura dos alunos: “Líamos e discutíamos com frequência aquilo que estávamos estudando, conectando-o às nossas experiências de mundo e ao contexto de sua produção”. Destaca-se, então, a prática de discussão oral de textos lidos.

O contexto de atuação de Rubi, excerto 25, favorece a realização do mesmo tipo de prática descrito por Turmalina, talvez com mais ênfase ou mais tempo dedicado às rodas de conversas, que favoreceu a inserção daqueles que leram e dos que não leram o livro, no trabalho didático em sala de aula *on-line*.

Com base nesses registros, destacamos a ausência de um trabalho sistemático com os gêneros orais propriamente ditos, no contexto da docência pandêmica. A prática de linguagem oral aparece como meio natural para a discussão de textos. Não há indícios de orientações para como essa discussão deveria ser feita. Inferimos que, num contexto adverso de aula, os alunos que manifestaram sua opinião, espontaneamente ou motivados pelo docente, já colaboravam para que a aula tivesse mais interações e fosse considerada exitosa.

Os dados analisados nesta seção nos mostram que mesmo num contexto adverso como o do ensino remoto emergencial os docentes relatam experiências exitosas, que podem ser agrupadas em duas categorias: o êxito que decorre do engajamento dos discente e o êxito que decorre das experiências de ensino organizadas pelos docentes.

O engajamento dos alunos e seus conhecimentos relativos aos multiletramentos parece ser decisivo para apoiar o professor, tal como podemos comprovar voltando aos excertos 2, 3, 4, 6, 7 e 9.

Já a realização de atividades de práticas de linguagem com foco na situação real ou imediata dos discentes parece ser decisiva para o êxito da atividade docentes. Esse mostrou-se nas práticas de leitura, do ensino fundamental, voltadas para os textos literários com sua função humanizadora, excertos 17, 18 bem como nas práticas de interpretação de textos informativos similares aos da proposta de redação do ENEM, excerto 19. Além disso, foi considerado exitoso ter conduzido produções textuais com propósito definido, tal como a produção de um diário com as experiências dos próprios discentes na pandemia, a produção com vistas a aprovação em exame de larga escala e a produção de textos multimodais como anúncios, *memes*, tais como evidenciados nos excertos 21, 22 e 23.

Considerações finais

A pesquisa ora relatada alcançou o objetivo geral a que se propôs à medida que os objetivos específicos foram atingidos nas duas seções de análise. Primeiro, na seção *docência em contexto pandêmico: extremos em correlação*, os dados indiciam uma situação de adversidade laboral, caracterizada pela adaptabilidade e virtualidade das práticas de trabalho e ensino que suscitaram uma autossuperação da maioria dos docentes quanto aos multiletramentos, contando para isso ora com a ajuda dos próprios discentes, ora com a dos colegas. Embora essas características apontem para o êxito, não podemos deixar de aludir aos desafios enfrentados por docentes (nosso foco) e discentes nesse cenário. O contexto social de desigualdade vivido por muitos dos alunos da escola pública não pode ser desconsiderado, pois potencializa vários dos desafios encontrados pelos docentes. Além disso, os dados revelam que um problema que entravava um ambiente de práticas exitosas era a inexperiência dos professores com as TDICs. Associado a isto, surgiram os desafios para implantação dos multiletramentos em sala de aula e as dificuldades de interação com os alunos.

Segundo, na seção *Práticas de Linguagens em situações exitosas de ensino*, os dados demonstram que, no cenário revelado na primeira seção, os docentes conseguiram mais êxito nas práticas de compreensão de textos impressos (leitura) e de produção textual escrita e multissemiótica. Quanto à compreensão, destacam-se práticas de leitura literária e de interpretação de textos motivadores para produção de textos para o ENEM. Quanto à produção textual, destaca-se as atividades de escrita com propósito definido, como a elaboração de diário, bem como a produção do gênero redação para o ENEM e ainda a produção de anúncios, *memes*, a abertura e “alimentação” de perfil de personagem em rede social, como uma atividade de escrita escolar.

Em síntese, podemos afirmar que os fatores de êxito da docência pandêmica, em contexto de ERE, conforme narrado por professores do Estado da Paraíba parecem estar relacionados, inicialmente, a aspectos laborais (os docentes com acesso à internet e às ferramentas de interação e ministração de aula) e à autossuperação dos docentes quanto aos multiletramentos suscitados pela modalidade de ensino em tela (os docentes saberem usar as ferramentas ou se capacitaram para tal). Esse fator parecer secundar os aspectos pedagógicos que, por sua vez, mobilizam de forma indissociada propostas de ensino locais e situadas (em certa medida lúdicas ou desafiadoras) bem como valorizam a inserção social dos discentes e sua cultura (midiática — perfil em rede social — ou de distanciamento social — diário), favorecendo, portanto, o engajamento dos discentes em seu processo de aprendizagem. O não engajamento dos alunos (câmera fechada, não querer falar) foi visto pelos professores como fator de empeco ao êxito, designado como “uma angústia.”

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1998. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>. Acesso em: 28 maio 2023.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Gramática de la multimodalidad. Trad. Cristóbon Pasadas Ureña. **Boletín de La Asociación Andaluza de Bibliotecários**, n. 98–99, p. 53-92, Enero-Junio 2010.
- COSTA, F. de S.; NASCIMENTO, K. G. T. do. Ensino de língua portuguesa, pandemia e tecnologias digitais: uma análise de duas experiências docentes. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 83–112.
- GONÇALVES; S. **Ensino de leitura em língua inglesa no contexto remoto: análise de portfólios à luz da perspectiva dialógica da linguagem**. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.
- LEITE, A. L. M.; SILVA, R. A. da. Práticas docentes em meio à pandemia: a (re)invenção do cotidiano e os multiletramentos em dois contextos diametralmente opostos. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 180–207.

LUCAS, L. M.; MOITA, F. M. G. da S. C. Ensino remoto, games, aplicativos e estratégias de gamificação: entre possibilidades e incertezas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, p. 1108–1131, 2020.

MENDONÇA, M. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 43–82.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, E. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **Portal G1**, 08. jul. 2020, São Paulo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PERES, D. F. Z.; CHALUH, L. N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: CHALUH, L. N. *et al.* (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 53–74.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

QUEIROZ, K. de O.; QUEIROZ, R. F. S. do. Formação de professores alfabetizadores de língua portuguesa em tempos de pandemia. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 107–121.

XAVIER, M. M.; SERAFIM, M. L. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis abertas, 2020.

Sobre os autores

Alisson dos Santos França

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8364-974X>

Estudante do curso de graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista PIBIC Letras.

Breno Silva Andrade

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6219-5654>

Estudante do curso de graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista PET - Letras.

Denise Lino de Araújo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

Professora titular da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua como docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino.

Recebido em jul. 2024.

Aprovado em dez. 2024.

Proposta de uma unidade didática de português língua estrangeira a partir de uma atitude interdisciplinar

Designing a Portuguese as a foreign language teaching unit based on an interdisciplinary attitude

Emily de Carvalho Pinto¹
Renata Tironi de Camargo²

Resumo: O ensino de línguas estrangeiras tem passado por constantes mudanças, impulsionadas por debates sobre visões mais contemporâneas. Nesse contexto, destacamos que o trabalho por meio da interdisciplinaridade pode proporcionar um aprendizado integral e contextualizado. Com o objetivo de exemplificar como a atitude interdisciplinar pode ser desenvolvida na elaboração de materiais didáticos, apresentamos uma unidade de português língua estrangeira (PLE), nível intermediário, com foco em estudos na área da psicologia. Como embasamento teórico, recorremos às discussões sobre planejamento (Almeida Filho, 2013) e interdisciplinaridade (Fazenda, 2002; 2012; Retamar, 2019), além da visão de língua alinhada às reflexões sobre letramentos críticos (Jordão, 2014; Monte Mor, 2015; Duboc e Ferraz, 2018). Por fim, ressaltamos a importância de se adotar uma atitude interdisciplinar no ensino de línguas estrangeiras para se aproximar de uma visão mais contemporânea de língua e preparar alunos estrangeiros como cidadãos globais, interconectados e culturalmente sensíveis. Além disso, diante do desafio da distância entre as áreas (língua portuguesa e psicologia), verificamos a necessidade de os professores realizarem pesquisas constantes e atuarem em processo colaborativo com profissionais de outras áreas para a elaboração de materiais.

Palavras-chave: Atitude interdisciplinar. Português língua estrangeira. Material didático.

Abstract: The teaching of foreign languages has been continually evolving, leading to debates on more contemporary perspectives. In this context, we highlight that working through interdisciplinarity can provide a thorough and contextualized learning. To exemplify how an interdisciplinary attitude can be developed in the creation of teaching materials, we present a unit of Portuguese as a foreign language, intermediate level, focused on studies in the field of psychology. As theoretical support, we draw on discussions about planning (Almeida Filho, 2013), interdisciplinarity (Fazenda, 2002; 2012; Retamar, 2019), and the language perspective aligned with critical literacies studies (Jordão, 2014; Monte Mor, 2015; Duboc and Ferraz, 2018). Finally, we emphasize the importance of adopting an interdisciplinary attitude in the teaching of foreign languages to align with a more contemporary perspective of language and prepare foreign students as global, interconnected, and culturally sensitive citizens. Furthermore, given the challenge of the distance between both fields (Portuguese language and Psychology), we verified the need for teachers to conduct constant research and collaborate with professionals from other areas in the creation of teaching materials.

Keywords: Interdisciplinary attitude. Portuguese as a foreign language. Teaching material.

¹ Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: emily.carvalhop@gmail.com.

² Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: renatatironi@hotmail.com.

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras transformou-se significativamente nas últimas cinco décadas, influenciado por debates teóricos, metodológicos e políticos. Novas teorias e abordagens emergiram, com destaque a aspectos mais complexos do processo de aprendizagem de línguas, resultando em uma mudança das práticas pedagógicas para incluir uma gama mais ampla de habilidades linguísticas e atender melhor às necessidades dos sujeitos e da sociedade. É importante destacar que, no campo da Linguística Aplicada não há um consenso sobre o conteúdo específico a ser abordado nas aulas de línguas estrangeiras; no entanto, há um amplo acordo sobre a necessidade de incluir componentes que vão além do aspecto estritamente linguístico.

Sob a perspectiva da visão de “linguagem como ação no mundo” (Scaramucci, 2006, p. 60), adotada neste trabalho, a interdisciplinaridade se destaca como uma possibilidade ao professor, permitindo atender às demandas da sociedade contemporânea e refletir a complexidade das interações locais e globais. Ao integrar saberes de outras áreas, como a sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, política e ciências da natureza, por exemplo, o ensino transcende a fragmentação do conhecimento.

No âmbito do ensino e da aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), o trabalho por meio da interdisciplinaridade não só enriquece o processo educacional e incentiva os aprendentes a usarem suas habilidades linguísticas em situações comunicativas diversas e autênticas, mas também fomenta o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais para a formação de cidadãos globalmente conscientes, interconectados e culturalmente sensíveis.

Neste trabalho, apresentamos uma unidade didática de PLE, nível intermediário, elaborada pela perspectiva da interdisciplinaridade e fundamentada nas teorias dos letramentos críticos. Por meio desse material, almejamos demonstrar como a atitude interdisciplinar pode ser exercida de maneira prática e significativa no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira.

Na seção seguinte, discutimos alguns aspectos inerentes ao processo de planejamento de aulas de língua estrangeira e abordamos a interdisciplinaridade como uma possibilidade nesse contexto. Em seguida, apresentamos o processo de planejamento de uma unidade didática, focalizando os componentes que constituem cada aula. Posteriormente, apresentamos uma proposta de unidade didática com ênfase na interdisciplinaridade. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

Planejamento de aula: teorização da prática

O planejamento de aula para o ensino de língua estrangeira é um processo fundamental que visa organizar, estruturar e prever as atividades pedagógicas que serão

realizadas *com* e *na* língua-alvo, de forma a promover um aprendizado eficaz e significativo. Segundo Almeida Filho (2013), o primeiro passo na elaboração de um planejamento é compreender o contexto mais amplo da situação de ensino e explicitar a abordagem que orientará a prática do professor. A abordagem é vista como uma teoria, um conjunto de pressupostos que influenciam todas as decisões tomadas durante a elaboração e execução do planejamento.

A nosso ver, para que o ensino de línguas seja eficaz, é fundamental que o professor adote, inicialmente, uma abordagem contemporânea que atenda às demandas da sociedade atual, como o ensino comunicativo (Almeida Filho, 1998), a intercultural (Byram et al, 2002) ou a pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 1994), por exemplo. Tais perspectivas integram aspectos culturais, percebem o aluno como um participante ativo no processo de aprendizagem e tratam a língua como um elemento dinâmico e flexível nas situações de comunicação.

O segundo passo, conforme Almeida Filho (2013), é identificar os interesses, necessidades, motivações e conhecimentos prévios dos alunos e definir os objetivos de aprendizagem, que variam de acordo com a abordagem adotada. Considerando as necessidades e os objetivos dos alunos, o planejamento deve integrar procedimentos que garantam que o ensino da língua-alvo seja contextualizado e relevante. Essa etapa inicial também permite ao professor definir claramente as formas de avaliação, conteúdos, unidades didáticas e estratégias de ensino, facilitando a criação de um ambiente de aprendizagem adequado.

Na sequência, o educador deve avaliar as condições concretas da sala de aula em que atua, considerando o tempo de aula, os recursos disponíveis, o número de alunos e a modalidade de ensino (presencial, a distância, híbrida), bem como realizar um levantamento de interesses e motivações de seu público-alvo. A análise dessas condições e interesses é essencial para definir os objetivos do curso e organizar as unidades didáticas.

O material didático, seja ele adotado ou elaborado pelo professor, desempenha um papel crucial nas aulas. Para desenvolvê-lo, é indispensável que o professor mantenha uma postura crítica e reflexiva ao selecionar temas, recursos e técnicas, adaptando esses elementos ao contexto, objetivos e realidade dos alunos de forma contínua. É importante também levar em consideração diferentes estilos de aprendizagem e níveis de proficiência, garantindo que os aprendentes tenham acesso ao conhecimento e possam participar ativamente do processo. Por fim, a integração de tecnologias digitais e multimídias também pode enriquecer o material didático, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.

Concordamos com Rozenfeld (2014) que, durante a prática pedagógica, é indispensável que o profissional exercite a atividade de reflexão constante. Esse processo reflexivo permite ao professor entender o conhecimento implícito na ação, influenciando

futuras práticas e criando novos caminhos e soluções para situações imprevistas. Dessa forma, ele acumula um repertório de experiências que o prepara para lidar com situações vindouras de forma mais natural.

Em resumo, partindo de uma abordagem contemporânea de ensino, passando por um levantamento das condições educacionais e dos interesses dos alunos, e considerando exercer a reflexão de forma constante, o professor deverá definir seus objetivos didático-pedagógicos e procedimentos de ensino.

Com relação à organização de uma aula de língua estrangeira, Rozenfeld e Viana (2019) propõem que sejam desenvolvidas, ao menos, quatro fases, a saber:

A fase 1 ocorre previamente à aula e envolve apenas o(a) professor, enquanto as fases 2, 3 e 4 acontecem na instituição de ensino junto aos alunos. A fase 2 tem o intuito de dar início aos trabalhos com os alunos e de introduzir a eles a temática do material selecionado na fase 1. Já a fase 3 é destinada à apresentação do insumo por meio de material selecionado na fase 1 e a 4 à prática e ao uso livre da língua. Ao final dessa fase, ocorre o fechamento da aula. (Rozenfeld; Viana, 2019, p. 21–22)

Visando uma melhor organização dos conteúdos e tendo como base o trabalho de Rozenfeld e Viana (2019), propomos, para a elaboração do material didático explorado neste trabalho, uma sequência de procedimentos, mais ou menos estáveis, subdivididos em cinco etapas, que serão detalhadas na Seção 3.

Na próxima seção, discutimos o conceito de interdisciplinaridade na Educação e na Linguística Aplicada, destacando a importância de uma atitude interdisciplinar por parte do professor.

Interdisciplinaridade no ensino de língua estrangeira

Para iniciar a discussão, é essencial explorar o conceito de interdisciplinaridade, tal como descrito por Gomes e Carvalho (2021). As autoras destacam que o termo tem como elemento central a “disciplina”, originada do verbo “disciplinar”, com o prefixo “inter” indicando uma ação recíproca, e sufixo “dade”, referindo-se à qualidade, estado ou resultado dessa ação. Ao considerar a etimologia da palavra, percebemos que a essência do termo reside na discussão das disciplinas, com os elementos “inter” e “dade” indicando uma conexão entre elas. Não se trata apenas de combinar diferentes disciplinas, mas sim de identificar os pontos de interseção lógica entre essas áreas. Essas interconexões entre as disciplinas são tanto a causa quanto o efeito da prática interdisciplinar.

Conforme aponta Fazenda (2002), o movimento da interdisciplinaridade teve origem na Europa, especialmente na França e na Itália, durante os movimentos estudantis da década de 1960, quando houve reivindicações por uma reformulação do sistema universitário e

escolar. A defesa da interdisciplinaridade surgiu como uma resposta às necessidades emergentes da época, principalmente nas áreas das ciências humanas e da educação, com o objetivo de superar a fragmentação e excessiva especialização do conhecimento, associadas ao positivismo. Essa nova perspectiva buscava promover uma integração mais ampla entre as diferentes áreas do conhecimento no processo de construção do saber.

Nesse sentido, Klein (2004) destaca que uma imagem tradicionalmente associada à construção de conhecimento é a do microscópio, que examina algo específico com detalhe e precisão. No entanto, ela propõe uma nova metáfora para complementar essa visão: a do caleidoscópio, que, através da interação de seus espelhos, cria formas, cores e padrões imprevisíveis. Nesse contexto, Retamar (2019) compara o microscópio ao conhecimento hiperespecializado e o caleidoscópio à noção de interdisciplinaridade. Complementando essa perspectiva, Japiassu (2006) sugere que interdisciplinaridade é uma possível resposta ao que ele descreve como “cegueira intelectual”, uma condição associada ao ensino fragmentado.

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade não pode ser definida de forma única, uma vez que surge como uma alternativa em construção. Assim, refletir sobre ela implica considerar a superação da fragmentação nas ciências e nos saberes produzidos. Os estudiosos da interdisciplinaridade buscam compreender seu sentido epistemológico e suas repercussões no processo de conhecimento.

Podemos afirmar que esse é um conceito fundamental no campo da educação, destacando-se como uma abordagem pedagógica que busca integrar diferentes disciplinas, conhecimentos e metodologias em um mesmo contexto de ensino-aprendizagem. Na área da Linguística Aplicada, na qual este trabalho se insere, Retamar (2019), após revisão da literatura, constatou que há escassez de estudos dedicados à observação da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professores de línguas estrangeiras. Desse modo, apoiamos-nos em autores da área da educação e da LA para obter uma compreensão mais abrangente do conceito e sua aplicação no ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é caracterizada pela integração entre diversas áreas do conhecimento, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos abordados. Nesse sentido, ela transcende as fronteiras das disciplinas tradicionais, incentivando uma visão mais holística e conectada do saber.

Autores como Morin (2003) enfatizam a importância da interdisciplinaridade para promover uma abordagem educacional mais completa e significativa. Ela ressalta que essa integração permite aos estudantes uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, ao integrar diferentes perspectivas e abordagens. Contudo, conforme aponta Fazenda (2012), é importante ressaltar que a prática interdisciplinar não é determinada apenas pela junção de disciplinas, mas pelas práticas de docentes que associam os

conteúdos ou as metodologias de diferentes áreas. Nesse sentido, é uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (Fazenda, 2012, p. 34).

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, observamos que a prática baseada na fragmentação da língua, na fixação de regras gramaticais e na aprendizagem do léxico com amostras artificiais da língua não é interdisciplinar, pois se preocupa mais com a reprodução do conhecimento do que com a sua construção. A partir dessa discussão, concordamos com Retamar (2019), que salienta que a aula de língua estrangeira com orientação disciplinar:

[...] articula o desenvolvimento de conteúdos linguísticos, necessários para participar nessa língua, a conteúdos sociais, humanos e científicos que estão presentes nas demais disciplinas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando cada um desses conhecimentos e produzindo, a partir deles, novas perguntas e novas respostas (Retamar, 2019, p. 73)

Apesar de serem poucas na área de LA, observamos que práticas interdisciplinares têm sido exploradas como uma forma de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Um estudo realizado por Oliveira (2016) revelou que desenvolver práticas interdisciplinares no ensino de língua inglesa é crucial para promover uma aprendizagem significativa e oferecer uma formação abrangente e promissora ao cidadão. O estudo de Lima *et al.* (2022), por sua vez, demonstrou que a integração entre diferentes conteúdos e temáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira é essencial tanto para o professor quanto para o aluno, pois permite uma variedade de estratégias dinâmicas e interativas que tornam o ensino mais ativo e menos mecânico. No cenário de ensino de português língua estrangeira, especificamente no contexto de português como língua de acolhimento (PLAc), Euzebio (2021) garante que a prática interdisciplinar contribuiu para o desenvolvimento de trabalho em equipe, a formação de professores sensíveis à causa do refugiado e a produção de material didático específico para atender às necessidades do público em questão.

Os benefícios de uma abordagem interdisciplinar no ensino de línguas estrangeiras são diversos. Além de proporcionar uma compreensão mais ampla da língua-alvo, ela permite aos alunos estabelecerem conexões com outras áreas do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, a integração de conteúdos culturais e históricos promove uma maior sensibilidade intercultural e prepara os alunos para uma comunicação mais eficaz em contextos multiculturais.

Diante disso, é evidente que a interdisciplinaridade desempenha um papel crucial no ensino de línguas estrangeiras, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos e preparando-os para os desafios do mundo globalizado. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de formação contínua de professores e desenvolvimento de materiais didáticos

adequados para que eles possam adotar uma atitude interdisciplinar em sala de aula. Isso inclui a “promoção de diálogo, flexibilização do currículo, pluralidade, contextualização, não hierarquização, complementaridade e dinamismo” (Retamar, 2019, p. 80), garantindo assim uma aprendizagem mais integrada e relevante para os estudantes.

Na seção seguinte, apresentamos a unidade didática elaborada pelas autoras, detalhamos as etapas que a constituem e discutimos a visão de língua que subjaz o material.

Elaboração da unidade didática

O material didático que apresentamos neste trabalho foi desenvolvido para um curso remoto oferecido por uma instituição privada especializada no ensino de PLE. Esse curso está estruturado em diferentes níveis, incluindo básico 1 e 2, intermediário 1 e 2 e avançado 1 e 2. É importante salientar que a definição desses níveis foi pautada nas diretrizes estabelecidas por Brasil (2020), com o propósito de alinhar cursos com os critérios do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), tendo em vista os efeitos retroativos positivos historicamente observados desse exame em contexto do ensino de PLE. Ademais, as orientações recomendam que os cursos estejam em conformidade com os níveis delineados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), dada a sua ampla aceitação e reconhecimento internacional.

Considerando o ponto mencionado anteriormente, conduzimos uma análise detalhada sobre o desenvolvimento do material para o nível Intermediário 2, destinado a aprendentes de outras línguas. Destacamos que o material foi organizado em 8 unidades temáticas, cada uma composta por 4 aulas, totalizando 32 horas de aula. Vale salientar que, a partir do nível intermediário, os aprendentes tinham a liberdade de escolher os temas a serem abordados durante o curso. Para isso, foram implementadas unidades didáticas mais flexíveis, sem hierarquização rígida de conteúdo ou sequência linguística. Os recursos linguísticos eram apresentados de forma integrada, respeitando o nível de proficiência dos alunos.

Nesse contexto, foram desenvolvidas diversas unidades temáticas, abordando tópicos como “arte brasileira”, “imigrações”, “generalizações e estereótipos”, “personalidades brasileiras”, “diversidade linguística no Brasil”, “vegetarianismo e veganismo”, “o português no Brasil e no mundo”, “literatura de língua portuguesa”, “ciência, tecnologia e inovação no Brasil”, entre outros. Para este trabalho, optamos por apresentar especificamente uma unidade didática relacionada ao tópico “Psicologia”, por se tratar de um tema incomum na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, portanto, desafiador.

Como mencionado anteriormente, cada unidade didática é composta por quatro aulas, sendo que cada uma está estruturada em cinco etapas distintas. A primeira etapa, denominada “Reconhecendo o território”, funciona como uma atividade de aquecimento ou pré-tarefa, que visa despertar o interesse dos estudantes pelo tema e verificar os

conhecimentos prévios dos aprendentes. Para tanto, utilizamos recursos variados como memes, charges, fotos e testes rápidos, por exemplo. A etapa seguinte, chamada “Explorando o ambiente”, apresenta um exemplo ou modelo de texto (verbal e/ou não-verbal), que visa fornecer material autêntico em que o tema sob investigação é comumente usado. Durante essa fase, são introduzidos *inputs* para trabalhar diferentes habilidades, incluindo a compreensão e produção oral, escrita e leitura, além de atividades focadas em desdobrar questões discursivas, linguísticas e socioculturais. Na terceira etapa, “Voo coletivo”, os aprendentes participam de práticas controladas que estão diretamente relacionadas ao objetivo de aprendizagem da aula. São realizadas atividades em pares ou grupos a partir do modelo proposto, como a elaboração de diálogos dirigidos ou a busca por informações em posse de outros colegas. Na terceira etapa, “Voo livre”, os aprendentes realizam atividades menos controladas, geralmente para serem realizadas em outro momento que não o da sala de aula, e podem incluir a elaboração de textos orais ou escritos integrada a tarefas de compreensão oral ou escrita, similarmente ao que é proposto na parte escrita do exame Celpe-Bras. Finalmente, o material inclui uma seção chamada “Expansão do voo”, que oferece sugestões de filmes, eventos culturais, reportagens, músicas, jogos, podcasts etc. Adicionalmente, ao final de cada unidade, há também um momento de reflexão denominado “Avaliação do voo”, em que os alunos são incentivados a realizar uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem retomando os objetivos elicitados no início do material. Para ilustrar melhor, propomos o Quadro 1.

Quanto à concepção de língua subjacente ao material didático, resgatamos a perspectiva discutida durante sua elaboração, em que a língua estrangeira é compreendida como uma ferramenta essencial para a comunicação social e histórica, permeada por contextos subjetivos e diálogos interculturais. Nesse sentido, nosso propósito é promover a justiça social e estimular a reflexão crítica³ dos aprendentes em relação à língua portuguesa e aos contextos sociais em que esse idioma é utilizado. Além disso, reconhecemos que, por meio da língua estrangeira, construímos significados e interpretamos o mundo ao nosso redor, ampliando nossas compreensões e conexões interculturais.

Quadro 1 – Apresentação das etapas da aula

Etapa	Descrição	Recursos
Reconhecendo o território	Atividade de aquecimento ou pré-tarefa para despertar o interesse dos estudantes pelo tema e	memes, charges, fotos, palavras, testes, poemas, manchetes.

³ Para compreender o termo “crítico”, baseamo-nos na interpretação de Ricoeur (1977 *apud* Monte-Mor, 2015), que associa a origem do termo à palavra “crise”. Segundo Monte-Mor (2015, p. 39), “o exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo interpretativo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica”.

	observar os conhecimentos prévios.	
Explorando o ambiente	Apresentação de um exemplo de texto (verbal e/ou não-verbal) relacionado ao tema para desenvolver diferentes habilidades.	reportagens, notícias, vídeos explicativos, textos científicos.
Voo coletivo	Práticas controladas diretamente relacionadas ao objetivo de aprendizagem da aula, realizadas em pares ou grupos.	Produção de diálogos dirigidos, busca por informações entre os colegas., elaboração e apresentação de pequenos textos.
Voo livre	Atividades menos controladas, geralmente para serem realizadas fora da aula.	Elaboração de textos orais ou escritos integrados a tarefas de compreensão oral ou escrita, inspiradas no exame Celpe-Bras.
Expansão do voo	Sugestões para enriquecer o aprendizado fora da aula.	Filmes, documentários, séries, livros, eventos culturais, reportagens, músicas, jogos, podcasts, vídeos.
Avaliação do voo	Momento de reflexão para os alunos realizarem uma autoavaliação do seu processo de aprendizagem, retomando os objetivos estabelecidos.	

Fonte: elaborado pelas autoras.

A abordagem utilizada no material didático em questão alinha-se com as teorias dos letramentos críticos (Baptista, 2010; Jordão, 2014; Monte Mor, 2015; Duboc e Ferraz, 2018), que compreendem a língua como “espaço de construção de sentidos e de representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua” (Jordão, 2014, p. 73). Portanto, a visão adotada não só considera o *lôcus* de enunciação do texto, mas também o contexto em que a leitura ocorre, enfatizando que o sentido também é construído a partir da interpretação do leitor.

De acordo com Baptista (2010), os letramentos críticos buscam que o aprendente questione as ideologias implícitas no material didático, na instituição e na figura do professor; que reconheça sua própria agência como sujeito e seja inspirado a adotar uma visão emancipadora que possa levá-lo a possíveis ações sociais; e que possua ferramentas para analisar criticamente as relações de sentidos presentes nos textos, permitindo-lhe formular suas próprias interpretações. Tais objetivos são direcionados ao desenvolvimento da habilidade do aprendente de atuar na sociedade como um agente social crítico, autor de sua própria história, integrado no mundo e capaz de acessar diversas esferas sociais através das diferentes modalidades.

Finalmente, os letramentos envolvem a habilidade de utilizar conhecimentos socioculturais específicos em contextos relevantes de uso com o propósito de intervir e alterar possíveis desigualdades sociais que frequentemente são sustentadas por meio de discursos.

Na seção seguinte, apresentamos e analisamos uma aula de português como língua estrangeira da unidade didática sobre Psicologia, à luz da interdisciplinaridade e da perspectiva dos letramentos críticos.

Ensino entre áreas: a psicologia e a língua portuguesa

Como mencionado anteriormente, a partir do nível intermediário, aos alunos cabe a tarefa de escolher temas que serão abordados durante o curso. Esses temas podem ser pré-selecionados pelas professoras ou surgir, de forma genuína, dos interesses dos estudantes. Ao analisarmos as sugestões dos alunos, a Psicologia emergiu como um tópico de destaque. Esse interesse nos surpreendeu, pois “Psicologia” não só se distanciava consideravelmente de nossa área de conhecimento, como também não é um tema comumente abordado em aulas de ensino de língua estrangeira. No entanto, vimos nessa escolha uma oportunidade valiosa para explorar a interdisciplinaridade, integrando conceitos de diferentes disciplinas de forma significativa no ensino de português língua estrangeira.

Com o tema selecionado, iniciamos a fase de pesquisa. Primeiramente, consultamos um familiar formado em Psicologia e atuante na área para nos ajudar a definir subtópicos relevantes para as quatro aulas que comporiam a unidade didática sobre Psicologia. Esse processo colaborativo resultou na criação de um material que utiliza a língua portuguesa como meio para discutir aspectos relacionados a essa área do saber, demonstrando que é possível sustentar uma atitude interdisciplinar no ensino de língua estrangeira.

Através dessa colaboração interdisciplinar, definimos os seguintes tópicos: (i) A Psicologia e suas vertentes; (ii) Personalidade; (iii) Saúde mental e (iv) Crenças. Para este trabalho, analisamos apenas a primeira aula, cujas 5 etapas que a compõem são discutidas na sequência. Antes, porém, apresentamos, no Quadro 2, os objetivos de aprendizagem pretendidos, bem como os recursos linguísticos mobilizados nessa primeira aula.

Quadro 2 – Características da aula 1

UNIDADE: PSICOLOGIA		
Tópico	Objetivos	Recursos linguísticos
Aula 1 A psicologia e suas vertentes	- Conhecer as vertentes da área da psicologia. - Refletir sobre as qualidades de um bom psicólogo.	Gênero: cartaz Adjativos

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na etapa 1 do material didático, intitulada “Reconhecendo o território”, a imagem descrita no Quadro 3 é utilizada como ponto de partida para iniciar a discussão sobre o tema psicologia.

Quadro 3 – Descrição da imagem⁴ usada na etapa “Reconhecendo o território”

<p>A imagem é uma tirinha intitulada “Mario no Divã”, criada por Arthur Ottoni. Ela mostra o personagem Mario, do famoso jogo de vídeo game, deitado em um divã como se estivesse em uma sessão de terapia. Ele parece abatido, com a mão na cabeça, e está falando com o terapeuta. O terapeuta, um homem calvo com óculos e barba, está sentado em uma cadeira próxima. Sua expressão é de atenção e ele está perguntando: “Então, qual é o seu problema?”. Mario responde: “Sabe doutor, eu estou numa fase muito difícil...”.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em seguida, os aprendentes são convidados a discutir as seguintes questões: a) A qual prática social a tirinha faz referência? b) Qual termo causa comicidade à tirinha? Explique. c) Que título você daria a essa tirinha? d) Você faz ou já fez terapia? e) Quais pessoas conseguem fazer terapia? f) Segundo a reportagem do *site* O Globo, no Brasil “os que mais aderem à modalidade terapêutica são os jovens, estudantes, brancos, mulheres, com renda mais alta e maior escolaridade”. Por que você acha que isso acontece? g) Na sua percepção, qual é o perfil de pessoas que fazem terapia no seu país?

As perguntas visam estimular a reflexão sobre a prática social retratada na tirinha e promover uma discussão mais aprofundada sobre o tema abordado. Além disso, ao incentivar os aprendentes a construírem sentido a partir de suas experiências e visão de mundo, contribuimos para o desenvolvimento de sua criticidade. Compreendemos que o sentido do texto não é fixo, pois, sendo uma prática social, envolve o contexto que está inserido e os significados que cada leitor atribui ao texto, baseados em suas vivências. Nesse sentido, Jordão (2015) mostra que, na perspectiva dos letramentos críticos, o leitor:

[...] atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos do mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente *extrai* sentidos já conferidos aos textos por outro alguém. A ideia de que os sentidos são atribuídos aos textos pelos leitores confere ao processo de leitura uma importância crucial para o desenvolvimento dos sentidos: os textos, nessa perspectiva, adquirem sentido *durante* o processo de leitura e não anteriormente ao contato com seus leitores, como entendido na perspectiva anterior. É a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramento que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas (Jordão, 2014, p. 200).

⁴ Disponível em: <https://www.colmeia.blog.br/mario-no-diva.html>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Portanto, ao explorar diferentes perspectivas e interpretações, enriquecemos o processo de aprendizado e fomentamos uma compreensão mais ampla e crítica do tema em questão.

Na seção seguinte, denominada “explorando o ambiente”, os estudantes assistem ao vídeo “O que é a psicologia?⁵”, produzido pelo canal *Minutos psíquicos*, disponível na plataforma YouTube. Esse vídeo explora os fundamentos, suas diversas subáreas e como ela desempenha um papel significativo em questões cruciais da sociedade. Ao apresentar esse vídeo aos estudantes, espera-se que eles pratiquem a compreensão e produção em língua portuguesa, discutindo sobre as funções e as áreas de atuação da psicologia, além de refletirem sobre a importância dessa área na sociedade. Nesse sentido, observamos que há uma interação de saberes de diferentes ordens para a construção do conhecimento, conforme propõe Retamar (2019).

Em seguida, respondem oralmente se as afirmativas são verdadeiras ou falsas, de acordo com as informações do vídeo e na ordem em que elas aparecem. As afirmativas são:

Quadro 4 – Afirmativas verdadeiras / falsas

- | |
|---|
| <p>a) Há muitos séculos, a psicologia é uma área do conhecimento, por meio da qual tentamos entender a mente humana.</p> <p>b) A psicologia é a área da ciência dedicada a estudar a mente e o comportamento humano.</p> <p>c) Pesquisas em psicologia utilizam os seguintes métodos para responder perguntas sobre como o ser humano funciona: observação, experimentação, descrição e simulação computacional.</p> <p>d) As pesquisas em psicologia podem ser aplicadas a áreas como: saúde, educação, biologia e astronomia.</p> <p>e) Algumas subáreas, ou focos de atenção, são: a psicologia cognitiva, social, clínica, forense, organizacional, evolucionista, escolar etc.</p> <p>f) Como profissão, a psicologia pode ser exercida por um psicoterapeuta, consultor, avaliador psicológico, dentre outros.</p> <p>g) A psicologia não é uma ciência interdisciplinar, pois trabalha como um campo isolado pela compreensão da mente humana.</p> |
|---|

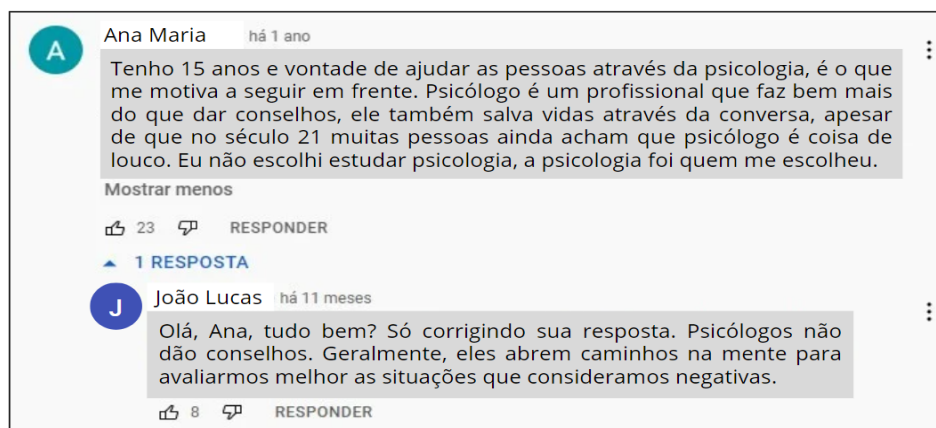
Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao utilizar esse tipo de atividade (verdadeiro/falso), podemos avaliar a compreensão oral dos aprendentes sobre o conteúdo apresentado. Nesse sentido, é preciso discernir entre declarações corretas e incorretas, o que auxilia na consolidação do conhecimento e na promoção de reflexão. Essas questões geralmente abordam conceitos-chave, detalhes específicos ou interpretações de informações apresentadas. Elas incentivam os estudantes a analisarem cuidadosamente o material e explorar seus conhecimentos.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cfu-Q-8A9zo>. Acesso em: 23 mai. 2024.

Em seguida, duas mensagens retiradas dos comentários do vídeo são apresentadas aos aprendentes, que precisam lê-las e responder às perguntas: a) Você concorda com a correção feita por João Lucas? Por quê? b) Você costuma deixar comentários, curtir vídeos, se inscrever em canais e ativar notificações? c) Agora é a sua vez! Elabore aqui um comentário para o vídeo que assistiu contando se gostou, do que gostou, se foi importante ou se contém informações úteis e relevantes.

Figura 1 – Captura de tela de comentários de vídeo do YouTube



Fonte: *site* Youtube.

Para responder à pergunta “a) Você concorda com a correção feita por João Lucas? Por quê?”, é necessário que o aprendente compreenda a construção “Psicólogo é um profissional que faz bem mais do que dar conselhos (...)”. A mensagem implícita nesse comentário é que, além de dar conselhos, o psicólogo desempenha diversas outras atividades. Dessa forma, é importante que o aprendente reconheça que a principal função do psicólogo não é dar conselhos, mas sim exercer um amplo escopo de práticas psicológicas, incluindo avaliação, diagnóstico, intervenção, pesquisa e promoção de saúde mental, entre outras funções. Essa compreensão permitirá uma resposta mais informada e fundamentada à pergunta proposta.

O objetivo da próxima etapa, intitulada “Voo coletivo”, é promover a interação em língua portuguesa entre pares ou grupos de alunos por meio de uma prática controlada e supervisionada pelo professor. Diversos tipos de atividades podem ser implementados nesta seção. Para a primeira aula da unidade de Psicologia, cujo objetivo de aprendizagem era “Conhecer as vertentes da área da psicologia”, propusemos uma atividade de associação entre algumas possibilidades de atuação na área da psicologia e suas respectivas atribuições. Algumas especialidades contempladas foram: Psicologia clínica; Psicologia cognitiva; Psicologia forense; Neuropsicologia; Psicologia ocupacional; Psicologia social, dentre outras.

A proposta é que os alunos trabalhem em conjunto, socializando e negociando o conhecimento de mundo de cada um para executar a atividade com sucesso. Compreendemos que realizar atividades em grupo em uma aula de língua estrangeira é fundamental para promover a interação e a colaboração entre os alunos, facilitando a troca de conhecimentos e a construção coletiva do aprendizado. Essa dinâmica não só estimula a prática da língua de forma significativa, mas também desenvolve habilidades sociais e comunicativas essenciais para a fluência e a competência linguística.

Nesse contexto, a atitude interdisciplinar desempenha um papel crucial ao integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber. Ao abordar tópicos da psicologia em português, os alunos não apenas ampliam seu vocabulário e compreensão da língua, mas também adquirem uma perspectiva mais ampla sobre possibilidades de atuação profissional. Essa abordagem enriquece a experiência educacional, tornando-a mais relevante e aplicável às diversas realidades e interesses dos aprendentes.

Após a tarefa de associação, os estudantes devem responder oralmente a algumas perguntas relacionadas ao tópico proposto. As perguntas elaboradas foram: (a) Já conhecia todos esses ramos da psicologia? (b) Conhece algum outro que não foi contemplado na atividade?; (c) Qual(is) dessas áreas específicas mais te interessou? Por quê?; (d) Já pensou em estudar psicologia?; (e) Por que acha que você seria (ou não) um bom psicólogo(a)? e (f) Que qualidades um bom psicólogo deve possuir?

Com relação às perguntas (a) e (b), entendemos que verificar conhecimento prévio dos alunos e compartilhar conhecimentos adicionais ajudam a identificar áreas de interesse, ajustar o conteúdo e enriquecer a discussão. As perguntas (c) e (d) visaram identificar as áreas que os alunos mais se interessam e aspirações profissionais, o que pode aumentar a motivação e o engajamento dos aprendentes, tornando o aprendizado mais significativo. Por último, quanto às perguntas (e) e (f), compreendemos que refletir sobre habilidades pessoais e qualidades de um bom psicólogo promove autoavaliação, desenvolvimento de consciência crítica e competências interpessoais, essenciais para a formação integral dos alunos. Além disso, a pergunta (f) permite explorar o uso de adjetivos em português, o que é fundamental para aumentar o vocabulário dos alunos, ajudá-los a reconhecer sufixos que caracterizam palavras dessa classe gramatical, diferenciá-las de substantivos e construir um discurso mais rico e detalhado.

A quarta etapa – chamada Voo Livre, como o próprio título sugere, é o momento em que os alunos colocam em prática, de maneira autônoma, o que aprenderam durante a aula. Geralmente, essa etapa consiste em uma atividade para casa, onde os alunos têm a oportunidade de exercitar suas habilidades de produção escrita e/ou oral de forma independente. A atividade é cuidadosamente elaborada para se assemelhar às tarefas

escritas do exame Celpe-Bras, oferecendo um contexto prático e realista que desafia os aprendentes a utilizarem a língua portuguesa de maneira eficaz e adequada.

Em cada tarefa,

[...] é determinado um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, informar, discordar etc.), um enunciador (morador de um determinado bairro, gerente de uma empresa, internauta etc.) e um ou mais interlocutores (leitores de um jornal, o chefe, o prefeito da cidade etc.), de forma que o participante possa adequar seu texto ao contexto de comunicação solicitado. (Brasil, 2020, p. 36)

Dessa forma, os enunciados da tarefa que compõe o Voo Livre “são sempre produzidos em uma situação comunicativa específica, por alguém com um papel específico nessa situação, e são endereçados a interlocutores com propósitos específicos e também produzidos em um contexto, que também produz sentido.” (Schlatter et al., 2009, p. 105-106).

Essa abordagem, inspirada no formato do Celpe-Bras, visa não apenas reforçar o aprendizado do conteúdo sob discussão, mas também de estruturas linguísticas e vocabulário próprios desse contexto, o que estimula o desenvolvimento da capacidade dos alunos de adaptar seu texto à condição de comunicação solicitada, aprimorando suas competências discursivas e preparando-os para situações reais de uso da língua portuguesa.

No Quadro 4, podemos observar o enunciado da tarefa solicitada na primeira aula sobre Psicologia.

Quadro 5 – Tarefa da etapa “Voo livre”

Agora que você conhece um pouquinho mais sobre algumas possibilidades de atuação na área da psicologia, imagine que você faz parte da comissão organizadora de um congresso internacional de psicologia e ficou responsável por elaborar o material de divulgação. Para tanto, crie um cartaz mencionando informações pertinentes, como datas, horários, local, público-alvo etc. Não se esqueça de dar um título bem criativo e chamativo para essa edição do evento.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com relação à etapa “Expansão do voo”, sugerimos aos estudantes que assistam à série “Sessão de terapia” e a um episódio⁶ do programa “Papo de segunda”, exibido pelo canal GNT, em que os apresentadores, Fabio Porchat, Emicida, Chico Bosco e João Vicente debatem o tema “terapia e psicanálise”, juntamente com o convidado da semana, o ator Selton Mello, protagonista da série “Sessão de terapia”.

Vale ressaltar que, na unidade didática “Psicologia”, foram utilizados os seguintes gêneros discursivos (Bakhtin, 2003): tirinhas, meme, panfleto, cartaz, carta de motivação e interesse, carta de denúncia, vídeos, comentários, séries, programas televisivos, matérias

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vQU6kXFZy_8. Acesso em: 23 mai. 2024.

jornalísticas e documentários. Contemplamos uma ampla variedade gêneros discursivos atuais, o que contribui para as práticas de letramento que, de acordo com Rojo (2009, p. 98), buscam “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem [...] sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Além disso, essa diversidade contribui para o aspecto intercultural da língua alvo, uma vez que estes são considerados formas de ação social e artefatos culturais que não possuem a mesma circulação situacional em todas as culturas.

Ao trabalhar com diferentes gêneros, busca-se enfatizar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças e valores. É importante entender que os gêneros não são modelos rígidos ou estruturas rígidas, mas formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas na linguagem. Assim, os gêneros devem ser vistos como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações são fluidos.

Além disso, compreendemos que o que escrevemos ou lemos configura nossa identidade individual e social: como cada um se apresenta na sociedade, como é visto pelos outros e como se constrói como indivíduo dentro de um coletivo. Ao utilizar os gêneros em sala de aula, é possível que o professor e os alunos superem obstáculos que dificultam a compreensão, por exemplo: desconstruindo possíveis preconceitos, estimulando o interesse por outras culturas, fornecendo informações que ajudem a entender outros referentes culturais e incentivando a pesquisa. Essas estratégias não apenas facilitam a compreensão de textos produzidos em outras comunidades, mas também promovem o respeito à diferença, um princípio indispensável para aprender outra língua.

Os materiais usados nas atividades das unidades didáticas que compõem nosso material são, preferencialmente, autênticos, ou seja, retirados de contextos reais de uso da língua portuguesa. Mesmo que a autenticidade seja relativa, já que os materiais são deslocados de seus ambientes originais para a sala de aula, “são representativos de experiências situadas e reais de interação e comunicação, nas quais os sujeitos agem através da língua” (Mendes; Furtoso, 2018, p. 26).

A escolha de materiais autênticos enfatiza a visão de língua em uso do material didático, pois, na vida real, dificilmente encontraremos um texto, oral ou escrito, produzido com foco exclusivo em um tempo verbal ou aspecto linguístico específico, ao contrário dos textos “fabricados” especificamente para ensinar um elemento linguístico pré-estabelecido.

Por fim, o material didático, desenvolvido para uso *online*, integra diversas ferramentas digitais para potencializar o estudo da língua estrangeira. Utilizamos *sites* de testes, jornais digitais e aplicativos, como Youtube, Padlet, Google Formulário, Learning App, Lyricis Training e Wordwall. O objetivo ao incorporar essas ferramentas foi promover a interação dos

estudantes com o material, entre si e com a professora, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e dinâmico.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos a elaboração de uma aula de português como língua estrangeira, a qual é parte de um material didático mais completo, adotando, para tanto, uma atitude interdisciplinar. Por meio da interdisciplinaridade, o ensino de PLE vai além da memorização de estruturas gramaticais e vocabulário, pois integra conhecimentos de outras áreas, enriquecendo o processo educacional e possibilitando que os aprendentes desse idioma usem suas habilidades linguísticas em situações diversas e autênticas.

Destacamos que a preparação das aulas exige profunda pesquisa sobre o(s) tema(s) interdisciplinar(es), que constitui etapa essencial para criar materiais didáticos significativos e contextualizados. Nesse sentido, o diálogo constante com profissionais de outras áreas do conhecimento é fundamental nesse processo de construção. No caso deste trabalho, a necessidade de colaboração com um psicólogo para desenvolver uma unidade didática sobre psicologia confirma a relevância dessa troca interdisciplinar.

Alguns desafios, como a familiaridade limitada com determinados temas, são superados pela pesquisa e cooperação contínuas. Partir de uma ação que se pretende interdisciplinar exige que os educadores se aprofundem em áreas fora de sua zona de conforto, o que pode ser inicialmente intimidador, mas resulta em uma experiência de aprendizado extremamente rica, tanto para professores quanto para alunos.

Em suma, a atitude interdisciplinar permite que o professor se aproxime de uma visão de ensino mais contemporânea, que perpassa o trabalho com letramentos críticos e resulta num ensino de língua que reflete a complexidade das interações humanas, preparando alunos estrangeiros para serem cidadãos globais, interconectados e culturalmente sensíveis.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119–136.

BRASIL. **Português nas unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Propostas curriculares para ensino de português no

exterior. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Documento-base do exame Celpe-Bras**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 20 maio 2024.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 227–254, 2018.

EUZEBIO, U. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 12798–12817, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24239>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FAZENDA, I. C. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 34–42, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16243/12246>. Acesso em: 23 mai. 2024.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2002.

GOMES, W. F. A. R.; CARVALHO, E. M. S. O ensino da língua inglesa na perspectiva interdisciplinar. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 2021, São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão: LINC/UFS, 2021. p. 152–162.

JAPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n.3, p. 1–9, 2006.

JORDÃO, C. M. Birds of diferente feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramento em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195–207.

KLEIN, J. Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship. **E:CO Special**, Litchfield Park, AZ, v. 6, n. 1/2, p. 2–10, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quartely**, v. 28, n. 1, p. 27–48, 1994.

LIMA, D. S.; MELO, N. S.; CORREIA, C. A. S. A importância da interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem de ELE: rompendo fronteiras e construindo diálogos através das séries latino-americanas. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (ENID) DA UEPB, 8, 2022; ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPROF), 6, 2022, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85326>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MENDES, E.; FURTOSO, V. B. Orientações do PPPLE para a produção de materiais e recursos didáticos: uma perspectiva plural para aprender, avaliar e ensinar em ple/plnm. **Platô**, Cidade da Praia, v. 4, n. 1, p. 20–30, abr. 2018.

MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31–50.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

OLIVEIRA, O. C. O sentido da interdisciplinaridade no ensino de Inglês como língua estrangeira. **Acta Tecnológica**, São Luís, v. 11, n. 1, p. 47–55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/434>. Acesso em: 23 abr. 2024.

RETAMAR, H. J. C. Uma revisão da noção de interdisciplinaridade: possíveis contribuições para a sala de aula de línguas estrangeiras na escola brasileira. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 32, p. 67–83, 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROZENFELD, C. C. F. Fóruns online na formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras: uma representação do pensamento crítico em fases na/pela linguagem. **Alfa**, Revista de Linguística, São José Rio Preto, v. 58, n. 1, p. 35–62, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/nVqBzFqBfj7ZPSXnXXzwLHH/?lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2024.

ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 4, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/47112>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Coleção Linguagens. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49–64.

SCHLATTER, M. *et al.* Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009. p. 95–122.

Sobre as autoras

Emily de Carvalho Pinto

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5046-903X>

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), licenciada em Letras Português/Espanhol pela mesma instituição. Atua na área de ensino e aprendizagem de português e espanhol como línguas estrangeiras.

Renata Tironi de Camargo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5303-834X>

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), licenciada em Letras Português/Inglês e bacharela em Sistemas de Informação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Atua na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e é membro da diretoria da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) para o triênio 2023-2025.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em set. 2024.

Mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Libras como língua adicional no Brasil: uma revisão sistemática

Mapping of Pedagogical Practices Developed in the Teaching of Libras as an Additional Language in Brazil: A Systematic Review

Lídia da Silva¹
Brunna Camilly Alves Rodrigues da Mata²
Daniele Wants³
Michele Cristina Batista dos Santos⁴

Resumo: A língua brasileira de sinais (Libras) é a principal forma de comunicação da comunidade surda no Brasil e uma língua adicional (LA) para ouvintes. O estudo visou mapear as práticas pedagógicas no ensino de Libras como LA no Brasil, com base em publicações de 2020 a 2023. A revisão sistemática seguiu o protocolo de Tranfield, Denyer e Smart (2003) e utilizou o Google Acadêmico, pesquisando termos como “ensino”, “Libras”, “ouvintes”, “segunda língua”, “língua adicional” e “didática metodologia”. Foram analisados 41 trabalhos publicados em português que abordavam o aprendiz ouvinte. Os resultados mostram que na Região Norte predominam trabalhos crítico-reflexivos; no Nordeste, há diversidade contextual; no Sul, propostas de inovação metodológica; no Sudeste, ênfase na formação e identidade docente; e no Centro-Oeste, destaca-se a capacitação em serviço, uso da música e gamificação. O ensino de Libras como LA no Brasil é caracterizado por práticas pedagógicas diversas e regionalmente situadas.

Palavras-chave: Língua brasileira de sinais (Libras). Práticas pedagógicas. Ensino como língua adicional (LA).

Abstract: Brazilian Sign Language (Libras) is the primary communication method for the Deaf community in Brazil and an additional language (AL) for hearing individuals. This study aimed to map pedagogical practices in teaching Libras as AL in Brazil, based on publications from 2020 to 2023. The systematic review followed the protocol outlined by Tranfield, Denyer, and Smart (2003) and utilized Google Scholar, searching for terms such as “teaching”, “Libras”, “hearing”, “second language”, “additional language” and “didactics methodology”. A total of 41 Portuguese-language works addressing hearing learners were analyzed. Results indicate that the North region primarily features critical-reflective works; the Northeast shows contextual diversity; the South presents methodological innovations; the Southeast emphasizes teacher training and identity; and the Central-West highlights in-service training, music use, and gamification. The teaching of Libras as AL in Brazil is marked by diverse and regional pedagogical practices, continually evolving, with experience exchange being crucial for ongoing improvement.

Keywords: Brazilian Sign Language (Libras). Pedagogical Practices. Teaching as an Additional Language (AL).

¹ Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Departamento de Libras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: lidiaufpr@gmail.com

² Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Saúde. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: brunnamata@ufpr.br

³ Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: danielewants@ufpr.br

⁴ Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: michele.cristina@ufpr.br

Libras: contextualização histórica, educacional e práticas pedagógicas no ensino como língua adicional

As línguas de sinais são meios de comunicação que utilizam as mãos e as expressões faciais e corporais para produzir vocabulários, gramática e sentidos. Para a maioria dos membros da comunidade surda, essa é uma língua natural e de fácil aquisição. Apesar da importância destas línguas para as pessoas surdas, em 1880, no Congresso de Milão, foi deliberado a proibição de seu uso em espaços formais, como as escolas. Tal erradicação cerceou um processo que havia sido iniciado na segunda metade do século XIX, pelo abade Charles Michel L'Eppe, o qual defendia um ensino baseado na comunicação visual. O método do referido abade, inclusive, havia favorecido a fundação da primeira escola para surdos do mundo, em Paris, a qual influenciou a abertura de tantas outras escolas de surdos ao redor do mundo (Strobel, 2009).

Strobel (2009) explica que no Brasil, a história é semelhante: o imperador Dom Pedro II, havia convidado o educador francês Ernest Huet para auxiliar na criação do primeiro Instituto para Surdos o qual foi inaugurado no dia 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro e que teve sua metodologia impactada pelo Congresso de Milão. Por conta disso, durante anos o instituto desenvolveu práticas oralistas com seus alunos surdos.

De acordo com a autora, esses impactos só foram amenizados quando, em 1988, Willian Stokoe, um impulsionador dos movimentos surdos, foi eleito como primeiro reitor surdo de uma instituição de ensino nos Estados Unidos. Com sua posse, dá-se início a uma nova era para a educação de surdos que passa a privilegiar a comunicação visual em detrimento da oral. No Brasil, devido a ineficiência dos métodos adotados na educação, o movimento surdo, seguindo a tendência mundial, deu início à reivindicação de seus direitos linguísticos. Witkoski (2015) explica que graças a luta da comunidade surda, representada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), ocorreu o reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) como símbolo da identidade e cultura surda e como base para educação bilíngue. Nesta modalidade de ensino, a Libras é tida como a primeira língua e deve ser usada para instrução de surdos, enquanto que a língua escrita do país tem valor de segunda língua e por isso necessita de métodos específicos para seu aprendizado (Witkoski, 2015).

O movimento político das pessoas surdas alcançou muitas conquistas, entre as quais se destaca o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que entre tantos outros pontos, incentiva o ensino da Libras para ouvintes (Brasil, 2005). Segundo Silva (2020), os aprendizes ouvintes brasileiros são falantes da língua portuguesa, uma língua que se utiliza dos canais orais e auditivo para compreensão e produção linguística, que vão aprender a Libras que é uma língua de modalidade viso-manual, pois é percebida pela visão e articulada através das mãos no espaço de sinalização. Sua estrutura gramatical é independente da

gramática da língua portuguesa e esse sistema linguístico se organiza em diferentes níveis, a saber: fonológico, morfológico e sintático⁵.

Neste sentido, o ensino da Libras para os ouvintes se caracteriza por essa língua ser adicional a tais aprendizes. Neste texto, então, adotamos a designação de língua adicional (LA) para nos referirmos a relação de aprendizagem da Libras pelos aprendizes ouvintes falantes de português. Assim fazemos, pois de acordo com Lôpo Ramos (2021), o conceito de LA tem a ver com o estabelecimento de respeito à língua do outro e as possibilidades de trocas culturais advindas do contato com o novo sistema linguístico. Essa noção, além de demarcar uma construção significativa de espaços interculturais também abarca as línguas em um mesmo nível, sem distinção da ordem que houve a aquisição (L1, L2, L3).

Tendo esse conceito em mente, vale a pena pensar: como é possível a uma pessoa ouvinte, falante de português, uma língua de modalidade oral-auditiva, aprender uma língua adicional cuja modalidade é viso-manual? Felipe e Monteiro (2006) apresentam alguns princípios dirigidos a aprendizes que podem ajudar na reflexão:

- Evite falar durante as aulas [...]
- Use a escrita ou expressões corporais para se expressar [...]
- Não tenha receio de errar: [...]
- Desperte a atenção e memória visuais:[...]
- Sempre fixe o olhar na face do emissor da mensagem: [...]
- Atente-se para tudo que está acontecendo durante a aula: [...]
- Demonstre envolvimento pelo que está sendo apresentado: [...]
- Comunique-se com seus colegas de classe, em Libras, mesmo em horário extra-classe ou em outros contextos:[...]
- Envolver-se com as comunidades surdas: [...] (Felipe; Monteiro, 2006, p. 16–17)

Todavia, além dessas ações discentes, a aprendizagem da Libras como LA também se relaciona com aspectos metodológicos adotados pelo professor em sala de aula. Há autores que dizem, por exemplo, que a competência gramatical/estrutural é apenas uma parte do processo de aprendizagem, já que questões de interação intercultural devem ser enfatizadas para que o aprendiz alcance um bom desempenho linguístico (Gesser, 2010). Outros, advogam que devido a Libras possuir dimensões sensoriais, até então pouco utilizadas pelos aprendizes ouvintes, faz-se importante, que “em momentos iniciais deste aprendizado pode ser interessante utilizar-se do método comparativo, no qual os ouvintes podem comparar as duas línguas”. Deste modo, o professor poderá “mostrar as diferenças

⁵ Grosso modo, a fonologia da Libras, entre outros temas, dedica-se ao estudo das unidades mínimas da língua tais como a configuração de mão (CM), o ponto de articulação (PA), o movimento (M), a orientação da mão (OR), e expressões não-manuais (ENM). Quadros e Karnopp (2004) afirmam que esses parâmetros fonológicos podem dar origem às palavras que, em Libras, podem ser do tipo icônicas ou arbitrárias. No caso de palavras icônicas, à alusão à imagem ou a ação aparece em sua realização e no caso de palavras arbitrárias essa relação com seu referente não é mantida. A morfologia, por sua vez, se dedica ao estudo das derivações, das flexões e demais combinações das unidades que formam a negação, a concordância verbal, a classificação de palavras, entre outros. Já a sintaxe é a área que descreve e analisa a forma e ordem de introdução, organização e demonstração dos referentes (presentes ou não) no espaço à frente do corpo (Quadros; Karnopp, 2004).

entre as duas línguas em seus níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico)” (Medeiros; Gräff, 2012 p. 9). Há ainda aqueles que defendem a abordagem comunicativa, por meio da qual, as aulas são permeadas de conversas nas quais se apresentam os vocabulários e frases e com auxílio de diversos recursos visuais (imagens, desenhos, vídeos) para conduzir a interação professor-aluno, e aluno-aluno (Gesser, 2010).

Essas e outras questões relativas à prática pedagógica para o ensino de Libras como LA, são extremamente importantes ao aprendizado eficaz do idioma pelo aprendiz, todavia ainda são pouco discutidas na área. Visando preencher essa lacuna é que propusemos esse estudo que tem o objetivo de apresentar um mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Libras como LA no Brasil. E como até o presente momento, nenhuma revisão sistemática foi conduzida com tal finalidade, apresentaremos uma caracterização observada em trabalhos publicados, no Brasil, no período que corresponde 2020-2023.

A seleção do período entre 2020 e 2023 para este estudo baseia-se em fatores históricos e pedagógicos significativos. A partir de 2020, com a deflagração oficial da pandemia de Covid-19 no Brasil, houve uma acentuada aceleração no oferecimento de cursos de Libras na internet, impulsionada pela necessidade de adaptação ao ensino remoto e à crescente demanda por acessibilidade digital. Este contexto trouxe à tona uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem da Libras, particularmente em ambientes virtuais, o que torna imprescindível a análise da qualidade desses cursos. Contudo, antes de abordar a qualidade dos cursos ofertados durante esse período, é essencial compreender as práticas pedagógicas que foram registradas e adotadas nesse cenário. Esse recorte temporal (2020–2023) abrange tanto o auge das adaptações pedagógicas durante a pandemia quanto o período subsequente, permitindo uma análise abrangente e atualizada das práticas adotadas no ensino de Libras.

Revisão sistemática sobre ensino de Libras no Brasil: método e protocolo

De acordo com Tranfield, Denyer e Smart (2003), a revisão sistemática permite a coleta de dados para uma pesquisa acadêmica e faz isso por meio de ações padronizadas. Para tanto, inicia-se pela elaboração de uma pergunta, a qual irá definir o rumo da pesquisa. No caso do presente estudo, a questão a ser respondida é: quais são as ocorrências de ensino de Libras nos estados brasileiros no período 2020–2023? O segundo passo, segundo os autores, é definição do protocolo da pesquisa e neste estudo, adotamos o seguinte plano de ação:

Quadro 1 – O protocolo da revisão sistemática

<p>DEFINIÇÕES INICIAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recorte temporal: 2020-2023; Recorte geográfico: estados brasileiros; Base das consultas: Google Acadêmico; Palavras-chave para realização das buscas: ensino+libras+ouvintes+segunda+língua+língua+adicional+didática+metodologia+nomedo estado
<p>CRITÉRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Inclusão: artigos, capítulo de livro, teses e dissertações, TCCs, materiais instrucionais, trabalhos que tratem de surdos, mas que tragam também o papel do ouvinte. Exclusão: trabalho que tratem sobre a aquisição de Libras só por surdos; trabalhos duplicados; trabalhos cujo teor (conteúdo) não seja relativo ao estado buscado na coleta; trabalhos cujo teor (conteúdo) não seja relativo ao ensino de Libras; trabalhos relativos à formação de intérpretes; textos com proposta de ensino de português como segunda língua para surdos; revisões sistemáticas ou estado da arte;
<p>PROCEDIMENTOS DE EXTRAÇÃO DOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Divisão de tarefas: as buscas foram organizadas por região e cada pesquisador ficou responsável por um ou mais estado; Todos os trabalhos pré-selecionados eram registrados em planilha com descrição do estado, ano, título e autoria; Após a leitura dos textos marcados, a seleção era refinada e os trabalhos eram integralmente compartilhados em reuniões de equipe; Ao término da socialização, procedíamos o fichamento e análise preliminar, buscando observar congruências entre os trabalhos.
<p>RELATÓRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Síntese dos materiais coletados, exposição dos dados da pesquisa pautada por uma análise dessas informações e sistematização do artigo.

Fonte: elaboração própria.

A escolha desta metodologia se justifica, pois, esse método investigativo permite a replicabilidade, reforça a veracidade e a confiabilidade das fontes (Tranfield; Denyer; Smart, 2003).

O ensino de Libras no Brasil: panorama e tendências

O mapeamento realizado revela que a área de Libras como LA está avançando no país, todavia, pesquisas com práticas pedagógicas ainda são escassas, haja vista o quantitativo expressado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas encontradas – dados por região



Fonte: elaboração própria.

Os 41 trabalhos analisados demonstram a colaboração de pesquisadores e professores e indicam caminhos para a solidificação do campo. Dito isso, nas subseções seguintes, apresentamos os dados regionais.

Mapeamento da Região Norte

A primeira coisa que chama atenção nestes dados é que de sete estados da região norte, apenas três apresentam produção relativa à temática *ensino de Libras como LA* no período investigado. Nenhum material produzido no Acre, Amapá, Rondônia e Roraima foi identificado. Dentre os sete trabalhos elencados, quatro foram publicados no ano de 2022, enquanto dois em 2021, um em 2020 e nenhum em 2023. E quanto aos tipos de produtos, a maior incidência é de monografias (trabalho de conclusão de curso de graduação), em seguida as dissertações (2) e artigos (2). No Quadro 2 são apresentadas as ocorrências de publicações relativas ao ensino de Libras como L2 na Região Norte:

Quadro 2 – Mapeamento da Região Norte

	ESTADO	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO
REGIÃO NORTE	Amazonas	2022	RODRIGUES, Aphroditte Kareninna Pinto.	Análise de Observação do Ensino de Libras como L1 e L2.	Monografia (graduação em Letras Libras) - Universidade Federal do Amazonas Disponível em https://rii.ufam.edu.br/handle/prefix/6388
		2022	BIZZO, Lais Stefani da Cunha.	Percepção e observação da didática e ensino na disciplina de língua brasileira de sinais em curso da graduação na UFAM	Monografia (graduação em Letras Libras) da Universidade Federal do Amazonas Disponível em https://www.rii.ufam.edu.br/handle/prefix/6455
	Tocantins	2021	PEDRONI, Vinícius Hidalgo.	Contribuições do ensino de libras nos cursos de licenciatura	Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins Disponível em http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2817
		2022	COURA, Felipe de Almeida et al.	Aprendizagem de línguas de professores em formação no curso de Letras-Libras da UFT	Artigo publicado no periódico Capim Dourado: Diálogos Em Extensão. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdoura/article/view/14232
		2022	JESUS, Kelly Cristina Fernandes.	O ensino da Libras como segunda língua para os alunos ouvintes na educação básica do estado do Tocantins.	Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia - Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema Disponível em http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5322
	Pará	2021	SOUSA, Maristela Gardênia Alves; SILVA, Lenilda de Araújo; MILANI, Roselma da Silva Feitosa.	Ensino da língua brasileira de sinais – libras para estudantes surdos e ouvintes do ensino fundamental	Artigo publicado no periódico Brazilian Journal of Development Disponível em pdf-libre.pdf (d1wqxts1xzle7.cloudfront.net)
		2020	CASTRO, Ana Keila da Silva.	Formação de professores para o ensino de libras da sala de recursos multifuncionais em Capanema/PA	Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará Disponível em http://repositorio.ufra.edu.br/ispui/handle/123456789/1187

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao conteúdo dos trabalhos, destacamos que Rodrigues (2022) realizou a observação e a regência em uma turma de nível avançado do curso de Libras e nesse

percurso, relata que a turma-alvo era composta por 12 alunos ouvintes e 1 aluno surdo, sendo que os participantes apresentavam baixo nível de proficiência em Libras. Além disso, a autora também critica a oralização entre a professora e estudantes ouvintes durante as aulas, pois considera essa postura inadequada, uma vez que além de desrespeito com a presença do aluno surdo, não favorece o ensino efetivo do idioma. A pesquisa também promove reflexões acerca do ensino remoto para aprendizes de LA já que menciona a necessidade de aprimoramento do uso das plataformas virtuais como ferramentas possibilitadoras do ensino eficaz da Libras.

No bojo dos trabalhos, encontramos também reflexões quanto a oferta da disciplina de Libras em curso de graduação. Pedroni (2021) por exemplo, autor e professor surdo, desenvolve uma pesquisa quanti-quali com 40 participantes, a respeito da importância da oferta da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura. Especificamente, o autor busca enxergar, através da ótica dos alunos ouvintes, os benefícios e dificuldades envolvidos no aprendizado de Libras buscando compreender como essa disciplina colabora para o desenvolvimento humano e profissional dos acadêmicos. Pedroni (2021) assinala que os acadêmicos têm ciência da importância da disciplina para a acessibilidade e inclusão de surdos, destacam a relevância da interação com professor surdo, e com isso o autor conclui pela possibilidade de diminuição de mitos presentes na sociedade.

Bizzo (2022) propôs uma discussão baseada na análise das ementas da disciplina de Libras oferecida em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Amazonas. Em sua análise, a autora percebeu que 80% do conteúdo da disciplina é voltado para o conhecimento teórico e, conseqüentemente, o conteúdo prático se limita ao ensino de vocabulários básicos. Para a autora essa distribuição é comprometedor da formação de professores de educação básica uma vez que os acadêmicos que concluem a disciplina não estão aptos a atender alunos surdos que sejam incluídos em sua sala de aula. A autora indica a necessidade de reformulação curricular da disciplina investigada.

Identificamos também a exposição de relatos de práticas de ensino de Libras como LA para estudantes do Letras Libras. Coura *et al.* (2022) expõem várias ações realizadas em um projeto de inovação pedagógica proposto por uma equipe do Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e ganha destaque as práticas do Clube+Libras que pretendiam reunir alunos ouvintes para aprendizagem de Libras como LA. Os autores contam que durante as interações, os aprendizes refletiram sobre si, sobre a sociedade e sobre o processo de aprendizagem de língua. Em suas palavras:

Para isso, eram propostos debates a partir de filmes, vídeos curtos e outras formas de texto. Frequentavam no Clube da Libras, de 5 a 10 alunos, sendo a maioria ouvinte, em dois encontros semanais. No Clube da Libras havia, principalmente, alunos dos períodos iniciais do curso, muitos deles com nível

elementar de aprendizagem de Libras. Todavia, desde o primeiro encontro, as interações eram estimuladas a serem diretamente em língua de sinais. Os monitores e tutores desempenhavam o papel não só de ensinar, mas de, diante da modalidade online, desafiante para muitos, serem grandes motivadores da aprendizagem e da formação enquanto professores de Libras. A timidez inicial foi dando lugar a espaços de reflexões pessoais, como os desafios no dia a dia para se aprender Libras, e também a nível mais amplo, acerca da relação entre surdos e ouvintes e da cultura surda, por exemplo (Coura *et al.*, 2022, p. 7).

Para além disso, na região encontramos um trabalho apresentando ações voltadas ao ensino de Libras na educação básica como o de Sousa, Silva, Milani (2021). As autoras relatam a experiência de ensino de Libras para estudantes surdos e ouvintes do ensino fundamental de uma escola de Educação em Tempo Integral, localizada no município de Canaã dos Carajás – PA. O texto apresenta as ações de criação de atividades que abordam os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Libras e também o “Clube de LIBRAS”, que foi criado pelos alunos e supervisionado pela direção da escola, composto por professores e intérpretes. Demonstram que, nesse contexto, a oferta de um currículo envolvendo língua portuguesa, inglesa e Libras, foi muito promissor e gerou possibilidade de igualdade de direitos da comunicação, inclusão e equidade. Ainda nesse bojo, Jesus (2022) divulga um projeto do estado do Tocantins que visa implantar a disciplina de Libras na rede estadual de ensino e reporta a experiência de um professor surdo em uma escola pública situada na cidade de Palmas. Salienta, a relevância dessa ação, tanto para surdos quanto para ouvintes, todavia, aponta para a necessidade de “mudanças e adaptações nas instituições de ensino para que neste espaço ocorra a troca de respeito e aprendizado de maneira adequada” (Jesus, 2022, p. 7).

Por fim, Castro (2020) debatendo a formação docente intencionou investigar e analisar a formação de professores que trabalham com o ensino de Libras no município de Capanema/PA. Para alcançar os objetivos propostos, realizou uma revisão bibliográfica nas literaturas e banco de dados dos Programas de Pós-graduação em educação (PPGED) das Universidades Federal e Estadual do Pará que tratam a temática e também fez análise documental. A autora fez também uma pesquisa de campo, tendo como *lócus* as experiências formativas de 5 professores de escolas públicas. Para tanto, utilizou entrevista semiestruturada e organizou os dados de acordo com a análise do conteúdo. Os resultados encontrados revelaram que, apesar da insatisfação por parte dos professores, no período de 2008 a 2018 houve esforços governamentais para a implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente. Segundo Castro (2020), a formação inicial não prepara o professor para atender o aluno surdo.

Dada a exposição dos dados, o mapeamento da região Norte que se baseia nos trabalhos de Castro (2020), Bizzo (2022), Pedroni (2021), Sousa, Silva e Milani (2021), Coura

et al. (2022), Jesus (2022) e Rodrigues (2022), aponta ocorrências positivas das práticas pedagógicas do ensino de Libras como LA, a saber: oferta da disciplina de Libras nas licenciaturas e sua colaboração para diminuição de preconceitos, desenvolvimento de espaços interativos destinados à prática do idioma, propostas de inserção da Libras no ensino fundamental. Todavia, o mapeamento também destaca necessidade de melhorias das práticas o que pode ser possível por meio do aprimoramento do uso de recursos tecnológicos e da didática utilizada pelos professores em sala de aula, pela revisão da distribuição dos conteúdos teóricos e práticos na disciplina de Libras e pela qualificação da formação do docente que ministra Libras como LA.

Mapeamento da Região Nordeste

Durante o período investigado, não identificamos nenhuma pesquisa sobre o ensino de Libras como LA nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará e Sergipe. Embora não possamos afirmar a razão de tal ausência, podemos aventar que nestas localidades há escassez de recursos humanos debruçados nesse campo específico e/ou atendendo possíveis demandas regionais. O mapeamento da região Nordeste também revelou que o ano de 2022 apresentou a maior quantidade de produções relacionadas ao ensino de Libras, com um total de cinco trabalhos e que o formato que mais aparece é o de anais de congresso, com um total de oito ocorrências. No Quadro 3, são apresentados os dados da Região Nordeste:

Quadro 3 – Mapeamento da Região Nordeste

	ESTADO	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO
REGIÃO NORDESTE	Maranhão	2023	LEITE, Franciele de Jesus Ferreira; BENASSI, Claudio Alves Benassi	Ensino e aprendizagem de Libras como segunda Língua para ouvintes: uma análise dialógica a partir de um vídeoaula na plataforma youtube	Capítulo de livro publicado no ebook “Um brinde a Saussure e Bakhtin com licor de piqui” organizado por Claudio Alves Benassi Disponível em 201.-Um-brinde-a-Saussure-e-Bakhtin-com-licor-de-piqui---Volume-2.pdf (editorapascal.com.br)
	Paraíba	2020	SANTOS, Josy Kelly Cassimiro Rodrigues	A relevância do ensino de Libras nos anos iniciais do ensino fundamental: desconstruindo alguns mitos	Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Libras - EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Patos. Disponível em https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1271
		2021	RODRIGUES, Yanna Luiza do Nascimento	A inserção do ensino de Libras como L2 nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Lagoa de Dentro - PB	Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Libras - EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Patos. Disponível em https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1272
		2022	LEITE, Maria Clerya Alvino; SOUZA, Mércia Silva de Lima	Contribuições do projeto social “Libras na perspectiva inclusiva” na vida dos alunos ouvintes para a comunicação com os alunos surdos no ambiente educacional	Artigo publicado a Revista Educação e Linguagens Disponível em https://periodicos.unesp.br/index.php/revistaeduci/article/view/5224
		2022	CABRAL, Júlia Beatriz de Almeida	Ensino de Libras em uma perspectiva educacional inclusiva: contribuições da formação do professor para as práticas pedagógicas	Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba - Licenciatura em Pedagogia. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23792

Piauí	2023	LEMOS, Elsa Ferreira Silva Coelho; CHAGURI, Jonathas de Paula.	Como os(as) alunos(as) ouvintes do ensino médio integral podem vivenciar a língua brasileira de sinais (libras)?	Artigo publicado na Revista Linguagem, Educação e Sociedade Disponível em https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3926
	2020	SOUSA-SANTOS, Daniela	Os desafios na busca do processo de aprendizagem sobre a língua brasileira de sinais: as experiências dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí da cidade de Parnaíba.	Trabalho publicado no Anais do VII Conedu _ Congresso Nacional de Educação. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID5478_3009202017_2002.pdf
Rio Grande do Norte	2020	MORAIS, Djuliane Mcnamara Jácome et al	Aprendizagem de Libras como segunda língua: dificuldades dos alunos ouvintes do curso de Letras Libras da UFERSA/Caraúbas RN no contexto do ensino remoto	Trabalho publicado no Anais do VII Conedu _ Congresso Nacional de Educação Disponível em https://www.google.com/url?q=https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID17346_TB4482_24112022205657.pdf&sa=D&source=docs&ust=1733849261199691&usg=AOvVaw0DWboq8fgK-sKWgZsYdBG
	2022	LIMA, Emiliania Oliveira	Constituição identitária de sujeitos aprendizes de Libras no CAS Natal.	Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52032
	2022	COSTA SILVA, Tércia Tamária.	Multimodalidade na palma da mão: ensino de libras a partir da produção de conteúdo no Instagram	Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em https://repositorio.ufersa.edu.br/items/59689e2e-78ac-48be-9e94-4a0f7d86ee41
	2022	COSTA, André Macx; GOMES-SOUSA, Francisco Ebson	O estágio supervisionado no professorar-se: práticas, vivências e aprendizagens	Trabalho publicado no Anais do VII Conedu _ Congresso Nacional de Educação. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID13212_TB2177_22092022183908.pdf

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao conteúdo dos trabalhos publicados na região Nordeste, observamos que o ensino de Libras como LA se caracteriza por sua presença em distintos contextos educacionais. Os textos de Santos (2020) e Rodrigues (2021), por exemplo, recortam os primeiros anos do ensino fundamental e investigam a importância do ensino da Libras e a prática pedagógica da docente, respectivamente. Este último, defende que a presença da Libras neste contexto, favorece a criação de educação inclusiva. Em convergência com essa perspectiva, Leite e Souza (2022) apontam que a aprendizagem da Libras por crianças ouvintes possibilitou a comunicação com os colegas surdos no ambiente escolar.

No texto de Lemos e Chaguri (2023), o enfoque recai sobre o ensino médio, enquanto que nos trabalhos de Costa e Gomes-Sousa (2022) e de Cabral (2022) a formação de professores é abordada. O ensino de Libras na educação superior é tema de discussão dos trabalhos de Sousa-Santos (2020) e Moraes *et al.* (2021). O primeiro trabalho discute as experiências dos alunos do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí em relação ao aprendizado da Libras e explora suas motivações e sua conscientização sobre a importância de incluir alunos surdos na escola. O trabalho de Moraes *et al.* (2021), por sua vez, concentra-se na aprendizagem de Libras por alunos ouvintes do curso de Letras Libras

da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), especificamente durante o período de ensino remoto emergencial, e examina as dificuldades encontradas nesse contexto.

Contextos informais também compõem o bojo do mapeamento com a apresentação de prática pedagógica em locais como Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) (Lima, 2022), Instagram (Costa Silva, 2022) e Youtube (Leite; Benassi, 2023).

O mapeamento da região do Nordeste assinala uma diversidade de contextos e a aplicabilidade do ensino em diferentes níveis educacionais e cenários: três trabalhos tratam sobre o ensino fundamental (Santos, 2020; Rodrigues, 2021; Leite; Souza, 2022), um trabalho aborda o ensino médio (Lemos; Chaguri, 2023) e dois abordam o ensino superior (Sousa-Santos, 2020; Morais *et al.*, 2021). Nestes cenários as ocorrências das práticas pedagógicas do ensino da Libras visam promover a inclusão. O mapeamento demonstra também que há propostas de que os educadores expandam o ensino de Libras para além da sala de aula tradicional, e utilizem plataformas digitais e centros especializados para alcançar um público mais amplo (Lima, 2022; Costa Silva, 2022, Costa; Gomes-Sousa, 2022; Cabral, 2022; Leite; Benassi, 2023).

Mapeamento da Região Sul

A produção acadêmica sobre Libras como LA na região Sul reflete um interesse crescente no ensino e na difusão dessa língua para a comunidade ouvinte. Conforme os dados do mapeamento demonstram, o ano com mais publicações foi o de 2022, e o estado com mais publicações foi Santa Catarina. O Quadro 4 apresenta as informações:

Quadro 4 – Mapeamento da Região Sul

	ESTADO	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO
REGIÃO SUL	Paraná	2021	SILVA, Lídia	A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: orientações a professores iniciantes.	Artigo publicado na Revista Linguagem em Foco. Disponível em https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2630
		2022	SILVA, Lídia; BARBA, Najara Dalla.	O ensino de Libras como L2 em Curitiba: um mapeamento preliminar.	Artigo publicado na Periódico Fórum Lingüístico. Disponível em https://dialnet.unioja.es/servlet/articulo?codigo=8773303
		2022	LOPES, Antonia Aparecida.	O ensino da língua brasileira de sinais-Libras- a ouvintes pela perspectiva da abordagem intercultural.	Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em https://tede.unioeste.br/handle/tede/6388
	Rio Grande do Sul	2022	VARGAS, Vanessa da Silva.	Metodologias ativas no ensino de libras como L2 para ouvintes: uma experiência com a sala de aula invertida.	Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) Universidade Federal do Pampa. Disponível em https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riui/6857
	Santa Catarina	2021	FIGUEREDO DE FREITAS, Isaac	Traços da Libras no papel e na memória.	Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.deposita.ibict.br/handle/deposita/356

	2022	BASSO, Idavania Maria de Souza; SCHMIT, Deonísio	Libras	Livro didático publicado pela UnisulVirtual
	2020	CORÁ, Pamela; ABREU, Anderson; GRAFF, Patrícia	Uso e a Difusão da Língua Brasileira de Sinais na Escola Comum	Artigo publicado na Revista Pedagógica. Disponível em https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7918867
	2021	VALSECHI, Geisielen Santana	Currículo de Libras em análise: possibilidades de implementação nos anos iniciais do ensino fundamental	Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/GEISIELEN_SANTANA_VALSECHI_Tese_16154913800345_296.pdf
	2021	SOUSA, Danielle Vanessa Costa	O ensino de libras para crianças ouvintes: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula	Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em O ensino de libras para crianças ouvintes: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula (ufsc.br)

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao teor dos trabalhos é possível identificar que a região Sul tem discutido enfoques teórico-metodológicos. Silva (2021), por exemplo, apresenta princípios metodológicos que se respaldam no modelo computacional de aquisição de L2, os quais se baseiam na concepção de instrução, sendo que essa pode ser baseada no *input*, na forma, na produção e no *feedback*. A autora assume uma visão integrativa entre fatores biológicos e experiência empírica, pois a entende como benéfica para a prática pedagógica para o ensino de Libras aos ouvintes. Lopes (2022) da mesma forma, propõem encaminhamentos didático-metodológicos que envolvem oito atividades de ensino as quais são inspiradas nas técnicas de ensino que se ancoram na abordagem intercultural. Ainda nessa esteira destaca-se a proposta de Vargas (2022) que envolve uma sequência didática que incorpora abordagens ativas de aprendizagem, nas quais os alunos são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Libras de uma forma muito participativa. A autora propõe atividades práticas, discussões em grupo, projetos e outras estratégias que incentivam essa participação. O trabalho também destaca o uso da Sala de Aula Invertida (SAI) como parte da metodologia que é o modelo de ensino no qual os alunos têm acesso ao conteúdo antes da aula, muitas vezes por meio de recursos online, de modo que as aulas presenciais possam se dedicar às atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas.

Para além das questões metodológicas, na região Sul também encontramos trabalhos experimentais com aprendizes de nível básico de Libras. Por meio do uso de diferentes estímulos, Figueredo de Freitas (2021) testou a evocação lexical e evocação de estrutura sintática nos grupos controle e experimental. A pesquisa não propôs uma intervenção pedagógica, contudo, devido às suas descobertas entendemos que oferece uma contribuição para prática de sala de aula. Isso porque, o autor afirma que a ortografia Sutton tem potencial evocativo e metalinguístico nos aprendizes pesquisados, favorece a evocação de sinais bimanuais simétricos, contribui para a consciência fonêmica dos aprendizes e é eficaz na

recuperação de estruturas sintáticas interrogativas em Libras. Portanto, lança luz às ideias de professores interessados em desenvolver tais habilidades nos aprendizes de Libras como LA.

Basso e Schmit (2022), por meio do seu livro didático, não apenas ensinam a língua em si, mas também contextualizam os alunos na cultura e história das pessoas surdas. Em partes, o livro se assemelha à proposta de Vargas (2022) uma vez que também adota uma linguagem didática e dialógica, visando facilitar o estudo a distância.

Silva e Barba (2022), por seu turno, apresentam os espaços que ensinam Libras na cidade de Curitiba, quais sejam: órgão público, terceiro setor, instituição religiosa, empresa, professor particular, faculdades e universidades (públicas e privadas) e explicam que esses são baseados na formalidade, obrigatoriedade, baixa carga horária, focado no nível básico de Libras e, prioritariamente são pagos.

Corá, Abreu e Graff (2020) observam a importância da Libras dentro da escola, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordam o papel e a importância do professor bilíngue dentro da escola. Valsechi (2021) segue a mesma linha e critica o fato de que a maioria das escolas brasileiras, públicas ou privadas, não possuem um currículo que contemple o ensino de Libras como LA para crianças. A autora analisou a implantação do projeto piloto no Colégio de Aplicação/UFSC e avaliou positivamente a experiência, apesar de apontar a incipiência do processo. Sousa (2021) analisa o ensino da Libras para uma turma de 5º ano e por meio dos episódios de interação em sala de aula e aponta haver tensões em relação ao uso do português e de gestos nas aulas de Libras bem como, sinaliza a falta de familiaridade das crianças ouvintes em relação ao perfil comunicativo com uma pessoa surda.

Resumidamente, os trabalhos na região Sul do Brasil discutem enfoques teórico-metodológicos relacionados ao ensino de Libras para ouvintes, como uso de abordagens interculturais, metodologias ativas, modelo de Sala de Aula Invertida, instrução baseada em *feedback*, *input*, na forma e produção. A motivação dessas pesquisas são além de qualificar o ensino, disseminar o idioma, inclusive entre as crianças do ensino fundamental.

Mapeamento da Região Sudeste

O levantamento dos trabalhos sobre o ensino de Libras que foram encontrados na região Sudeste, mostra que o ano de 2021 acumulou o maior número de publicações no período, aponta a ausência de publicações no Espírito Santo, e destaca Minas Gerais com a maior concentração de trabalhos. Na região, os artigos científicos se mostram mais frequentes do que outros tipos de produtos acadêmicos. A descrição dos achados está exposta no Quadro 5:

Quadro 5 – Mapeamento da Região Sudeste

	ESTADO	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO
REGIÃO SUDESTE	Minas Gerais	2021	SILVA, Rafael Carlos Lima.	Ensino de Libras: conhecimento linguístico e saber didático	Artigo publicado no periódico Trem das Letras. Disponível em http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1361
		2021	MARTINS, Dinalva Andrade	As expressões não manuais no ensino da libras e as expressões faciais e corporais no ensino de teatro: uma proposta de reflexão sobre o ensino de segunda língua	Dissertação - Mestrado em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39211
	São Paulo	2021	FORNARI, Rodrigo Vecchio	Análise de recursos audiovisuais utilizados por docentes do ensino superior nas disciplinas de libras	Dissertação - Mestrado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos. Disponível em http://deposita.ibict.br/handle/deposita/521
	Rio de Janeiro	2021	SILVA, Rodolpho Rocha; LEMOS, Levy; ALMEIDA, Marcieli.	Ensino de libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos.	Artigo científico publicado no periódico Educação em Revista Disponível em https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191
		2022	REIS, Marcos Paulo Neves	Estratégias didáticas para o ensino de Libras como L2 para alunos ouvintes dos anos iniciais	Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense Disponível em Estratégias didáticas para o ensino de libras como L2 para alunos ouvintes dos anos iniciais (uff.br)
		2023	SILVA, Alini Ribeiro Nogueira; SILVA, Cristiana Barcelos.	Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na educação profissional e tecnológica: uma experiência de inclusão comunicativa.	Capítulo do livro organizado por MEDEIROS, Janiara de Lima(ORG.). Ensino e Educação: contextos e vivências. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 14-21.v. 2. Disponível em http://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/141
		2022	SILVEIRA, Luciane Cruz.	O ensino de libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada. .	Tese (Doutorado em Letras) apresentada a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19054

Fonte: Elaboração própria.

Na região Sudeste, os autores estão refletindo, de forma implícita, sobre a identidade do professor de Libras. Por exemplo, o texto de Silva (2021) problematiza que os "discursos que buscam naturalizar, tornando consensual que, prioritariamente, são as pessoas surdas que devem se ocupar do ensino da Libras" (p. 15). Essa reflexão é relevante, considerando que Martins (2021), em sua dissertação, observa que o papel docente tem sido desempenhado por professores surdos ou ouvintes fluentes em Libras, destacando outra variável além da surdez. No entanto, a autora ressalta que nem todos os professores que atuam nesse campo são graduados em Letras Libras.

De nossa parte, pensamos que o professor, seja surdo ou ouvinte, precisa seguir as recomendações apresentadas por Silveira (2022): i) ministrar as aulas em Libras, ii) incluir aspectos culturais e identitários da comunidade surda na disciplina a fim de promover um ambiente educacional mais diverso possível e iii) sair do campo teórico e promover atividades práticas que permitam aos alunos vivenciar e aplicar os conhecimentos em situações reais de comunicação.

Concordamos também com um interessante achado do mapeamento que aponta que a formação do professor deve ocorrer no curso de Licenciatura em Letras Libras e ser complementada com assuntos relacionados ao universo técnico e tecnológico, considerando sua necessidade e dificuldade de utilizar e produzir recursos didáticos para as aulas (Fornari, 2021).

Para além da identidade, na região Sudeste, também encontramos trabalhos discutindo as variáveis que interferem na prática pedagógica, tais como: idade do aluno, relação professor-aluno, uso da oralidade durante as aulas, uso de materiais visuais para aulas (slides, jogos, quiz, livros e artigos) e contato com a comunidade surda extraclasse (Silva; Lemos; Almeida, 2021).

O contexto educacional é trazido à baila no trabalho de Reis (2022) e Silva e Silva (2023). O primeiro autor investigou as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Magé – RJ. Reis (2022) demonstra que os resultados obtidos foram bem positivos já que os estudantes ficaram empolgados com a ideia de aprender a Libras e ter a oportunidade de se comunicar com os colegas surdos. A oferta da Libras nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é também objeto de discussão na região Sudeste. As autoras relatam uma experiência de ensino de Libras que se desenvolveu em uma escola pública municipal localizada na cidade de Tanguá, Rio de Janeiro, envolvendo 20 alunos de nível fundamental e superior completos (Silva; Silva, 2023).

Notamos que os trabalhos da região Sudeste têm destacado a importância da formação docente e refletido sobre sua identidade. A respeito das ocorrências metodológicas, as publicações desta região do país, sugerem: i) inserção de aspectos culturais nas aulas de Libras como L2; ii) inclusão da Libras em distintos contextos educacionais (como o fundamental e a educação profissional); iii) convite à ampliação das considerações de idade, relacionamento, contato com surdos, uso da oralidade e materiais visuais.

Mapeamento da Região Centro-oeste

Para dar início à descrição da educação linguística que ocorre com Libras na região Centro-oeste do Brasil, apresentamos a amostra contida no Quadro 6:

Quadro 6 – Mapeamento da Região Centro-oeste

	ESTADO	ANO	AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO
REGIÃO CENTRO-OESTE	Distrito Federal	2020	CAMPOS, Mateus Barros e Silva	A capacitação dos socorristas do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal em Língua Brasileira de Sinais para o atendimento de pacientes surdos	Monografia apresentada ao curso de aperfeiçoamento de oficiais do corpo de bombeiros militares do Distrito Federal. Disponível em http://biblioteca.cbm.df.gov.br/jspui/handle/123456789/121
		2020	SILVA, Macrysla Yohanna Araújo	A música como recurso metodológico para o ensino de libras como L2 nos cursos de licenciatura	Trabalho de conclusão de Curso - Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua - Universidade de Brasília. Disponível em https://bdm.unb.br/handle/10483/31266
		2018	SILVA, Santiago Augusto <i>et all</i>	Gamificação no ensino de Libras: desenvolvimento de objeto de aprendizagem	Capítulo publicado em: https://canal6.com.br/livro/tecnologia-assistiva-desenvolvimento-e-aplicacao/
	Goiás	2020	FREITAS, Guilherme Gonçalves; CARVALHO, Andréa dos Guimarães	A criação de jogos para o ensino de libras e da escrita de sinais (ELiS): verificação e prática	Artigo publicado na Revista Sinalizar, Goiânia, v. 5. Disponível em https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/63083
		2021	FERNANDES, Ariane Carreiro de Sousa	Disciplina de libras no ensino superior a distância: percepção discente sobre o processo de aprendizagem.	Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras e Linguística Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_2d98b0e8292670e02880fa6d3d0c4e3e
		2022	PEREIRA, Núbia Lopes.	Desafios da formação no processo de aquisição da libras como segunda língua por alunos e alunas ouvintes no curso de Pedagogia Bilíngue do IFG	Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia Disponível em https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1525
	Mato Grosso	2021	LISBOA, Priscila Vilena; BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Pereira	Ensino de libras: interação entre alunos surdos e ouvintes	Capítulo de livro publicado em SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; JUSTINA, Olandina Della (ORG). Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas. – Cáceres, Editora UNEMAT Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Jane-Ravagnani/publication/356006292_Linguas_adicionais_para_crianças/links/6189ab6961f0987720708dae/Linguas-adicionais-para-crianças.pdf

Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos dados, é possível notarmos que no centro-oeste do país as ocorrências de ensino de Libras como LA tem apontado para a criação de um curso de especialização para atendimento pré-hospitalar, destinado a bombeiros militares que por ventura venham a atender o público surdo (Campos, 2020). O autor propõe um curso com carga horária de 75 horas e com conteúdos abarcando diversos aspectos da Libras e ao atendimento diferenciado às pessoas surdas.

Também encontramos trabalhos com proposição de uso de diferentes recursos didáticos para o ensino da Libras, como a música (Silva, 2020). A autora observou o desenvolvimento das aulas em três turmas de licenciatura da Universidade de Brasília que cursavam a disciplina de Libras básico, intermediário e avançado sendo que o professor fazia

uso da música como recurso didático. Por meio de um questionário, Silva (2020) coletou a opinião dos alunos quanto a essa metodologia e, pelas suas respostas, percebeu que houve muita aceitação.

Há também discussões sobre a formação de professores que atuarão em sala de aula inclusiva e/ou bilíngue (Pereira, 2022). Nesta monografia, a autora discute o processo de aquisição da Libras por acadêmicos da Pedagogia Bilíngue que atuarão em sala de aula com estudantes surdos, logo, precisarão romper as barreiras da comunicação.

O texto de Silva *et al.* (2018) descreve um objeto de aprendizagem que consiste em um jogo destinado ao ensino de Libras, utilizando a gamificação como estratégia pedagógica. O objetivo é fornecer uma ferramenta para os professores introduzirem novos tópicos ou reforçarem conceitos previamente abordados em suas aulas. O jogo é projetado para ser acessível em diferentes locais, pois muitos dos seus componentes podem ser produzidos em impressoras 3D. O trabalho apresenta as formas de aplicação dos jogos, as quais envolvem as fases de: i) divisão dos times e repartição de peças; ii) rodada de atividade; iii) recebimento da recompensa e iv) continuação das rodadas. O objetivo final do jogo é que o time que preencher primeiro o painel de fichas seja declarado o vencedor. Freitas e Carvalho (2020) na mesma esteira, apresentam um texto que trata da utilização de jogos no ensino de Libras e ELiS (Escrita de Sinais), visando revisar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre diversos temas, como países, frutas, cores, animais, verduras, estados e capitais do Brasil, além do alfabeto. Os jogos propostos incluem atividades como leitura, sinalização de enunciados, memorização, associação de imagens e escrita em Libras/ELiS. A abordagem busca proporcionar uma aprendizagem dinâmica e eficaz, permitindo que os alunos interajam e pratiquem a língua de forma lúdica.

Outra estratégia pedagógica debatida na região é a contação de história. O texto de Lisboa e Buose (2021) trata de um projeto educacional que tem como objetivo ensinar Libras por meio da contação de histórias, com foco na inclusão de crianças surdas no ambiente escolar. O projeto descreve os procedimentos metodológicos a serem seguidos, desde a preparação do espaço até a produção final, que envolve a contação da história para outras turmas e a demonstração de um jogo baseado na história trabalhada. O texto também destaca a importância da interação entre alunos surdos e ouvintes, assim como a avaliação contínua do processo de aprendizagem.

Trabalhos mais robustos e reflexivos também são encontrados na região. É o caso da pesquisa de mestrado de Fernandes (2021) que trata da convergência de dois temas: o aprendizado da Libras e a Educação a Distância (EaD) e foi realizado na cidade de Goiânia, em uma instituição que oferecia a disciplina de 2019 a 2020. O principal objetivo da investigação foi analisar e descrever as percepções dos alunos sobre o processo de aprendizagem da disciplina de Libras na EaD. A investigação foi desenvolvida com uma

abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, utilizando dados quantitativos por meio de um questionário aplicado a cem participantes e entrevistas com perguntas semiestruturadas realizadas com seis participantes. As respostas foram tratadas por meio de análise de conteúdo. Os resultados indicam que uma das maiores facilidades para os alunos está relacionada às aulas práticas em vídeo, cuja metodologia os ajudou durante o processo de aprendizagem, além da experiência com EaD possibilitar aos alunos um maior domínio das ferramentas tecnológicas. Uma dificuldade e um ajuste a ser feito, de acordo com a autora, é a necessidade de uma carga horária maior na disciplina para proporcionar aos alunos um tempo de contato mais longo com a Libras.

Observando o mapeamento, podemos indicar que na região Centro-oeste encontram-se as seguintes ocorrências (propostas e/ou discussões) de ensino de Libras como LA:

- Cursos de Libras instrumental: Para os quais sugere-se o ensino de parâmetros e gramática da Libras, uso de classificadores, aspectos legais, cultura surda, datilologia, vocabulário básico e específico, construção de frases em Libras, importância do atendimento diferenciado, prática em situações contextualizadas e interação com falantes nativos de Libras para fluência na língua (Campos, 2020).
- Uso de músicas e jogos como recursos didáticos: As pesquisas destacam os benefícios desses recursos na prática pedagógica de ensino de Libras, particularmente, para revisão de conteúdos, aprendizagem de novos sinais, desenvolvimento de estratégias de comunicação e interação mais participativa dos alunos durante as aulas (Silva, 2020; Silva *et al.*, 2018; Freitas; Carvalho, 2020).
- A contação de história é uma ferramenta eficiente para o ensino de LA e também para favorecer integração social entre os alunos e proporcionar a melhoria de suas habilidades cognitivas e linguísticas (Lisboa; Buose, 2021).
- Formação de professores (Pereira, 2022) e educação à distância (Fernandes, 2021) também são consideradas no debate. Em ambos os casos, sugerem-se alguns ajustes, tais como aumento da carga horária do contato com a Libras.

Considerações finais

O mapeamento apresentado demonstrou que as práticas pedagógicas de ensino de Libras como LA se caracterizam por abarcar uma multiplicidade de temas, os quais convergem na busca da promoção da aprendizagem significativa desta língua. Essas práticas, podem estar fundamentadas em teorias que defendem a integração entre fatores biológicos e sociais, como mostra o texto de Silva (2021a), ou na abordagem intercultural (Lopes, 2022).

Entre os temas que se destacam no mapeamento está a sequência didática envolvendo metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida (SAI), de Vargas (2022) e o

relato de uma experiência de criação de espaços interativos (clube de línguas) para promoção de aulas para participativas (Coura *et al.*, 2022).

A inserção da Libras no ensino fundamental também figura como importante tema do mapeamento (Reis, 2022; Silva; Silva, 2023; Santos, 2020; Rodrigues, 2021; Leite; Souza, 2022; Lemos; Chaguri, 2023; Sousa; Silva; Milani, 2021; Jesus, 2022).

A inclusão de aspectos culturais e identitários da comunidade surda na disciplina de Libras bem como promoção de atividades práticas que permitam a aplicação dos conhecimentos em situações reais de comunicação estão contempladas entre os achados (Silveira, 2022).

O estudo traz a consideração de aspectos que são presentes em sala de aula (idade do aluno, a relação professor-aluno, o uso da oralidade, o uso de materiais visuais) e de aspectos extraclasse, como o contato com a comunidade surda, como importantes variáveis na análise da aprendizagem (Silva; Lemos; Almeida, 2021).

Outros temas são discutidos nos trabalhos brasileiros, a saber: a identidade docente (Silva, 2021; Martins, 2021), a oferta de cursos de Libras instrumental (Campos, 2020) e o uso de recursos didáticos, como músicas, jogos, contação de histórias e gamificação (Silva, 2020; Lisboa; Buose, 2021). O conhecimento tecnológico dos professores, bem como o uso de plataformas como Instagram e YouTube para ampliar o alcance do ensino de Libras também compõem o conjunto de estudos publicados no período de 2020 – 2023 (Fornari, 2021; Costa Silva, 2022; Leite; Benassi, 2023).

Por fim, o debate sobre formação de professores para atuar em contextos inclusivos e bilíngues é objeto de várias pesquisas que foram encontradas no levantamento (Pereira, 2022; Fernandes, 2021; Sousa-Santos, 2020; Morais *et al.*, 2021; Cabral, 2022; Costa; Gomes-Sousa, 2022; Rodrigues, 2022; Bizzo, 2022; Pedroni, 2021; Castro, 2020).

Essa revisão sistemática reflete as produções regionais no ensino de Libras como LA no Brasil, e sua socialização contribui significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Para além disso e dada a natureza variável e diversificada do mapeamento, a partir dele, o professor de Libras poderá adotar uma abordagem flexível, capaz de integrar diferentes experiências e adaptar-se a variados contextos.

Referências

BASSO, I. M. S.; SCHMIT, D. **Libras**. Tubarão: UnisulVirtual, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BIZZO, L. S. C. **Percepção e observação da didática e ensino na disciplina de língua brasileira de sinais em curso da graduação na UFAM**. 2022. Monografia (Graduação em

Letras Libras) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://www.riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6455>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CABRAL, J. B. A. **Ensino de Libras em uma perspectiva educacional inclusiva:** contribuições da formação do professor para as práticas pedagógicas. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23792>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CAMPOS, M. B. S. **A capacitação dos socorristas do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal em Língua Brasileira de Sinais para o atendimento de pacientes surdos.** 2020. Monografia (Aperfeiçoamento de Oficiais) – Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal. Disponível em: <http://biblioteca.cbm.df.gov.br/jspui/handle/123456789/121>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CASTRO, A. K. S. **Formação de professores para o ensino de Libras da sala de recursos multifuncionais em Capanema/PA.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://repositorio.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/1187>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CORÁ, P.; ABREU, A.; GRAFF, P. Uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais na escola comum. **Revista Pedagógica**, v. 22, n. 2, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7918867>. Acesso em: 10 ago. 2024.

COSTA, A. M.; GOMES-SOUSA, F. E. O estágio supervisionado no professorar-se: práticas, vivências e aprendizagens. In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais [...]**. 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID13212_TB2177_22092022183908.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

COSTA SILVA, T. T. **Multimodalidade na palma da mão:** ensino de Libras a partir da produção de conteúdo no Instagram. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/59689e2e-78ac-48be-9e94-4a0f7d86ee41>. Acesso em: 10 ago. 2024.

COURA, F. A. *et al.* Aprendizagem de línguas de professores em formação no curso de Letras-Libras da UFT. **Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, v. 5, n. 1, p. 189–204, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/14232>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto:** Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6 ed. 448. Disponível em: <https://jucienebertoldo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/libras-em-contexto.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

FERNANDES, A. C. S. **Disciplina de Libras no ensino superior a distância:** percepção discente sobre o processo de aprendizagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_2d98b0e8292670e02880fa6d3d0c4e3e. Acesso em: 10 ago. 2024.

FIGUEREDO DE FREITAS, I. **Traços da Libras no papel e na memória**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.deposita.ibict.br/handle/deposita/356>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FORNARI, R. V. **Análise de recursos audiovisuais utilizados por docentes do ensino superior nas disciplinas de Libras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://deposita.ibict.br/handle/deposita/521>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FREITAS, G. G.; CARVALHO, A. G. A criação de jogos para o ensino de Libras e da escrita de sinais (ELiS): verificação e prática. **Revista Sinalizar**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/63083>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2010. Material didático.

JESUS, K. C. F. **O ensino da Libras como segunda língua para os alunos ouvintes na educação básica do estado do Tocantins**. 2022. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5322>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEITE, F. J. F.; BENASSI, C. A. Ensino e aprendizagem de Libras como segunda língua para ouvintes: uma análise dialógica a partir de uma videoaula na plataforma YouTube. In: BENASSI, C. A. (org.). **Um brinde a Saussure e Bakhtin com licor de piqui**. 2023. v. 2. Disponível em: <https://editorapascal.com.br/wp-content/uploads/2024/01/201.-Um-brinde-a-Saussure-e-Bakhtin-com-licor-de-piqui-%E2%80%93-Volume-2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEITE, M. C. A.; SOUZA, M. S. L. Contribuições do projeto social “Libras na perspectiva inclusiva” na vida dos alunos ouvintes para a comunicação com os alunos surdos no ambiente educacional. **Revista Educação e Linguagens**, v. 11, n. 21, p. 162–190, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/5224>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEMOS, E. F. S. C.; CHAGURI, J. P. Como os(as) alunos(as) ouvintes do ensino médio integral podem vivenciar a língua brasileira de sinais (Libras)? **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, 199–223, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3926>. Acesso em: 11 dez. 2024.

LIMA, E. O. **Constituição identitária de sujeitos aprendizes de Libras no CAS Natal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52032>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LISBOA, P. V.; BUOSE, V. L. O. P. Ensino de Libras: interação entre alunos surdos e ouvintes. In: SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. D. (org.). **Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jane-Ravagnani/publication/356006292_Linguas_adicionais_para_crianças/links/6189ab6961f0987720708dae/Linguas-adicionais-para-crianças.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

LOPES, A. A. **O ensino da língua brasileira de sinais-Libras- a ouvintes pela perspectiva da abordagem intercultural**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) –

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em:
<https://tede.unioeste.br/handle/tede/6388>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 233–267, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MARTINS, D. A. **As expressões não manuais no ensino da Libras e as expressões faciais e corporais no ensino de teatro**: uma proposta de reflexão sobre o ensino de segunda língua. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39211>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MEDEIROS, D.; GRAFF, P. Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes. **Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 16, p. 7–10, 2012.

MORAIS, D. M. J. *et al.* Aprendizagem de Libras como segunda língua: dificuldades dos alunos ouvintes do curso de Letras Libras da UFERSA/Caraúbas RN no contexto do ensino remoto. In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais [...]**. 2020. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID5478_30092020172002.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

PEDRONI, V. H. **Contribuições do ensino de Libras nos cursos de licenciatura**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins. Disponível em:
<http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2817>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PEREIRA, N. L. **Desafios da formação no processo de aquisição da Libras como segunda língua por alunos e alunas ouvintes no curso de Pedagogia Bilíngue do IFG**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1525>. Acesso em: 10 ago. 2024.

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

REIS, M. P. N. **Estratégias didáticas para o ensino de Libras como L2 para alunos ouvintes dos anos iniciais**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/handle/1/16072>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RODRIGUES, A. K. P. **Análise de observação do ensino de Libras como L1 e L2**. 2022. Monografia (Graduação em Letras Libras) – Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6388>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RODRIGUES, Y. L. N. **A inserção do ensino de Libras como L2 nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Lagoa de Dentro - PB**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Patos. Disponível em:
<https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1272>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SANTOS, J. K. C. R. **A relevância do ensino de Libras nos anos iniciais do ensino fundamental**: desconstruindo alguns mitos. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da

Paraíba – Campus Patos. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1271>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, A. R. N.; SILVA, C. B. Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na educação profissional e tecnológica: uma experiência de inclusão comunicativa. In: MEDEIROS, J. L. (org.). **Ensino e Educação**: contextos e vivências. Campina Grande: Licuri, 2023. v. 2, p. 14–21. Disponível em: <http://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/141>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, L. A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: orientações a professores iniciantes. **Revista Linguagem em Foco**, v. 14, n. 3, 2021a. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2630>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, L. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 64, p. e11861, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/MSXqM6rswbSLPY38xdRCFrm>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SILVA, L.; BARBA, N. D. O ensino de Libras como L2 em Curitiba: um mapeamento preliminar. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 4, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8773303>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, M. Y. A. **A música como recurso metodológico para o ensino de Libras como L2 nos cursos de licenciatura**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua) – Universidade de Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/31266>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, R. C. L. Ensino de Libras: conhecimento linguístico e saber didático. **Trem das Letras**, v. 8, n. 2, 2021b. Disponível em: <http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1361>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, R. R.; LEMOS, L.; ALMEIDA, M. Ensino de Libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, S. A. *et al.* Gamificação no ensino de Libras: desenvolvimento de objeto de aprendizagem. In: MEDOLA, F. O.; PASCHOARELLI, L. C. (org.). **Tecnologia assistiva: desenvolvimento e aplicação**. Bauru: Canal 6 Editora, 2018. p. 431–437. Disponível em: <https://canal6.com.br/livreacesso/livro/tecnologia-assistiva-desenvolvimento-e-aplicacao/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SILVEIRA, L. C. **O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia**: uma perspectiva da linguística aplicada. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19054>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUSA, D. V. C. **O ensino de Libras para crianças ouvintes**: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/17217>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUSA, M. G. A.; SILVA, L. A.; MILANI, R. S. F. Ensino da língua brasileira de sinais – libras para estudantes surdos e ouvintes do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 10, p. 95410–95423, 2021. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36998>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SOUSA-SANTOS, D. Os desafios na busca do processo de aprendizagem sobre a língua brasileira de sinais: as experiências dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Piauí da cidade de Parnaíba. In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais** [...]. 2020. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID5478_30092020172002.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Material didático.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207–222, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>.

VALSECHI, G. S. **Currículo de Libras em análise**: possibilidades de implementação nos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/GEISIELEN_SANTANA_VALSECHI_Tese_16154913800345_296.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

VARGAS, V. S. **Metodologias ativas no ensino de Libras como L2 para ouvintes**: uma experiência com a sala de aula invertida. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, 2022. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/6857>. Acesso em: 10 ago. 2024.

WITKOSKI A. S. **Introdução a Libras língua história e cultura**. Curitiba: UTFPR Editora, 2015. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1598>. Acesso em: 11 dez. 2024.

Sobre as autoras

Lídia da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1722-1753>

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora efetiva do Curso de Graduação em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Coordena o Núcleo de Ensino de Libras (NEL).

Brunna Camilly Alves Rodrigues da Mata

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4707-613X>

Estudante de Nutrição na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integra o CECANE Paraná, onde colabora com iniciativas relacionadas a alimentação escolar e seu interesse acadêmico abrange ações voltadas para a educação alimentar e nutricional em escolas.

Daniele Wants

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0139-1175>

Estudante de Letras Portugêses (Licenciatura) na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dedicase à pesquisa e à produção de vídeos de divulgação científica.

Michele Cristina Batista dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8349-8358>

Estudante de Letras Francês (Licenciatura) na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua na criação de vídeos de divulgação científica.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em dez. 2024.

Thank you for the music:
**reflexões sobre músicas como recurso para ampliação de repertórios e
(re)construção de sentido em contexto de educação linguística crítica**

Thank you for the music:
reflections on music as a resource for expanding repertoires and possibilities for
meaning making in the context of critical language education

Karyelly Guimarães Moreira¹
Barbra Sabota²

Resumo: Neste artigo, problematizamos e refletimos sobre o potencial do uso de músicas como recurso para expansão de repertórios no processo de educação linguística crítica a partir da interação de uma aluna e sua professora durante um projeto de ensino de inglês em contexto universitário. Apesar de o material empírico ter sido gerado de forma remota, em contexto pandêmico, neste estudo ampliamos a discussão sobre o uso de músicas em contexto de educação linguística crítica para outros modos de interação. Respalda-mo-nos nos estudos pós-críticos para rizomatizar o material empírico composto pelo conjunto de registros das trocas dialogadas que ocorreram entre as duas durante o projeto em atividades escritas multimodais realizadas e revisadas; os planejamentos individuais das agentes de pesquisa; os *feedbacks*, tanto orais quanto escritos; e transcrições das videoconferências dos encontros semanais. Mostramos como em um projeto de ensino, desenvolvido durante a pandemia de Covid-19, foi possível manter o contato com o idioma e expandir diferentes repertórios: linguísticos, sociais, afetivos, lexicais, culturais, entre outros. Para além disso, o trabalho com músicas favorece o processo de reflexão do que sentimos, de como projetamos nossos sentimentos, e de como pensamos nas coisas que acontecem em nosso mundo. Concluímos afirmando que é possível adaptar o trabalho realizado para outros contextos e promover discussões que fortaleçam a expansão da educação linguística crítica.

Palavras-chave: Educação linguística crítica. Música como texto multimodal. Letramento crítico. Amor.

Abstract: In this article, we problematize and reflect on the potential of using music as a resource for expanding repertoires in the process of critical language education based on the interaction between a student and her teacher during an English teaching project in a university context. Even though the empirical material was generated remotely, in a pandemic context, in this study we expanded the discussion on the use of music in the context of critical linguistic education to other modes of interaction. We relied on post-critical studies to rhizomatize the empirical material composed of the set of records of the dialogued exchanges that occurred between the two of them during the project in multimodal written activities carried out and reviewed; the individual plans of research agents; feedback, both oral and written; and transcripts of videoconferences of weekly meetings. We show how in a teaching project, developed during the Covid-19 pandemic, it was possible to maintain contact with the language and expand different repertoires: linguistic, social, affective, lexical, cultural, among others. Furthermore, working with music favors the process of reflecting on what we feel, how we project our feelings, and how we think about the things that happen in our world. We conclude by stating that it is possible to adapt the work carried out to other contexts and promote discussions that strengthen the expansion of critical language education.

Keywords: Critical language education. Music as a multimodal text. Critical literacy. Love.

¹ Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Posse. Posse, GO, Brasil. Endereço eletrônico: karyelly.moreira@ueg.br.

² Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias. Anápolis, GO, Brasil. Endereço eletrônico: barbra.sabota@ueg.br.

Introdução

*So I say: Thank you for the music, the songs I'm singing
Thanks for all the joy they're bringing,
Who can live without it? I ask in all honesty
What would life be? Without a song or a dance, what are we?
So I say thank you for the music, for giving it to me!*
(Andersson, Ulvaeus e Anderson, Abba, 1977)

Como professoras de inglês, somos frequentemente questionadas sobre “quando será a próxima música” em nossas aulas. Os relatos de discentes sobre como as canções auxiliam no aprendizado da língua inglesa são abundantes; quase todas/os têm uma memória de uma música apresentada em sala de aula. Antes do advento da internet, pessoas interessadas em aprender uma outra língua contavam com este valioso recurso como uma presença de inglês em seu cotidiano. Em nossa trajetória como estudantes, também foi assim. Ao longo do tempo, outras formas de praticar idiomas surgiram. No entanto, a música sempre é lembrada como algo marcante na vida de estudantes de línguas. Por isso, ao longo deste estudo, nos identificamos profundamente com essa questão e decidimos explorá-la no artigo que agora apresentamos. Em nossa epígrafe, recordamos um trecho de uma canção do grupo Abba que celebra o quanto a música traz alegria e significado para nossas vidas. A letra homenageia e agradece à música por todos os benefícios que ela proporciona. Neste texto, expressamos nossa gratidão pelo papel da música na aproximação com o idioma e pela chance de discutir a língua como uma prática social a partir desse tema.

Na educação linguística crítica, estamos em constante movimento em busca de textos que nos provoquem deslocamentos e novas possibilidades de pensar a realidade, as condições sociais, os afetos. Nesse sentido, acreditamos ser pertinente levantarmos esta discussão sobre como a música pode atuar como um texto multimodal³ em contexto de educação linguística de inglês como língua adicional. Logo, o presente estudo objetiva discutir e analisar as construções, desconstruções e reconstruções realizadas por uma agente de pesquisa ao problematizar e construir sentidos através de músicas, especificamente, no processo de expansão de repertórios⁴ com a língua inglesa.

O material empírico deste estudo foi gerado em 2020, portanto, ainda durante a pandemia de Covid-19. Assim, cabe lembrar que as atividades acadêmicas se davam em contexto remoto, amparadas pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação. A discussão que trazemos aqui alude às reflexões tecidas na dissertação de

³ Para Cope e Kalantzis (2000) e Kress (2010), um texto multimodal é aquele que lança mão de diversos recursos semióticos como meios de construção de sentidos, para além da escrita, como por exemplo: cores, sons, símbolos, entre outros.

⁴ Nessa perspectiva, os repertórios são conhecimentos construídos em diferentes áreas e que se modificam de acordo com nossas vivências e experiências. Tudo o que contemplamos, aprendemos e conhecemos dentro de âmbitos culturais, históricos, políticos, sociais, econômico, linguístico perfaz nosso repertório e pode ser ampliado.

Moreira (2022), porém para a produção deste artigo, os excertos foram revisitados e rediscutidos, novas leituras acrescidas, além da formação do dueto para esta escrita, o que por si só já é uma renovação no olhar. Durante o período da pandemia (2020-2022), diversas atividades presenciais foram repensadas para o contexto remoto. Revisitá-las neste momento pode ser uma importante contribuição para o modo como usamos as tecnologias digitais em sala de aula nos dias atuais. Para nós, isso representa honrar o esforço que foi feito por professoras/es em um momento triste de nossa história recente ao mesmo tempo em que ressignificamos a relevância da constante atualização e reflexão sobre a práxis docente.

Diante dos objetivos almejados, esse artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Em um primeiro momento, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados. Na sequência, descrevemos e discutimos as orientações dialogadas propostas pela professora e mantidas com a aluna durante a execução do projeto de ensino. Em seguida, entrelaçamos e problematizamos acerca das percepções de Lore⁵ sobre as músicas escolhidas, bem como os repertórios expandidos, a partir do estudo. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre as discussões apresentadas.

“Without a song or a dance, what are we?” - contexto e aspectos metodológicos do estudo

O contexto deste estudo envolve um grupo de oito agentes de pesquisa que se uniram para desenvolver o projeto de ensino “English Mentoring”. A proposta foi lançada em junho de 2020, com o intuito de manter os/as discentes do curso de Letras academicamente ativos/as. Esse projeto surgiu para acolher, compartilhar e construir saberes durante o início da pandemia, quando as aulas presenciais foram suspensas e havia poucas informações sobre o retorno às atividades presenciais. O projeto foi aprovado pelo colegiado do curso de Letras da Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH), elaborado e efetivado por Barbra Sabota uma das autoras deste texto. O projeto de ensino foi oferecido de forma gratuita e voluntária a discentes do curso de Letras, com a disponibilização de 10 vagas. Apesar da adesão inicial de dez participantes, apenas nove, todas mulheres, permaneceram até o final. A professora propôs que cada discente selecionasse um tema/conteúdo e produzisse um plano de estudo mediado que se desenvolveria ao longo de quatro semanas. Havia troca de mensagens regularmente entre integrantes do projeto via e-mail e em um grupo mantido via aplicativo de mensagens assíncronas criado para esta finalidade. Além disso, havia a previsão de um encontro

⁵ Pseudônimo escolhido pela aluna para ser identificada na pesquisa.

semanal, remoto e síncrono. para resolver dúvidas coletivas e para que, ao final, apresentassem seus estudos.

Tão logo ficasse decidido que a dissertação de Moreira (2022) estudaria esse contexto, foram elaborados termos de consentimento, assinados por oito discentes e a professora, tal como previsto no projeto aprovado pelo comitê de ética, registrado sob o número CAAE 37381320.6.0000.8113, permitindo que a vivência remota fosse descrita e problematizada pela autora Karyelly Moreira, em sua dissertação (Moreira, 2022).

Em 2024, nos reunimos para refletir sobre algumas questões discutidas na dissertação e optamos por expandir as problematizações feitas sobre o amor no capítulo 3 de Moreira (2022). Neste artigo, trazemos a discussão sobre o plano de estudos e as escolhas que propiciaram a expansão de repertórios de uma das participantes do projeto, Lore e suas interações com a professora Barbra à ocasião da pesquisa. Os trechos do material empírico aqui são apresentados tal como produzidos pelas agentes, ou seja, sem adequações à norma padrão (e sem evidenciar os desvios), respeitando suas escolhas linguístico-textuais. Além disso, foram promovidas conversas roteirizadas⁶ iniciais e finais com as participantes da pesquisa, no intuito de refletir sobre as principais premissas, desdobramentos e movimentos no projeto.

Tal como descrito em Moreira (2022), trata-se de uma pesquisa documental (Godoy, 1995), haja vista que foram analisados os documentos do projeto *English Mentoring*. Para o autor, a/o pesquisadora/or deve se atentar, no processo de análise documental, a três aspectos principais, os quais são: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Isto posto, os materiais foram organizados segundo critérios de conteúdo, reconhecendo particularidades contextuais e de produção de cada documento.

Em termos ontoepistemológicos, nos organizamos a partir dos estudos pós-críticos de Paraíso (2004) e da leitura feminista sobre o amor de bell hooks (2021). Para as autoras, as possibilidades de uma pesquisa são pensadas de modo a entrelaçar vozes, corpos, experiências e conceitos críticos como agência, autenticidade, justiça social, afetividade, entre outros. Para estudar e entender o material empírico, optamos por rizomatizá-lo, inspiradas na metáfora de Deleuze e Guattari (1995). Em nossa interpretação dos autores, entendemos que é possível agir de maneira capilarizada, levando em consideração os deslocamentos e movimentos de forma alinear e, portanto, não hierarquizada, evidenciando que nenhum ponto é mais importante que o outro, o que nos pareceu adequado com a leitura que fazíamos do material que tínhamos em mãos. A seguir, apresentamos e discutimos sobre o trabalho com músicas no processo de educação linguística crítica.

⁶ Os diálogos iniciais com a agente do processo de aprendizagem ocorreram entre os dias 14 e 18 de dezembro de 2020. O último diálogo ocorreu entre os dias 10 a 18 de dezembro de 2021.

“The songs I’m singing” - a escolha de músicas como textos multimodais de educação linguística crítica

Ao conceber a proposta do projeto, a professora buscou incentivar que as alunas se engajassem com os planos de estudos e partissem de algo que fizesse sentido para elas. A orientação inicial era que selecionassem algum tipo de material em inglês que lhes despertasse o interesse. À guisa de exemplificação, foram sugeridos: livros literários, músicas, filmes e seriados online. A ideia era que o grupo interagisse com o que tivesse à mão, já que estávamos em meio a uma pandemia e a recomendação era que ficássemos em casa. Orientamos, ainda, às discentes que, ao selecionar os materiais, pensassem em questões sociais, culturais e/ou políticas que desejassem discutir. Assim, cada uma deveria indicar, ao aderir ao projeto, o que gostaria de estudar e que foco privilegiaria. A partir disso, começamos a traçar o plano de estudo com cada uma individualmente.

Lore manifestou o interesse por discutir músicas, então lhe foi sugerido que escolhesse algumas de sua preferência e criasse uma lista de reprodução, não impondo limites em quantidade, para que discutíssemos as músicas juntas ao longo do mês.

A música está muito presente em nossas vidas – da popular à clássica, da cantiga de roda à erudita —, ela se constitui como forma de representação sociocultural e histórica contribuindo na ampliação de nossos repertórios e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, possibilitando contato com novas culturas e novos conhecimentos, apresentando elementos linguístico-discursivos, promovendo, assim, práticas de letramentos (Oliveira; Silva, 2018).

Colocando o plano de estudo em prática, a recomendação era para que Lore ouvisse as músicas selecionadas por ela repetidas vezes, tentando acompanhar com a letra a fim de tentar estabelecer a correspondência entre as palavras e suas pronúncias, a sonoridade da canção, ainda sem se concentrar nos sentidos expressos. Na primeira semana de encontro remoto síncrono, Lore reportou ter conseguido se familiarizar bem com o som das palavras e até fez um breve vídeo de si mesma cantando. Então, ela foi provocada a pensar e explicar a escolha das músicas que compunham a lista, por meio de questionamentos como: por que ela havia selecionado aquelas dentre tantas; que sentidos estavam indexicalizados nos termos e expressões usados; em que contextos aquelas músicas eram tocadas; se/o que as músicas tinham em comum etc. Interessava também entender a música, prestando atenção nas palavras cognatas e buscando o significado de termos desconhecidos. A intenção nesse momento era expandir repertórios e buscar ampliar seus saberes sobre a língua adicional através de músicas. Para Oliveira e Silva (2018, p. 3) a “potencialidade cognitiva que a música

ativa no ser humano, bem como a prática social e interativa desse uso, [...] envolve condições sociais de produção, circulação e consumo, e aspectos multiculturais”.

Apesar de nas recomendações do planejamento do projeto a etapa de tradução não estar incluída, Lore optou por relacionar as palavras em inglês e português, enquanto trabalhava na pronúncia. Para ela, o exercício de traduzir sem o auxílio de um tradutor automático lhe oportunizou refletir sobre a estrutura da língua, o que foi percebido por ela como facilitador de sua aprendizagem.

The translation exercise was good for me because I learned how words connect in English. I worked a little on my pronunciation. Throughout the activities, I managed to translate some sentences into English without the translator. Which for me was good progress. (Documentos de classe da agente Lore - junho de 2020).

Além de aprender novas palavras, a agente Lore compreende outras questões, visto que, conforme cita Campos (1986), a tradução não é limitada apenas como uma transposição de uma língua para a outra, mas promove a construção do conhecimento através de percepções sociais e culturais. Ademais, aprendemos sobre a nossa própria língua e, também, sobre o comportamento das línguas, na medida em que, como elencam Anjos e Pereira (2017, p. 521), “a tradução ostenta na aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que se refere ao conhecimento e reflexão sobre a língua materna por meio da comparação e do contraste”.

Na semana seguinte, a sugestão era que Lore assistisse ao videoclipe de uma dessas canções, em busca de ampliar as possibilidades de construção de sentidos multimodais. Observar a linguagem como prática social implica em reconhecer que ela está em todos os espaços e em múltiplos meios, todos capazes de auxiliar na construção de sentidos. Para Rojo (2012), a multimodalidade amplia nossa percepção do mundo a nossa construção dos regimes de verdade. Sons, imagens, cores, movimentos são elementos que compõem as camadas de multimodalidade de um texto (Kress, 2010) e podem ajudar a construir o contexto interpretativo das canções desafiando a hegemonia do texto escrito. Letramentos multimodais nos auxiliam a perceber camadas de construções de sentido para além da estrutura favorecendo que também nos vejamos nos textos e nas construções interpretativas. Assim, é possível perceber que, por intermédio da música, contemplamos diferentes ideologias, identidades, valores e sentidos construídos, compartilhados socialmente (Pereira, 2007; Rojo, 2012; Oliveira; Silva, 2018).

Foi pedido a Lore o esboço de um texto em que relacionasse o vídeo e a música, redigi-lo e encaminhar para a professora por e-mail. Após o envio do texto, a professora o revisou tecendo comentários sobre os sentidos e apresentando questões a fim de contribuir

para seu aprimoramento. Neste momento, a intenção era que juntas pudessem pensar em como aquela escrita poderia desestabilizar o senso comum sobre o tema de modo a proporcionar novos horizontes interpretativos a partir daquele primeiro exercício de escrita e compreensão leitora. O diálogo sobre a ampliação dos modos de olhar para um texto, neste caso, as canções selecionadas pela aluna, seguiram até a semana final quando Lore apresentou sua discussão para o grupo e compartilhou sobre sua jornada com o inglês ao longo das quatro semanas.

Revisitando o material empírico relativo ao planejamento da aluna e como foi conduzido pela docente, compreendemos que por meio da revisão dialogada foi possível refletir sobre como escolhas feitas a partir de nossos interesses falam sobre nós e nosso contexto, como discutimos na seção seguinte. Em termos de condução didática da atividade, o diálogo travado nas interações sobre o texto possibilitou a expansão de repertórios e (des/re) construções de saberes através de relações dialógicas. A discente percebeu que os repertórios são dinâmicos e se transformam dependendo dos objetivos, das vivências, dos interesses e dos modos comunicativos dos falantes (Blommaert, 2010; Canagarajah, 2013; Veronelli, 2016; Menezes De Souza, 2021).

Assim, é importante considerarmos o uso da língua como prática social, utilizando os recursos extralinguísticos e linguísticos de acordo com a situação, o espaço e o contexto, haja vista que esses aspectos influenciam os sentidos e os modos que são gerados. Em suma, trata-se do uso da língua como forma de ação social, permitindo problematizações e reflexões sobre questões sociais (Canagarajah, 2013; Pennycook, 2008).

Contribuindo com essa perspectiva, Canagarajah (2013) defende que a língua não deve ser compreendida apenas como um sistema linguístico fechado, mas sim fruto de um processo construído, através de recursos semióticos que são influenciados por questões sociais, ideológicas, culturais, políticas, entre outros aspectos. É crucial uma reflexão em aula cujo objetivo seja promover oportunidades de autorreflexão para que os/as discentes possam compreender o seu lugar no mundo, refletindo sobre o uso da língua como prática da liberdade, como uma forma de se posicionar criticamente diante das mazelas sociais, expandindo, assim, repertórios sociais, linguísticos, de resistência e de representatividade.

Salientamos que, tal como pondera hooks, “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos, necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (2013, p. 231). Ou seja, transformar nossa relação com a língua adicional e repensar nossos objetivos com ela nos proporciona reposicionarmos perante o outro como iguais. A autora ressalta que aprendemos através dos espaços de fala assim como dos espaços de silêncio, libertando-nos por meio da língua. Argumentamos que alterar o modo de construir sentidos e ampliar repertórios, por meio da reflexão crítica, como sugere Freire (1997), seja um passo em direção à construção de subjetividades outras em aulas de idiomas.

Na sequência, ilustramos em que direções os repertórios de Lore foram expandidos no decorrer do projeto *English mentoring*.

“Thanks for all the joy they’re bringing” - Rizomatização dos repertórios da agente Lore

A música quando toca em um ambiente se espalha por todos os lados e toca cada pessoa de uma maneira. A afetação que atravessa cada um/a depende de seus próprios caminhos de vida, seus espaços de circulação, sua compreensão dos signos. Nesse sentido, o modo como uma canção se apresenta a alguém é variável, imprevisível, alinear. Pensando nisso, adaptamos a metáfora do rizoma, tal como entendida a partir de Deleuze e Guattari (1995), para olhar para o material empírico deste estudo. Os entrelaces de sentido se espalham de maneiras não-hierárquicas, mutáveis, dinâmicas e contingentes, como percebemos ao acompanhar Lore em seu processo de ampliação de repertórios neste projeto de ensino. Perguntamos a ela, em uma conversa roteirizada, por que, dentre tantas possibilidades ela optou por músicas e ela destacou seu potencial reflexivo e emotivo.

Lore: Sempre gostei de músicas, pois envolvem sentimentos, perspectivas e reflexões. (Transcrição de trecho do vídeo da conversa roteirizada entre a agente Lore e a pesquisadora).

Como afirma Gainza (1988), a música é um elemento crucial, pois mobiliza através da melodia, atingindo a afetividade, contribuindo, assim, com o desenvolvimento pessoal. A aluna selecionou em sua playlist três músicas do cancionário pop internacional, “*Pretty hurts*”, “*Love someone*” e “*Where is the Love?*”, que apresentam uma temática comum: o amor.

Na sequência, ilustramos alguns trechos das músicas que foram problematizados por Lore e a professora durante o projeto.

We shine the light on whatever’s worst (pretty hurts)
Perfection is a disease of a nation (pretty hurts)
Pretty hurts, pretty hurts
Pretty hurts (pretty hurts) [...]
Are you happy with yourself?
(Pretty hurts, pretty hurts)
(Furler; Knowles; Perkins, 2014)

A música *Pretty hurts* (2014), interpretada pela cantora estadunidense Beyoncé, propõe reflexões sobre o culto à padronização corporal, motivada pela mídia e pela sociedade. No trecho “*Perfection is a disease of a nation*” (A perfeição é uma doença da nação), o peso da pressão social e midiática para o enquadramento no tipo de beleza padrão é denunciado. A sentença “*Pretty hurts*”, repetida várias vezes ao longo da canção tem duas traduções imediatas: tanto “a beleza dói” (fere/machuca) quanto “dói (fere/machuca) muito”, afinal *pretty*

é um vocábulo que pode assumir o sentido de advérbio de intensidade (muito) ou adjetivo (beleza). Em ambos os casos, a tônica da crítica ao culto à beleza se encaixa. A nosso ver, a escolha pela música revela o quanto Lore parecia se importar com esta questão. Uma das principais reflexões da música está na seguinte indagação: *Are you happy with yourself?* (Você está feliz consigo mesma?), em que a intérprete nos convida a refletir nossa satisfação pessoal com nossa aparência. Afinal, a tentativa de se “encaixar” nos padrões impostos pela sociedade capitalista faz com que as pessoas não aceitem a si mesmas como são e busquem sempre alcançar um ideal de beleza (impossível) imposto culturalmente, sobretudo, em relação às mulheres e seus corpos. Em seu planejamento e suas discussões sobre a referida música, Lore evidenciou essas questões, como vemos a seguir:

The song it talks about the imposition from beauty standards the media, making people sick and obsessed with perfection. But the truth is our soul needs change. And in our life, there are things that matter much more. Like kindness, humility, sincerity and love. And that's what makes us beautiful. (Documentos de classe da agente Lore - junho de 2020).

Em suas reflexões sobre a música, com a mediação da professora, Lore expressa como esses padrões de beleza impostos socialmente nos agride, como mulheres, e ressalta que valores como bondade, humildade, sinceridade são, para ela, atributos que revelam a beleza de alguém. Ela consegue retratar o vazio que vê na sociedade em que vivemos e denunciar os maus tratos a que somos submetidas em nome de um padrão estético, ecoando as reflexões de Wolf (1992) sobre os valores desconexos da realidade propagados pela mídia. Para a filósofa, a intenção da mídia é confundir a percepção dos indivíduos enquanto favorece o capitalismo neoliberal (Wolf, 1992). Corroborando essa perspectiva, Sampaio e Ferreira (2009) salientam que as concepções de beleza constituem uma forma de aceitação por parte da sociedade, sendo que o “ser bela” está associado a questões estéticas, atributos físicos que são veiculados pela mídia. Há um padrão de pouca gordura corporal, fartas nádegas, músculos bem definidos, entre outras características que designam “a perfeição”. A mídia propaga essas noções padronizadas, deixando a entender que é o correto a ser seguido e almejado. Como vemos, uma crítica social – como a pressão estética fere mulheres e sua relação com o amor-próprio – pôde ser discutida em contexto de educação linguística por meio de exercícios de compreensão textual que visavam expandir repertórios em uma leitura engajada e mediada.

Na maioria das vezes, essa questão ecoa mais fortemente em mulheres, cis e trans, que em busca de reconhecimento, acabam por ceder às pressões impostas por uma sociedade estruturalmente machista e patriarcal. Em nosso grupo, éramos apenas mulheres e durante a apresentação do projeto (ao final das quatro semanas) esta questão foi acolhida

e percebida como necessária por todas. Debater pressão estética, ou outras questões sociais por meio de músicas em aulas de inglês, pode proporcionar eventos de letramentos críticos em que as pessoas aprendam a olhar para as mídias (músicas, filmes, redes sociais, entre outros) com o olhar mais aguçado para essas questões. Ou seja, que aprendam a reconhecer, refletir e resistir a partir das mediações que intervêm no modo como as leituras são construídas.

Nessa direção, a discussão sobre autoaceitação, ocasionada pela escolha de uma das alunas do grupo, reverbera no debate sobre valorização pessoal, autoimagem e amor-próprio de todas nós que participamos do debate, e por que não dos/as que nos leem agora. hooks (2021) afirma que,

[...] quando vemos o amor como uma combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade, podemos trabalhar para desenvolver essas qualidades ou, se elas já forem parte de quem somos, podemos aprender a entendê-las a nós [...] (hooks, 2021, p. 94).

Como a música é um recurso acessível a muitas pessoas em contextos urbanos, sobretudo após o advento da *internet* e dos *smartphones*, cremos ser relevante que as oportunidades de atividades com estes tipos de textos abranjam esferas sociais e pessoais, de modo a contribuir com o letramento crítico das/os alunas/os e fazendo que com aprendamos a nos ver nos textos e nas atividades de educação linguística.

Outra música selecionada por Lore, cujo trecho destacamos diz respeito ao amor ao próximo. Escrita por Will.I.am, Taboo, Apl.de.ap e Justin Timberlake, a música *Where Is the Love?* foi lançada pelo grupo Black Eyed Peas, em 2003. Essa canção fala sobre o amor para com o outro, e sua principal indagação é “Onde está o amor?”. A ignorância, a intolerância, a violência, entre outros aspectos, fazem, infelizmente, muitas/os não acreditarem no amor. Vejamos, na sequência, um trecho dessa segunda música contemplada por Lore.

[...] People killing, people dying
Children hurt and you hear them crying
Can you practice what you preach?
And would you turn the other cheek?
Father, Father, Father, help us
Send some guidance from above
'Cause people got me, got me questioning
Where is the love? (Love)
Where is the love? (The love)
Where is the love? (The love) [...]
(Adams; Gomez; Board; Pajon Jr., 2003)

A música traz em seu refrão um clamor a Deus (expresso em *Father, help us*) em busca por auxílio no combate às desigualdades e injustiças. Ao longo da canção, Lore relata

sobre os sentidos que conseguiu construir ao trabalhar com a canção e o videoclipe, seguindo as recomendações da professora para as atividades daquela semana:

This song talks about the lack of love in the world, the lack of love for others. That every day the world we live in gets more chaotic, people killing each other, wars, hunger, racism... In the video the members of the group take to the streets of a city of the United States putting a question mark all over the city. This conveys the message "where is the love in this city?" We're looking for it. And they also put several people, of all colors and ages singing passages of the song. I believe that this is passing on a message that even if there are differences between race, gender and age, everyone seeks the same, more love in the world. (Documentos de classe da agente Lore - junho de 2020).

Percebemos que Lore construiu sentidos através da música, elencando problemáticas sociais e a falta de amor ao próximo. Além disso, a questão de a agente destacar que colocaram pessoas de diferentes raças, etnias, idades, enfim, características diferentes para cantarem a música, demonstra que Lore reconhece a importância da diversidade. Observamos também que Lore desenvolveu suas percepções, construindo algo além do que estava sendo, inicialmente, refletido e além do que é visto tradicionalmente como ensino de inglês com música, pois ela transcende questões gramaticais, problematizando a questão das mazelas sociais e refletindo sobre a importância do amor no processo de transformação social. Esse pressuposto está em consonância com as concepções de hooks (2021), que afirma que o amor tem o poder de transformar e embasa, portanto, o fundamento de toda mudança social significativa. Convém ressaltar que em termos linguístico-estruturais, Lore conseguiu incorporar as instruções da revisão anterior e mostra não reincidir nos desvios gramaticais da primeira escrita. Ou seja, além de aproximar sua escrita à norma padrão, ela ainda consegue ampliar seus repertórios e expandir seus horizontes interpretativos para aspectos sociais, políticos e contingenciais que nos rodeiam.

A educação linguística crítica pode pautar-se por uma prática com amorosidade que entenda o "amor como o fundamento ético da política" (Araújo Pinho, 2021, p. 280) de modo a priorizar o bem coletivo em oposição ao individualismo. Trata-se de uma expansão de repertório que permita transcender a visão de amor para enxergá-lo como força política, visando, assim, problematizar as políticas de dominação, exploração e opressão que decorrem da individualização da sociedade.

Esses pressupostos estão em consonância com as ideias de Freire (2011), haja vista que o amor é considerado pelo autor, algo a ser refletido pelos sujeitos, principalmente no âmbito educacional. Para ele, é preciso haver amor para uma prática educativa libertadora e para despertar a consciência crítica.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [as pessoas] [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 2011, p. 111).

Para o autor, não há como promover uma educação libertadora sem amor. Longe da concepção idealizada e romântica de amor, aqui ele assume o poder de verbo, de ação na medida em que impele as pessoas a transformar a realidade que lhes cerca. Nessa perspectiva, o diálogo é um ato de quem ama e, conseqüentemente, respeita e compreende as diferenças, as problemáticas sociais e os privilégios. Amar é refletir sobre respeito, empatia, bem como visar à transformação social de forma crítica e reflexiva. Amar é entender que existem minorias e lutas sociais e ajudar na libertação de oprimidos. Nosso modo de amar na educação linguística pode emergir em forma de ampliações de horizontes interpretativos, pois essa expansão favorece a consciência crítica e as práticas de resistência. Em suma, “no momento em que escolhemos amar, caminhamos rumo à liberdade, agimos de forma a nos libertarmos e aos outros. Essa ação é o testemunho do amor como ato de liberdade” (Araújo Pinho, 2021, p. 283). Na música escolhida por Lore, essa reflexão surge a partir de uma provocação para pensar sobre a letra, sobre os sentidos possíveis na leitura de si e do texto. Sugerimos que, em situação de sala de aula essa problematização também ocorra e que o trabalho com canções exceda a tradicional atividade de preencher lacunas.

Além do amor-próprio e ao próximo, a aluna problematizou sobre o amor romântico, assim, o terceiro trecho selecionado para discussão neste artigo também aborda esse tema. A música escolhida por Lore foi *Love someone* (2014):

[...] When you love someone
Your heartbeats beat so loud
When you love someone
Your feet can't feel the ground
Shining stars all seem
To congregate around your face
When you love someone [...]
(Graham; Henderson; Lin; Smith; Olsen, 2018)

Love someone é uma canção gravada, escrita e produzida pelo cantor estadunidense Jason Mraz. Foi lançada em maio de 2014 e reflete sobre as sensações que o amor nutrido por outra pessoa faz sentir quem ama. Em imagens hiperbólicas o trecho ressalta que “as batidas do coração são mais altas e os pés não podem tocar o chão quando se ama alguém). Este tipo de canção, de apelo romântico, tende a cativar o público jovem em suas primeiras experiências amorosas, como parece ser o caso de Lore. Ao refletir sobre as construções de sentidos através da música, ela destaca que

This song talks about love and it talks about what it makes us feel. The moral it brings to our life is that love is a beautiful feeling that makes us want to be better people. And when you really love someone, that love always comes back to us. Love is all we have in life. (Documentos de classe da agente Lore - junho de 2020).

A busca por um sentimento puro e arrebatador que modifica sua percepção da realidade reflete uma visão idealizada e pueril do amor. No ímpeto da juventude é recorrente a apreciação por canções, poemas e estórias que exaltem esse tipo de amor. Porém, se não for refletido, pode se tornar algo nocivo, inebriante e violento. Como destaca hooks (2021), o amor não pode ser obsessão, apego, dominação, pois pode se tornar uma armadilha. Por isso, segundo a autora, devemos desenvolver uma “ética amorosa”, que inclua o direito de sermos livres, de viver bem e plenamente. A questão da responsabilidade afetiva e do abandono romântico também pode ser debatido em aulas em que o tema amor surja, afinal, estamos contribuindo também para o amadurecimento emocional e afetivo de jovens sob nossas responsabilidades em salas de aula. Frequentemente, vemos na grande mídia, casos de violência contra a mulher, feminicídio e até mesmo suicídio causados por uma interpretação errônea do amor como posse. Por que não debater essas questões em aulas de linguagens por meio de questionamentos sobre comportamento social e da discussão de estórias narradas em músicas e vídeos, por exemplo. Para nós, a discussão em contextos educacionais, é importante discutir textos que falem sobre esse assunto para auxiliar na expansão de repertórios afetivos e para que, em discussão, consigamos ressignificar nossa compreensão de amor e as idealizações que o acompanham.

A princípio, Lore relata que iria estudar a língua no projeto por meio de canções sem, no entanto, refletir sobre os possíveis sentidos e manifestações do amor. Como ela apresenta uma visão homogênea, ingênua e totalizante do amor, a professora fez o seguinte comentário:

Ok, but what kind of love do you think the song talks about? How can we feel this love? (Interação professora - aluna registrada nos documentos de classe da agente Lore - junho de 2020).

As indagações da professora serviram para, de certa forma, ajudar Lore a se movimentar pelo tema. Esta ampliação dos repertórios interpretativos amadurece a visão da discente. Percebemos que Lore constrói e ressignifica os sentidos acerca do amor no decorrer do projeto, através de suas escolhas a partir de provocações da professora. Embora inicialmente ela não visse relação entre as canções, a partir dos questionamentos da professora a cada semana, ela vai movimentando seu olhar para as convergências e percebe que a visão sobre o amor em cada uma se complementa.

Na conversa roteirizada inicial, a aluna elencou que, inicialmente, não percebeu o entrelaçamento entre as músicas. Contudo, durante o diálogo, as problematizações e as

interações com os comentários da professora ao longo do projeto, ela descobriu esse ponto em comum (os tipos de amor representados) entre as três canções. Vejamos:

Depois que eu traduzi e problematizei as letras das músicas e através de um feedback da professora que percebi que falavam sobre o amor, todavia cada uma mencionava um tipo de amor diferente. A primeira, *Pretty hurts*, fala do amor-próprio, da necessidade de aceitação de nós mesmas como mulheres, singulares, e não de “indústria”, não apresentadas pelas mídias. A segunda, *Love someone*, retrata o amor romântico, o amor entre duas pessoas que quer passar os dias uma com a outra, vivenciar e compartilhar. A última, *Where is the Love?* fala sobre o amor ao próximo, ter empatia, respeito e solidariedade. (Transcrição de conversa roteirizada oral - Lore - dezembro de 2020).

É perceptível que, através dos *feedbacks*, a agente refletiu sobre aspectos em comum nas canções estudadas, especificamente a problematização sobre os tipos de amor e os problemas ocasionados pela falta dele. De acordo com Bowlby (2001), desde músicas, poemas, novelas, filmes, dramatizações, a temática do amor foi e continuará sendo abordada como crucial à vida. O estudioso também enfatiza que o amor envolve reciprocidade e equilíbrio, conforme diz Toro, ele “é a busca de estrutura e unidade como forma essencial do ser no mundo” (1991, p. 63). Todavia o amor não é somente uma ideia, mas sim ação para transformação, como temos argumentado desde o início desta seção, apoiadas em hooks (2021) e Freire (2011).

Considerações finais

Iniciamos este artigo nos dispendo a retomar algo recorrente em aulas de inglês: aprender com música. Mostramos como em um projeto de ensino, desenvolvido durante a pandemia de Covid-19, foi possível manter o contato com o idioma e expandir diferentes repertórios, sociais, afetivos, lexicais, culturais, entre outros. Sabemos que não foi fácil e que as aprendizagens poderiam ser ainda maiores, caso o momento histórico que passávamos fosse outro. Resta-nos, portanto, agradecer o privilégio de termos nos mantido com saúde e sanidade após o longo período de enfermidade que todos enfrentamos durante a pandemia de Covid-19. Foram dias difíceis, de muitas perdas e muita tristeza. Ao longo de dois anos, apoiamos-nos como pudemos para segurar as mãos umas/uns das/os outras/os e concluir nossas tarefas cotidianas e profissionais. Especialmente para professoras/es a carga foi pesada, pois além da pandemia passávamos por uma grave crise na educação e sofríamos ataques constantes de pessoas de extrema direita que desvalorizaram nossos empenhos em prol de um país mais justo, menos desigual.

Este projeto foi um exemplo do que conseguimos realizar, dentre milhares de outros que não estão ainda registrados e que talvez nunca serão. Acreditamos, contudo, no potencial

das atividades realizadas, nas provocações que foram feitas e estamos confiantes de que elas podem ser replicadas com outras músicas, em outros contextos históricos, em aulas remotas ou presenciais. Afinal, o que ressaltamos aqui é a importância de relacionar conteúdos dos textos (multimodais) às vivências, aos contextos locais e histórico-culturais de modo a problematizar diferentes modos de ser e estar no mundo. Não associamos, portanto, os “resultados” discutidos aqui às músicas que foram selecionadas por Lore. Outrossim, associamos a expansão de repertórios à problematização, à escuta, à busca por engajamento com questões crítico-vivenciais ao longo das interações professora-aluna e isso, reiteramos, pode ser conseguido com quaisquer textos.

Como lembramos, neste artigo, optamos por dialogar com um tema muito importante para professoras/es de inglês, a música. Convém ressaltar antes de finalizá-lo que a música que ora trabalhamos como texto, mas é antes de tudo Arte e Cultura e, portanto, integra práticas sociais que registram afetos e momentos importantes socialmente construídos e compartilhados. Pensar sobre canções pode favorecer que reflitamos sobre como nos sentimos, como projetamos nossos sentimentos, como pensamos nas coisas que acontecem em nosso mundo. A música, assim, é um modo de alcançar discussões de cunho artístico, político, cultural e pessoal em sala de aula, por isso, concluímos nosso texto aludindo à última sentença de nossa epígrafe “So I [we] say thank you for the music, for giving it to me [us]!”

Referências

- ADAMS, W.; GOMEZ, J.; BOARD, A.; PAJON Jr., G. **Where Is the Love?** Intérprete: Black Eyed Peas. Álbum: Elephunk. A&M Records, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WpYeekQkAdc>. Acesso em: 13 out. 2022.
- ANDERSSON, B.; ULVAEUS, B.; ANDERSON, S. **Thank you for the music** [ABBA]. Polar/EMI music, 1977. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/abba/65891/>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- ANJOS, M. E. P.; PEREIRA, A. L. Concepções sobre estratégias tradutórias: questões léxicosemânticas, morfossintáticas e interculturais no poema *A balada do cárcere de reading*, de Oscar Wilde. **Blucher Education Proceedings**, v. 2, n. 2, p. 520–530, 2017.
- ARAÚJO PINHO, T. O Amor como ato de liberdade, de bell hooks. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, v. 2, n. 2, p. 277–283, 2021.
- BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge University Press, 2010.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Martins Fontes São Paulo, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

CAMPOS, G. **O que é tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANAGARAJAH, A. S. (ed.). **Literacy as translingual practice**: between communities and classrooms. Routledge, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Psychology Press, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 11–37.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61–78, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLER, S.; KNOWLES, B.; PERKINS, A. **Pretty Hurts**. Intérprete: Beyoncé. Álbum: Beyoncé. Parkwood Entertainment/Columbia, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LXXQLa-5n5w>. Acesso em: 13 out. 2022.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. Grupo Editorial Summus, 1988.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

GRAHAM, L.; HENDERSON, D. LIN, P.; SMITH, L.; OLSEN, M. **Love Someone**. Intérprete: Lukas Graham. Álbum: 3 (The Purple Album). Warner Records, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxTjD7nZ6O4>. Acesso em: 13 out. 2022.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KRESS, G. R. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. Taylor & Francis, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Foreword. In: BOCK, Z.; STROUD, C. (ed.). **Reclaiming Voice**: Languages and Decoloniality in Higher Education: reclaiming voices from the south. London, 2021.

MOREIRA, K. **Praxiologias de educação linguística em tempos de pandemia**: (des)construções e ressignificações no Projeto *English Mentoring*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás-Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Junior, Anápolis, 2022.

OLIVEIRA, H. F.; SILVA, J. C. V. Letramento musical de professores de língua estrangeira (Inglês). **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 283–303, 2004.

PENNYCOOK, A. Translingual English. **Australian review of applied linguistics**, v. 31, n. 3, p. 30.1-30.9, 2008.

PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE**: as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–32.

SAMPAIO, R. P. A.; FERREIRA, R. F. Beleza, identidade e mercado. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 120–140, 2009.

TORO, R. **Teoría de Biodanza**: coletânea de textos. Fortaleza: Ceará: Alab, 1991.

VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. **Hypatia**, v. 31, n. 2, p. 404–420, 2016.

WOLF, N. **O Mito da Beleza**. Como as Imagens de Beleza são usadas contra as Mulheres. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.

Sobre as autoras

Karyelly Guimarães Moreira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3769-1303>

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Anápolis, com complementação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Maximus. É especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro de Ensino Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e em Metodologia de Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Graduada em Letras - Português e Inglês pela UEG. Integra o Grupo de Estudos em Perspectivas Críticas na Educação Linguística, Letramentos e Discursos (Integra/UEG). Professora efetiva da SEDUC-GO e professora substituta na UEG - Unidade Universitária de Posse-GO.

Barbra Sabota

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3100-259X>

Doutora e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras – Português e Inglês pela UFG e possui aperfeiçoamento em Language, Literature and Arts pela Universidade de Cambridge. Professora da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, onde coordena o Laboratório de Mídias Interativas (LIM) Coordena o grupo de Estudos INTEGRA - Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos. Membro do Grupo de Estudos Transição, da Rede Cerrado de formação crítica de professoras/es de línguas.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em out. 2024.

Políticas linguísticas e ensino de línguas no contexto da diversidade linguística e cultural guineense

Language Policies and Language Teaching
in the context of Guinease Linguistic and Cultural Diversity

Fidel Quessana M'bana¹
Martiniza José Camparam²
Rosivaldo Gomes³

Resumo: Este artigo objetiva propor algumas reflexões críticas sobre as políticas linguísticas na Guiné-Bissau, especialmente aquelas direcionadas ao ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) durante período de luta armada contra colonialismo português (1963–1973) e após a proclamação unilateral da independência do país em 1973, destacando a necessidade de adotar políticas linguísticas que coadunem com o perfil linguístico dos alunos. Realizamos um estudo com base em abordagem metodológica alicerçada na pesquisa qualitativa e bibliográfica, por meio de produções acadêmicas publicadas acerca do ensino guineense, com autores que se debruçam sobre o tema. Os trabalhos levantados evidenciam uma perspectiva do ensino monolíngue no país que comporta uma vasta diversidade linguística e cultural. Partindo das obras e das reflexões feitas neste artigo, entendemos que as políticas do ensino das línguas devem sempre levar em conta a diversidade sociocultural e linguística dos falantes.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Ensino bilíngue. Diversidade linguística e cultural.

Abstract: This article aims to propose some critical reflections on language policies in Guinea-Bissau, especially those aimed at teaching and learning Portuguese as an Additional Language (PLA) during the period of armed struggle against Portuguese colonialism (1963–1973) and after the proclamation unilateral independence of the country in 1973, highlighting the need to adopt language policies that match the linguistic profile of students. We carried out a study based on a methodological approach based on qualitative and bibliographical research, through academic productions published about Guinean education, with authors who focus on the topic. The work collected highlights a perspective of monolingual education in the country, which has a vast linguistic and cultural diversity. Based on the works and reflections made in this article, we understand that language teaching policies must always consider the sociocultural and linguistic diversity of speakers.

Keywords: Language Policies. Bilingual Teaching. Linguistic and Cultural Diversity.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço eletrônico: fidelmbana10@gmail.com.

² Universidade Federal do Paraná, Faculdade Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: josecamparammartiniza@gmail.com.

³ Universidade Federal do Paraná, Faculdade Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: rosivaldo@unifap.br.

Introdução

A língua(gem) humana, enquanto uma construção social na qual os seres humanos materializam as suas realidades, se comunicam e interagem também pode desempenhar um papel essencial no processo de alienação e dominação de um povo, ao mesmo tempo, pode servir de instrumento de resistência e de afirmação de identidade. Nesse sentido, sua imposição, proibição e promoção em determinada comunidade ou Estado reflete uma tomada de decisão de um determinado grupo, que busca fixá-la ao campo de circulação e de restrição dentro do espaço geográfico dos seus usuários. Acerca disso, Rajagopalan (2003, p. 102) defende que as línguas “além de serem instrumentos de comunicação, atributo distintivo do ser humano etc., também são verdadeiras bandeiras políticas, atrás das quais se reúnem povos e em nome das quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue”.

Com isso, os debates e as pesquisas sobre políticas linguísticas se fazem necessários para amenizar ou solucionar conflitos, combater preconceitos linguísticos e questionar estruturas sociais, evitando, assim, a imposição monolíngue, a desvalorização e a estigmatização das línguas minoritárias/minorizadas (geralmente línguas dos povos originários no caso dos países que passaram pela colonização).

Neste artigo, propomos trazer algumas reflexões críticas e introdutórias sobre as políticas linguísticas na Guiné-Bissau, um dos países africanos que vivencia vários séculos de colonização, de imposição linguística e cultural desencadeada pelo então império português. Naquele período histórico, tanto as políticas linguísticas oficiais, sobretudo as políticas do ensino de línguas, quanto as políticas de ensino de outros conteúdos curriculares, eram tomadas e implementadas pelas autoridades imperiais, sem consulta prévia aos povos originários (das ex-colônias), ou seja, implantava-se uma política linguística imperialista. Por essa razão, como mostram as pesquisas, o ensino colonial no atual território da Guiné-Bissau era desvinculado da realidade linguística e cultural do país (Cá, 2005; Namone, 2014).

Importa salientar que, inicialmente, a educação formal era proporcionada a um pequeno número de nativos africanos das ex-colônias portuguesas, esses eram levados “à metrópole para serem educados e assimilarem a cultura portuguesa. Portanto, havia negros em Portugal desde então sendo obrigados a praticar a religião cristã e a aprender a ler e escrever em latim” (Cá, 2005, p. 30). Alguns desses alunos africanos educados em Lisboa foram ordenados sacerdotes cristãos e auxiliavam a igreja nas missões de ‘evangelização e civilização’ — para não dizer missão de exploração e escravocrata.

Mesmo com a implementação do ensino formal nas ex-colônias, particularmente na Guiné-Bissau, os conteúdos escolares eram ministrados sob os moldes de Portugal (Cá, 2005; Namone, 2014). O ensino era restrito aos filhos de portugueses, seus descendentes e um pequeno número dos povos originários, esses últimos eram educados com o intuito de servir como intermediários na administração colonial (a maioria eram filhos dos considerados

assimilados). As políticas linguísticas adotadas nesse período eram as que ofertavam o uso exclusivo do português como a única língua do ensino e aprendizagem, e era “proibido o uso das línguas dos diferentes grupos étnicos do país, sendo considerados dialetos” (Namone, 2014, p. 44). Além disso, era proibida a manifestação pública de quaisquer identidades culturais guineenses, pelo fato de elas

[...] serem consideradas “primitivas” e “exóticas”. Quaisquer que fossem as manifestações culturais locais, transmitidas pela educação tradicional, tais como “ritos de iniciação”, casamento tradicional, culto dos ancestrais, cerimônia de pedido de proteção, uso de instrumentos de proteção como por exemplo, a (mandidja), consulta ao xamã (bota sorte), cerimônias fúnebres, danças tradicionais, etc., eram feitas na clandestinidade, longe dos olhos dos colonizadores. Todas essas manifestações eram reprimidas pela autoridade colonial, que tinha medo de que, se permitissem a livre manifestação da cultura local, ela poderia futuramente incentivar o sentimento da união para lutar contra o regime colonial (Namone, 2014, p. 45–46, grifo no original).

Assim, ao longo do processo da colonização, os colonizadores desenvolveram e implementaram diversas violências, tais como: física, linguística, cultural, religiosa, econômica, entre outras. Essas violências e outros fatos contribuíram para o surgimento de movimentos de libertação nas diferentes colônias. No caso da Guiné-Bissau, foi a criação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), fundado em 1953, por Amílcar Cabral e outros membros, cujo objetivo principal era “unir as populações da Guiné-Bissau e de Cabo Verde na luta pela independência e construção de um Estado binacional nos dois territórios, após a independência” (Namone, 2014, p. 20). As independências das duas nações (Guiné-Bissau e Cabo Verde) só se tornaram realidade depois de uma luta armada contra a guerra colonial portuguesa que durou mais de uma década.

Ao longo do período da luta armada, o movimento da libertação da Guiné-Bissau criou as suas próprias instituições administrativas (nas áreas sob controle dos combatentes guineenses). Aqui destacam-se as instituições escolares (designadas na época de escolas de *zonas libertadas*⁴), que buscavam contrapor as políticas linguísticas e educacionais implementadas nas escolas coloniais (ou escolas das *zonas não libertadas*⁵) (Namone, 2014).

Conforme Namone (2014, p. 23), “o objetivo da Educação do PAIGC nessas regiões é contrapor-se ao sistema educativo colonial, eliminar o colonialismo e formar um ‘Homem Novo’ consciente da sua realidade cultural”. O partido estava ciente da importância da escola e das políticas educacionais para a formação de homens e mulheres capazes de reagirem

⁴ Essas escolas foram criadas com o objetivo de oferecer às populações das zonas libertadas uma educação libertadora, que ensinasse às populações às suas condições políticas, econômicas, culturais etc., assim como, as razões da luta armada pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

⁵ Compreende-se as escolas dos centros das cidades, sob administração do regime salazarista/fascista de Portugal, também essas escolas prezavam pela neutralização dos movimentos de libertação das ex-colônias africanas.

adequadamente à empreitada da colonização tanto a nível interno quanto a nível mundial, com destaque às organizações regionais, internacionais e mundiais.

No que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos para a realização deste trabalho, recorreremos à abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013) e bibliográfica (Gil, 2002). Assim, usamos artigos científicos, dissertações e teses disponíveis nos repositórios dos programas de pós-graduação e periódicos científicos (2002 a 2020), bem como em livros que se debruçam sobre o ensino das línguas (Linguística Aplicada) e Políticas Linguísticas e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996).

Para além da introdução e considerações finais, este artigo está organizado em quatro partes. A primeira apresenta reflexões sobre as políticas linguísticas e planejamento linguístico. Já a segunda, aborda alguns conceitos-chave das políticas linguísticas. A terceira traz reflexões sobre as políticas de ensino de línguas no contexto da diversidade linguística e cultural guineense. Por último, a quarta apresenta reflexões sobre ensino bilíngue e proposta de cooficialização da língua guineense. Nela serão retomadas as discussões introduzidas sumariamente nesta introdução, no que concerne às políticas linguísticas, porém com o destaque ao período pós-colonial⁶ ou pós-independência, isto é, depois da proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau, em 1973, que veio a ser reconhecido oficialmente por Portugal, em 1974. Por último, apresentar-se-á algumas considerações e perspectivas em relação ao ensino guineense.

Breves reflexões sobre as políticas linguísticas e planejamento linguístico

Propõe-se, nesta seção, debruçar sobre as políticas linguísticas e planejamento linguístico inerentes à sociedade humana. Acerca disso, Calvet (2007, p. 11) assinala que “a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduo tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua”. De modo geral, a intervenção humana no curso da(s) língua(s) buscava ou busca estabelecer uma relação hierárquica, harmoniosa e equilibrada entre as línguas. Para Calvet (2007, p. 11), “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Nesse sentido, o autor concebe a política linguística como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e sociedade e o planejamento linguístico sua implementação” (Calvet, 2007, p. 11). Essa decisão e planejamento podem ocorrer a nível governamental ou não governamental.

Assim, com base em Calvet (2007), pode-se afirmar que qualquer indivíduo, família, grupo ou comunidade, tanto internamente quanto na diáspora, pode propor e elaborar as

⁶ Neste texto, os termos pós-colonial ou pós-independência estão sendo usados especificamente para se referirem ao período que ocorreu depois da independência da Guiné-Bissau, datada desde 1973.

políticas linguísticas sobre o uso da língua. Desta feita, o caminho seria realizar um congresso, simpósio ou seminário para debater sobre políticas linguísticas e planejamento linguístico, conseqüentemente, para tomar decisões sobre o tema incluindo as línguas minoritárias ou minorizadas no interior de um Estado, como é o caso de Quéchuas, no Equador (Calvet, 2007), bem como as situações linguísticas que ocorrem, de modo geral, em Cabo Verde e na Guiné-Bissau.

Essa discussão pode ser desenvolvida a nível não estatal ou fora do poder político, porém, para o autor, só o “Estado tem poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (Calvet, 2007, p. 21). Isso se deve ao poder delegado ao Estado, que pode ser usado por meio do seu aparelho repressivo que, conforme Althusser (1985), é composto por instituições como: o Governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. Esse aparelho repressivo “funciona através da violência — ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de forma não física)” (Althusser, 1985, p. 67).

Ainda conforme Althusser (1985), além do aparelho repressivo do Estado, as imposições linguísticas e as manifestações culturais podem ocorrer por meio do aparelho ideológico do Estado: igreja, escola, família, sistema político, sindicato etc. Esses aparelhos ideológicos não recorrem, necessariamente, ao uso da força física, mas à imposição da ideologia dominante, geralmente, a defendida pelo Estado. Durante o período colonial, no contexto guineense, tanto os aparelhos repressivos quanto os ideológicos foram usados exorbitantemente para silenciar e exterminar as línguas dos povos originários e as respectivas manifestações culturais.

Importa destacar que a imposição linguística tem sido uma das estratégias políticas e ideológicas das potências coloniais para subjugar e manter sob controle os países colonizados, particularmente nas antigas colônias portuguesas no continente africano. Ao término da colonização, tanto nos países africanos quanto noutros continentes, a questão linguística continua merecendo atenção em esferas políticas e ideológicas, sobretudo no que concerne à escolha das línguas oficiais e de ensino nas antigas coloniais ocidentais.

No caso da Guiné-Bissau, destaca-se a escolha de português como língua do ensino nas escolas das *zonas libertadas*, que iniciou o ensino em língua guineense (*ou crioulo guineense*), posteriormente, passou a ser em português devido à falta de sistematização da língua guineense (Namone, 2014). Na seção subsequente, debruçaremos sobre alguns conceitos-chave em políticas linguísticas.

As políticas linguísticas: alguns conceitos-chave

A elaboração das políticas linguísticas e educacionais do Estado, especialmente as escolhas das línguas oficiais e do ensino, envolvem disputas política, econômica, religiosa,

ideológica, entre outras. Deste modo, longe de ser uma escolha aleatória ou meramente linguística e educacional, nota-se que há por trás disso fortes interesses políticos e ideológicos. Rajagopalan (2013), sobre isso, argumenta que “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais” (Rajagopalan, 2013, p. 146).

De modo geral, as políticas linguísticas, tanto a nível familiar, nacional, regional, internacional envolvem, em certa medida, questões políticas de diversas ordens, tais como: religiosa, econômica, histórica, identitária, entre outras. Por essa razão, as políticas linguísticas não se limitam às situações linguísticas dos países em ‘via do desenvolvimento’ ou das ex-colônias, como assevera Calvet (2007, p. 19):

[...] os problemas linguísticos do Québec, bem como aqueles suscitados nos Estados Unidos pela imigração de hispanofalantes e, posteriormente, os que aparecem na Europa com a construção da Comunidade Econômica Européia, mostrarão que política e planejamento linguístico não estão vinculados somente ao desenvolvimento ou às situações pós-colonial. O texto fundador de Haugen sobre a Noruega bastaria para comprovar que as relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidade, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa (Calvet, 2007, p. 19).

Nesse contexto, concordamos com Calvet (2007) e Rajagopalan (2003; 2013), ao defenderem que as políticas linguísticas sempre estiveram presentes nas relações humanas e sempre houve quem pretendesse impor a sua língua aos outros. Também assentimos com o postulado de Hugen (1964 *apud* Calvet, 2007, p. 21), ao defender que o planejamento linguístico é “uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema”, e esse planejamento pode ser realizado no âmbito informal ou formal.

Segundo Oliveira (2016, p. 382) “as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as ONGs e associações, e até as famílias”. Sendo assim, neste trabalho, entende-se que as decisões sobre as políticas linguísticas, sobretudo na esfera governamental (estadual, nacional e internacional) devem, necessariamente, partir dos diálogos interculturais entre as línguas, as culturas e as ideologias que circundam as suas áreas de aplicação.

Para compreender as relações de poder nessa área, sobretudo na definição, elaboração e execução de determinadas políticas linguísticas, faz-se necessário destacar, brevemente, alguns conceitos-chave que circundam o campo de Políticas Linguísticas. Começar-se-á com o planejamento linguístico, que pode ser concebido como procedimentos teóricos e práticos que devem ser trilhados para resolução de problemas linguísticos numa determinada comunidade regional, nacional ou internacional, podendo ser o planejamento ao

nível de *corpus* e de *status*. O primeiro, diz respeito às “intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização)” (Calvet, 2007, p. 29). Já o segundo, refere-se às “intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas” (Calvet, 2007, p. 29).

Ambos contribuem para a valorização social e acadêmica de uma determinada língua, podendo ampliar a sua aquisição e aprendizagem para o uso oral e escrita. Com base nisso, a seleção do idioma oficial e do ensino de um país, de uma organização regional ou internacional, ou até de uso familiar se faz no âmbito de planejamento do *status* e do *corpus*. Estabelecendo o *status* que a língua deve ter em relação às outras línguas; essa seleção envolve as questões de ordem histórica, sociocultural, ideológica, econômica, dentre outras. Já a codificação da língua por meio da escrita (alfabeto), elaboração de gramáticas, dicionários, materiais didáticos etc., se relaciona com o planejamento do *corpus*.

No caso das línguas minoritárias ou minorizadas, geralmente nos países africanos, as faltas ou insuficiências de planejamento de *corpus* têm sido invocados como obstáculos para a execução de planejamento do *status* das línguas originárias. Por exemplo, na Guiné-Bissau, a retirada do uso de língua guineense nas escolas das *zonas libertadas*, posteriormente, a escolha do português como língua oficial e do ensino foi justificada por falta de escrita padronizada (gramática, dicionário etc.) da língua guineense. A partir disso, concordamos com Cooper (1997 *apud* Savedra; Lagares, 2012), ao defender que o planejamento linguístico “compreende os esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos linguísticos”.

Assim, salienta-se que, para que um planejamento linguístico seja adequado e atenda às demandas do seu público-alvo, deve-se levar em consideração as seguintes questões: quem fará o planejamento, para quem, quando, como, porquê, qual é a vantagem e desvantagem etc. (ver Calvet, 2007; Savedra; Lagares, 2012). Essas e outras questões são pertinentes para o planejamento linguístico adequado ao seu público-alvo, vinculando-o à necessidade educativa dos alunos, de modo geral, das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, propiciando um ambiente profícuo para a produção, transmissão e compartilhamento do conhecimento acadêmico e sociocultural.

Em relação à gestão, destaca-se política linguística *in vivo* e política linguística *in vitro*, a primeira, gestão *in vivo* “refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem” (Calvet, 2002, p. 146). Já a política linguística com a gestão *in vitro* diz respeito às decisões tomadas sobre o uso da(s) língua(s) no âmbito do poder político. Nessa gestão, “em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas, depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem

escolhas, aplicam-nas” (Calvet, 2002, p. 147-148). Provavelmente, podem surgir conflitos, sobretudo nos contextos multilíngues, quando a gestão *in vitro* não leva em consideração a gestão *in vivo*, ignorando as línguas comumente usadas nas relações cotidianas dos falantes.

Nesse sentido, defendemos, neste trabalho, a gestão *in vivo* em consonância com gestão *in vitro*, envolvendo movimento social, acadêmico, Estado e demais interessados nos debates sobre a gestão da língua e seu uso num determinado espaço geográfico, assim como a elaboração das leis linguísticas que contemplem as diversidades linguísticas e culturais do país ou da região. Como aponta Calvet (2007), políticas linguísticas podem ter intervenção a nível geográfico: “internacional, nacional e local” e a nível jurídico mediante “constituição, lei, decreto, resolução e recomendação” (Calvet, 2007, p. 78).

Para tanto, nessa empreitada se requer a participação responsiva da comunidade na elaboração de suas próprias políticas linguísticas, isto é, os debates e as decisões sobre as políticas linguísticas e o planejamento não devem ser restritos aos laboratórios dos linguistas e aos gabinetes ou departamentos políticos, mas devem envolver os linguistas, sociólogos, antropólogos, juristas, pedagogos etc., assim como os usuários em potenciais da língua-alvo.

Ainda, a política linguística pode ser *imperativa* e *incitativa*, a primeira resulta da decisão impositiva do Estado (gestão *in vitro*), isto é, o Estado escolhe e impõe o uso de uma determinada língua em detrimento das outras. Já a política incitativa investe na promoção da língua, que pode ser feito por meio de premiação das produções na língua-alvo, geralmente, ocorre no sentido de aumentar o número de usuários da língua, seu *status* social e *corpus*; também pode contribuir com o processo de revitalização das línguas ameaçadas ou em extinção, ao contrário da intervenção imperativa que defende a língua e seu uso exclusivo (Calvet, 2007). A política linguística incitativa, por meio das escolas e dos novos avanços tecnológicos, pode proporcionar um espaço de manutenção e valorização das línguas minorizadas ou minoritárias, estimulando o uso dessas línguas e suas manifestações culturais em diversas práticas sociais.

Partindo do exposto, entendemos que as políticas linguísticas são indissociáveis da cultura e da ideologia. No caso específico do ensino de línguas, as políticas linguísticas educacionais devem versar pela valorização das línguas originárias (ou locais/nacionais); essa é uma das formas de democratização do ensino, propiciando a interculturalidade e o respeito pela diferença – oferecendo um ensino que não se limita à simples inclusão das comunidades minoritárias ou minorizadas nos sistemas escolares, mas que favorece as condições adequadas para inclusão efetiva dos aprendizes, fazendo com que a comunidade do alunado possa usufruir, adequadamente, dos saberes e conhecimentos compartilhados nos ambientes escolares.

Acreditamos que isso requer as adoções das políticas linguísticas e educacionais concretas e efetivas que atendam as demandas sociais, linguísticas e econômicas dos

estudantes. Na seção subsequente dar-se-á a continuidade com as reflexões sobre as políticas linguísticas, com destaque à política do ensino de línguas, no contexto da diversidade linguística e cultural da Guiné-Bissau.

Reflexões sobre as políticas do ensino de línguas no contexto guineense

A Guiné-Bissau é um país multilíngue e multiétnico no qual convivem muitas línguas (mais de 22 línguas étnicas); além disso, dispõe da língua guineense (ou crioula – a mais falada pelos guineenses) e da língua portuguesa (o idioma oficial e do ensino). Refletir sobre a necessidade de contemplar as vastas diversidades linguísticas e culturais guineenses na elaboração e execução das políticas linguísticas, sobretudo das políticas linguísticas educacionais, pode trazer grandes contribuições para o sistema do ensino, buscando estabelecer os possíveis caminhos para a sua adequação ao perfil linguístico e cultural dos estudantes de diversos níveis escolares.

As primeiras discussões ou debates entre guineenses sobre as políticas linguísticas educacionais, particularmente no que concerne ao ensino de línguas nas instituições escolares nas *zonas libertadas*, foram desenvolvidos no período da luta pela independência do país, nos anos 60-70. No período anterior, as políticas linguísticas, tanto no nível educativo quanto no nível administrativo ou até familiar (para os nativos assimilados e em processo de assimilação), eram tomadas pela metrópole (Portugal) e, tratam-se de políticas linguísticas *in vitro* e *imperativa* quanto ao nível e tipos respectivamente.

Por esse motivo proibiu-se o uso das línguas étnicas nas escolas e respectivas manifestações culturais, assim como nos ambientes controlados pelos colonizadores (Namone, 2014), haja vista que essas línguas e culturas eram consideradas '*inferiores*' e '*primitivas*', isto é, as línguas e as culturas europeias usufruíram de grandes privilégios como se fossem '*superiores*', usurpando o espaço das línguas e culturas dos povos originários submetidos a uma colonização nefasta e desumano.

Com a abertura das escolas nas *zonas libertadas*, iniciam-se as políticas de valorização das línguas e culturas guineenses, buscando salvaguardar a sua identidade. A partir disso, busca-se fortalecer a unidade dos diferentes grupos étnicos pela luta armada contra o regime fascista de Portugal. Nesse período, o ensino nas escolas das *zonas libertadas* era ministrado, inicialmente, em língua guineense, porém, devido à falta de sistematização e normatização dessa língua, a liderança do movimento da libertação decidiu adotar a língua portuguesa como idioma do ensino (Cá, 2005; Namone, 2014), mantendo a guineense e demais línguas étnicas para a comunicação cotidiana a nível nacional.

Nesse período, o movimento tinha déficit de especialistas (linguistas) que pudessem se encarregar da empreitada de realizar os estudos sobre o planejamento linguístico a nível do *status* e do *corpus*, sobretudo a nível do *corpus*. A nível do *status*, era necessário avaliar

o “problema a ser analisado com a língua, qual processo a utilizar e qual aplicação dessa língua é feita na sociedade” (Rosa; Souza, 2019, p. 118). Já a nível do *corpus*, “avalia a utilização da língua e sua estrutura interna, ou seja, como ela é codificada e transcrita graficamente para a sociedade, como seu léxico e sua sintaxe são pensadas e como se dá o desenvolvimento funcional dela” (Rosa; Souza, 2019, p. 118).

Nessa circunstância, o uso adequado da língua guineense demandaria o planejamento do *status* e do *corpus* para a sua continuidade no sistema do ensino das *zonas libertadas* e, posteriormente, o seu uso oficial nos documentos que circulavam naquelas áreas libertadas.

A falta de padronização e normatização da língua guineense levou a sua substituição no ensino pela língua portuguesa, com intuito de atender a necessidade imediata do país que enfrentava a guerra colonial. Aliás, foi uma das questões invocadas por Cabral (líder do movimento da libertação) para a escolha do português como língua de ensino nas escolas de *zonas libertadas*. Conforme Cabral (1979 *apud* Namone, 2014, p. 71):

Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em balanta agora? Quem sabe a fonética do balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, *n'ca na bai [não vou]*. Um outro escreve *n'ka na bai [também não vou]*. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim (Cabral, 1979 *apud* Namone, 2014, p. 71, grifos nossos).

Acredita-se que Cabral (1979) soube da relevância da função ou *status* do idioma guineense naquele período da luta armada, visto que é a língua franca usada pelos combatentes nas suas relações interétnicas e interculturais. Porém a falta de um sistema ortográfico padronizado naquela época, dificultaria a produção de materiais didáticos e, conseqüentemente, seu ensino e aprendizagem. Por isso, o autor argumenta que “para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo” (Cabral, 1979 *apud* Namone, 2014, p. 71).

Cabral (1979) demonstra, ainda, a possibilidade de efetuar estudos linguísticos sobre a língua guineense e seu uso no ensino em momento oportuno, que pode ser entendido como depois da proclamação da independência. Realizar essa investigação era necessidade premente, tanto que o autor assegura que “nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo” (Cabral, 1979 *apud* Namone, 2014, p. 71).

Apesar de Cabral (1979 *apud* Namone, 2014) mostrar-se otimista em relação à adoção de guineense como língua do ensino, após estudos e sistematização da escrita (ortografia,

gramática, dicionário etc.), essa ideia não foi levada a cabo com a independência do país em 1973, quando o Governo adotou oficialmente a língua portuguesa como o idioma da administração pública, particularmente do ensino e aprendizagem. Já se passaram mais de quatro décadas e, ainda, o Governo guineense não conseguiu sistematizar e normatizar a língua guineense e, conseqüentemente, a sua cooficialização.

Aliás, em alguns casos, o uso dessa língua era ou ainda é proibido em algumas instituições escolares (por exemplo, nos Liceus nos quais o/a autor/a deste artigo fizeram o ensino médio), como a forma de promover o português e incentivar seu uso pelos alunos que, majoritariamente, têm as línguas étnicas e guineense como idiomas maternos.

Com essa política do ensino monolíngue, num contexto multilíngue, busca-se restringir o uso da língua guineense e étnicas no diálogo cotidiano (informal) fora do ambiente escolar ao excepcional nos primeiros anos escolares de crianças e adolescentes, geralmente falantes maternos das línguas étnicas ou guineense que, pela primeira vez, entram em contato com o português na escola.

Nessa situação, se o professor usar apenas a língua portuguesa não será compreendido pelas crianças, dificultando a comunicação e interação dentro da sala de aula. Para tanto, admite-se o uso da língua guineense e até as línguas étnicas para sanar a incompreensão e auxiliar no processo de alfabetização dos alunos dos primeiros anos escolares. Na próxima subseção, apresenta algumas propostas pontuais das políticas linguísticas na Guiné-Bissau.

Reflexões sobre o ensino bilíngue e proposta de cooficialização da língua guineense

Nesta subseção, destacar-se-á algumas iniciativas pontuais das políticas linguísticas para o ensino bilíngue na Guiné-Bissau. Em seguida, serão tecidos alguns apontamentos sobre a cooficialização da língua guineense, trazendo também algumas breves considerações sobre a cooficialização da língua cabo-verdiana (ou crioulo de Cabo Verde).

Esses países, como os demais que foram ex-colônias portuguesas no continente africano, adotaram o português como língua oficial e do ensino, contudo, esse idioma coexiste com as línguas originárias (nacionais, locais ou étnicas) que ainda são usadas. Importa salientar que os dois países anteriormente mencionados têm relações históricas e sanguíneas devido ao longo processo de colonização, dominação e comércio dos escravizados efetuado por Portugal.

A luta pela libertação desses países foi protagonizada e dirigida pelo PAIGC. Naquele período, ambos os países dispunham da mesma bandeira, do mesmo hino e da mesma liderança (na esfera de tomada de decisão político-militar) no movimento de libertação. Conforme Namone (2014), o PAIGC projetava a formação do Estado-binacional, sob a liderança de um partido-estado (partido único). Porém, depois da independência de ambas as

nações e das vicissitudes políticas, a exemplo do golpe de Estado de 1980, bem como outros acontecimentos, dificultou-se tal proposta ambiciosa e pôs o fim ao almejado projeto de formação de Estado-binacional (Cá, 2005; Namone, 2014).

Na Guiné-Bissau, geralmente as experiências ou políticas de ensino bilíngue foram ou são, majoritariamente, executadas pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) em colaboração direta ou indireta com o Governo guineense. De acordo com Scantamburlo (2019), de 1987 a 1993, o Ministério da Educação Nacional (MEN) e Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)

[...] integrou o Projecto dos CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação) na sua estrutura para iniciar uma experiência de ensino bilíngue nalgumas escolas do país com o objectivo, entre outros, *de verificar a viabilidade do Crioulo Guineense como língua de ensino*. O projecto teve início no ano lectivo de 1986-87 e atingiu as aldeias de Bará (Sector de Canchungo, Região de Cacheu,), Cufar e Priam (Sector de Catió, Região de Tombali) e da Ilha de Uno (Região Bolama-Bijagós). A duração foi de oito anos, isto é, dois ciclos de escola primária (1986-1990 e 1990-1994) (Scantamburlo, 2019, p. 204, grifo nosso).

Segundo Scantamburlo (2019), foram feitos testes cujos objetivos eram avaliar a viabilidade e os resultados do projeto experimental de ensino bilíngue nas escolas primárias guineenses. Os resultados mostram que:

- a) o uso do Crioulo Guineense nas escolas primárias não prejudicou a aprendizagem dos estudantes;
- b) para os alunos cuja língua materna não é o Crioulo Guineense, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe;
- c) o Crioulo Guineense é uma língua válida para o ensino primário, que pode substituir as línguas maternas, quando há impossibilidade prática de utilizar uma das línguas étnicas por falta de meios didáticos ou de homogeneidade dos alunos (Scantamburlo, 2019, p. 204–205).

Os resultados dessa experiência evidenciam que o ensino bilíngue pode potencializar o processo de ensino, facilitando a aprendizagem das línguas adicionais pelos alunos, contrariando os que defendem ser empecilho ou obstáculo na aprendizagem da língua não materna. Em certa medida, no contexto guineense, ignorar ou isolar as línguas étnicas, sobretudo a língua guineense do ensino primário pode continuar a ter consequências negativas no ensino e aprendizagem, visto que a língua de ensino é a base de um sistema educacional, é a partir dela que o aluno aprende sobre as outras áreas de conhecimento, por exemplo, Matemática, História, Física, Química, Geografia, entre outras.

A outra iniciativa do ensino bilíngue foi desenvolvida no arquipélago de Bijagós⁷ e realizada pelo Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue das Ilhas Bijagós (PAEBB). Consoante

⁷ É composto por mais de 80 ilhas e ilhéus, situado na região de Bolama, província sul da Guiné-Bissau.

Scantamburlo (2019, p. 201), o ensino bilíngue foi “iniciado no ano letivo de 2000-2001, como continuação do Projeto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEFF) que tinha adotado, em 1986, o Crioulo Guineense como língua de ensino”. Segundo Caetano (2012), o referido projeto contou com o “apoio financeiro da União Europeia, o projeto abrangeu cinco escolas com cerca de 200 alunos no ano letivo 2001/02, atingindo, nos três anos sucessivos, um total de 942” alunos (Caetano, 2012, p. 111).

Consoante Scantamburlo (2019), o projeto foi desenvolvido no Ensino Básico Unificado (EBU), isto é, do 1º ao 6º ano e contou com três fases:

- a) Primeira fase (1ª-2ª Classes): começar com a oralidade em Crioulo Guineense, e depois passar à alfabetização em Crioulo Guineense e à oralidade em Português. Ao mesmo tempo são lecionadas as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas [...] Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.
- b) Segunda fase (3ª-4ª Classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em Crioulo Guineense iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. É uma fase em que o professor e os manuais didáticos devem prestar muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem os dois códigos linguísticos.
- c) Terceira fase (5ª-6ª Classes) (Scantamburlo, 2019, p. 205–206).

Essas estratégias do ensino bilíngue visam propiciar aos alunos a aprendizagem do português como língua adicional (PLA) de forma eficiente. Importa salientar que para a execução do ensino bilíngue, o PAEBB se baseou nos materiais didáticos usados no projeto anterior e na tradução dos materiais didáticos usados no ensino regular da língua portuguesa. Porém, esses materiais foram adaptados e adequados para atender às particularidades do contexto da sua aplicação, resultando em elaboração de “livros de leitura em Crioulo Guineense, assim como os manuais para o ensino da Oralidade do Português (Scantamburlo, 2019, p. 206).

Além disso. “foi necessário preparar também a Gramática do Crioulo Guineense para os alunos de V-VI classe da escola bilíngue Crioulo Guineense-Português e a Gramática Básica da Língua Portuguesa” (Scantamburlo, 2019, p. 206–207). Já para a capacitação dos professores “foi preparada uma equipa pedagógica com a responsabilidade de ajudá-los a lecionar numa maneira mais dinâmica: cada professor tem um caderno onde escreve o plano de cada lição e assim entrar em sala de aula com o trabalho já preparado” (Scantamburlo, 2019, p. 207).

De modo geral, as abordagens metodológicas e os materiais didáticos usados permitem, de certa maneira, que os alunos reconheçam a relação lexical, sintática e morfológica da língua guineense e sua correlação com língua portuguesa. Isso propicia um ambiente de negociação dos códigos linguísticos e de interação na sala de aula, contrariando

a obrigatoriedade do uso exclusivo da língua portuguesa na escola, na qual o aluno se limita, frequentemente, a não interagir com o professor devido ao pouco domínio da língua do ensino.

Na verdade, as políticas linguísticas educacionais para o ensino bilíngue são imprescindíveis no contexto multilíngue e multicultural, sobretudo na fase da alfabetização, visto que o ensino de língua materna ou do idioma que a criança ou adolescente domina é extremamente relevante e benéfico para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Além disso, de acordo com Kessler e Quinn (2005 *apud* Scantamburlo, 2019, p. 207), “muitas pesquisas feitas em ambientes socioculturais diferentes demonstram que as pessoas bilíngues possuem mais habilidades do que as monolíngues, respeitantes à flexibilidade de aprendizagem, à criatividade e ao pensamento multidireccional”. Para tanto, o ensino bilíngue ou plurilíngue não constitui o problema para a aprendizagem dos alunos, mas é uma mais valia que pode ser bem aproveitada para potencializar a aprendizagem das línguas adicionais e estabelecer diálogos interculturais e interétnicos.

Infelizmente, as iniciativas do ensino bilíngue no contexto guineense são pontuais e temporárias sem continuidades efetivas, geralmente realizadas pelas ONGs nacionais com apoio do Governo e organizações internacionais. Nessa lógica, concluiu-se que, há insuficiência (ineficácia) das políticas linguísticas adequadas ao contexto linguístico e multicultural da Guiné-Bissau.

No que tange à cooficialização da língua guineense, percebe-se um crescente debate dos ativistas, estudiosos e pesquisadores a favor da cooficialização da referida língua. Atualmente, alguns estudiosos preferem designá-la de *língua guineense* do que *língua crioula*, visto que esse último tem sido relacionado ao dialeto, ao falar ou relacionado ao ‘português mal falado’, de maneira geral, tratado de modo pejorativo e estigmatizado. Já que o termo guineense (adotado neste texto para referir a língua crioula) se remete à identidade, ao pertencimento e à *guinendade*, sendo assim, parece o mais adequado para designar essa língua.

Um dos defensores da cooficialização da língua guineense era o Secretário da Cultura da Guiné-Bissau, António Spencer Embalo que, em 2019, concedeu uma entrevista à ONU News⁸ (Soares, 2020), em Bissau, na qual propõe o envio de uma proposta do projeto de lei à Assembleia Nacional Popular (ANP), com o objetivo de cooficializar língua guineense. Não se sabe da continuidade de tal iniciativa, porém, ainda o português continua a ser a única língua oficial e do ensino na Guiné-Bissau.

Em relação às políticas linguísticas acerca da língua cabo-verdiana (crioulo cabo-verdiano), Torquato (2011) assegura que é uma língua oficial em construção, ou seja, os debates sobre a sua cooficialização vem sendo construídos com algumas ações concretas,

⁸ Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/02/1705191>. Acesso em: 7 nov. 2022.

no entanto, tímidas e pontuais, por exemplo, com a proclamação da independência em 1974, Cabo Verde se propôs a criar condições necessárias para a sistematização e a cooficialização da língua cabo-verdiana. A seguir, destacam-se algumas ações movidas a favor da cooficialização do referido idioma.

Em 1979, se realizou o *Iº Colóquio sobre a Problemática do Estudo e da Utilização do Crioulo* (Torquato, 2011; Semedo, Martins; Gomes, 2015). A partir desse evento, o Ministério da Educação propôs formação de linguistas, criação da grafia padrão, gramática, dicionário e materiais didáticos em cabo-verdiano. Devido às vicissitudes políticas e falta de definição de etapas concretas para a cooficialização do cabo-verdiano, a discussão de tal proposta limitou-se ao âmbito teórico.

Em 2011, foi criado o Mestrado em Crioulística na Universidade de Cabo Verde, cujo objetivo é promover, preservar e valorizar a língua cabo-verdiana, assim como a sua inserção na educação básica e superior, na economia, tecnologia etc. (Semedo; Martins; Gomes, 2015). De acordo com Semedo, Martins e Gomes, (2015), em 2015, o Conselho de Ministros do Cabo Verde publicou a Resolução nº 32/2015, que veio reforçar a presença da língua cabo-verdiana enquanto veículo principal de comunicação na vida cotidiana do país e otimizar a dinâmica de transformação linguística que ocorre em Cabo Verde.

Atualmente, a língua cabo-verdiano e guineense são usadas nos processos de alfabetização, nos debates parlamentares, nos tribunais, de modo geral, na administração pública etc., porém não dispõe do *status* de língua oficial como o português, que continua a usufruir do privilégio em relação ao cabo-verdiano e guineense. Importa realçar que tanto na Guiné-Bissau quanto em Cabo Verde há alguns intelectuais que não compactuam com as propostas de cooficialização das línguas cabo-verdiana e guineense.

Buscando justificativas nos aspectos econômicos, didáticos (falta de dicionários, gramáticas e materiais) ou obstáculos para a aprendizagem do português. Por exemplo, segundo Semedo, Martins e Gomes (2015, p. 73), referindo ao contexto cabo-verdiano,

Essa voz de discordância não é única. Nos jornais nacionais e estrangeiros encontram-se vários artigos sobre as posições de alguns cidadãos sobre a oficialização do Ccv⁹. É o caso de Sousa (2015) e Humberto (2008). Sousa, da área de Relações Internacionais, fez a seguinte afirmação: “Num país onde os recursos não abundam, há sempre alguém que tem ideias, digamos de ‘gênio’. É que, a oficialização do crioulo tem os seus custos e não são poucos. Mas isso, já lá vamos.” (Semedo; Martins; Gomes, 2015, p. 73).

Certamente, a cooficialização e introdução da língua guineense e cabo-verdiano no sistema escolar terá seu custo econômico, desde a sua sistematização (elaboração das gramáticas, dicionários, materiais didáticos, entre outros) até a formação dos professores. No

⁹ Crioulo Cabo-verdiano.

entanto, acreditamos que essas línguas são imprescindíveis nas sociedades dos referidos países, pois o uso delas nos sistemas educacionais pode contribuir para potencializar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e dos demais conteúdos escolares, bem como facultar a valorização dessas línguas e suas respectivas manifestações culturais.

De certo modo, a resistência e o preconceito contra as línguas étnicas e nacionais se devem ao longo processo de colonização e das ideologias atribuídas a essas línguas como '*primitivas, exóticas e inferiores*' em relação às línguas de origem europeia. Na Guiné-Bissau pode-se observar uma incongruência entre as práticas do ensino versado nos moldes monolíngue e as realidades multilíngue e multicultural que o país dispõe, assim como as leis nacionais e internacionais que versam pelos direitos linguísticos e culturais dos povos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (doravante DUDL) (Barcelona, 1996), que no artigo 23º estabelece:

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua (Barcelona, 1996).

Além disso, para assegurar os direitos linguísticos, sobretudo das línguas minoritárias, a DUDL assegura no artigo 4º que “todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor e a obter na sua língua toda a documentação oficial, qualquer que seja o suporte (papel, informático ou outro), nas relações respeitantes ao território de que essa língua é própria”.

De grosso modo, a aplicabilidade dessas normas continua a ser tímida e sem grandes efeitos, sobretudo na Guiné-Bissau, assim como em outros países multilíngues e multiculturais, com destaque aos países que passaram por colonização europeia, nos quais as línguas originárias continuam a ser invisibilizadas e sob ameaças ou em processo de extinção por ineficiência das políticas linguísticas do Estado, elevando o nível de estigmatização e ridicularização dessas línguas.

Acreditamos que a elaboração e a adoção das leis linguísticas que busquem valorizar e incentivar o uso das línguas minorizadas ou minoritárias são de suma importância, mas para que tais leis funcionem e tenham efeitos projetados ou desejados, serão necessárias as suas aplicabilidades por meio de políticas públicas e linguísticas concretas e consistentes, e não uma aplicação pontual e temporária ou superficial. A cooficialização da língua guineense e seu uso no ensino é uma necessidade para proporcionar um ensino bilíngue, sobretudo na fase da alfabetização na qual as crianças e adolescentes, geralmente, entram em contato com

o português nos ambientes escolares. O ensino bilíngue, nessa fase, pode contribuir com uma aprendizagem dinâmica e fluida dos aprendizes.

Considerações finais e perspectivas

Defendemos, neste texto, que o ensino de língua adicional e oficial num contexto da diversidade linguística não deve ser dirigido nos moldes do ensino monolíngue, menosprezando as diversidades linguísticas e culturais das comunidades locais. Entendemos que a escolha de uma determinada língua como idioma oficial e de ensino não pressupõe, necessariamente, a sua superioridade ou dos seus falantes, mas ao grosso modo, se deve ao fator histórico, podendo ter influências econômica, sociocultural, geográfica etc., e não meramente linguística. Assim sendo, não há justificativa plausível e científica para classificar uma língua como ‘superior’ ou ‘inferior’, ‘primitiva’, ‘bárbara ou civilizada’, mas há línguas utilizadas para os diversos fins, que linguisticamente são iguais, tendo as suas particularidades fonética, sintática, morfológica e estilística, assim como a sua avaliação social e de uso.

Nesse sentido, concordamos que “o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico” (Calvet, 2002, p.121), pois isso envolve os aspectos culturais, ideológicos, políticos etc. de quem utiliza a língua. Para tanto, as políticas linguísticas, sobretudo educacionais, devem contemplar as diversidades do seu público-alvo, oferecendo possibilidades e ambientes adequados de inclusão no processo do ensino e aprendizagem, a fim de se evitar qualquer tipo de violência, de preconceito linguístico, social ou cultural.

De modo geral, pode-se observar um avanço em relação ao ensino bilíngue e à valorização das línguas originárias por ações dos movimentos sociais, dos ativistas, dos pesquisadores, dos Estados por meio de leis (nacionais e internacionais). Contudo, ainda persiste um paradoxo entre as leis que defendem os direitos linguísticos em relação àquilo que se constata nas convivências práticas entre as línguas originárias e as línguas dos colonizadores.

Importa salientar que as violências e os preconceitos linguísticos não ocorrem apenas em relação às línguas locais (dos povos originários) em comparação à língua oficial (geralmente de origem europeia), mas também em relação às variedades linguísticas das línguas europeias faladas nas ex-colônias ocidentais, sobretudo no continente africano.

No caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP, além das suas línguas étnicas/nacionais serem marginalizadas e inferiorizadas, as suas variedades de português tendem a ser estigmatizadas. Isto é, não gozam dos mesmos privilégios quando tomadas em comparação à variedade de português europeu (de Portugal).

Isso, se deve à colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005) e alienação linguística e cultural, ainda presente nos dias de hoje, que mesmo após libertação territorial, as ideologias que subalternizam e subjagam os valores socioculturais e linguísticos das ex-colônias continuam a ser reforçadas e reproduzidas. Como exemplo podemos evidenciar a escola, como uma grande agência de conhecimento, que diferente do seu papel de emancipar, contribui muito na manutenção das ideologias coloniais.

Sendo assim, é frequente a proibição das línguas e culturas locais nas sociedades (países) nas quais persistem, predominantemente os resquícios da colonização, levando a uma supervalorização das línguas e culturas dos ex-colonizadores como condição para alcançar a superioridade tanto em termos linguístico-cultural quanto científico-intelectual e continuar a perpetuar o sistema de dominação. Para tanto, as manifestações linguísticas e as culturais locais são vistas, equivocadamente, como empecilhos ou obstáculos para o sucesso da comunidade local/nacional.

Partindo do exposto, faz-se necessária a elaboração das políticas linguísticas incitativas para a língua guineense e demais línguas étnicas (aqui concebida como línguas nacionais), buscando promover as produções escritas e orais nessas línguas. Isso pode ser feito por meio de criação de debates escolares e comunitários, que possam evidenciar os valores das línguas locais, buscando os mecanismos precisos para desaprendizagem das ideologias impostas pelos colonizadores; iniciar o processo de planejamento de *corpus*, normatização (escrita), elaboração livros didáticos, incentivos de produção acadêmica, literária, artística etc. nessas línguas, podendo ser subsidiados por premiação, contribuindo para que essas línguas sejam valorizadas por seus usuários.

Possivelmente, fazer o contrário, levaria à extinção paulatina dessas línguas, pois uma das causas que levam omissão ou recusa dos pais em efetuar a transmissão das línguas originárias aos filhos são: estigmatização, ridicularização e preconceito linguístico e cultural contra essas línguas.

Enfim, esperamos ter contribuído com as reflexões críticas sobre a necessidade de defender e implementar as políticas linguísticas de valorização das línguas minorizadas, especialmente no contexto guineense, evitando assim as suas extinções ou 'mortes' futuras. Desta feita, incentivar as reflexões teóricas e práticas pedagógicas do ensino bilíngue e plurilíngue nos contextos das diversidades linguísticas e culturais, contribuindo de forma significativa para desconstruir o imaginário da 'superioridade linguística e cultural', com vistas à inclusão das comunidades minoritárias nos sistemas escolares, são maneiras de prolongar a vida dessas línguas.

Certamente, as políticas linguísticas voltadas à valorização das línguas minorizadas e suas manifestações culturais podem contribuir para a adequação do sistema escolar ao perfil linguístico e cultural dos aprendizes, sobretudo no contexto guineense. Assim, oferecendo

uma educação inclusiva que garanta a justiça social no sistema educacional e a formação dos cidadãos aptos a atenderem às novas demandas sociais, econômicas e linguísticas que os novos avanços tecnológicos e a globalização impõem à sociedade contemporânea.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura e Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 [1918].

BARCELONA. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.

CÁ, L. O. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. Tese (Doutorado em Políticas de Educação e Sistemas Educativos) – Programa de Pós-Graduação em Políticas de Educação e Sistemas Educativos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CAETANO, F. **A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau**: impacto dos projetos Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <https://1library.org/document/q06kx2vq-cooperacao-portuguesa-desenvolvimento-educacao-guine-bissau-impacto-projetos.html>. Acesso em: 7 nov. 2022.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NAMONE, D. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014, 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115896>. Acesso em: 1 mar. 2020.

OLIVEIRA, G. M. de. **Políticas Linguísticas**: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382–399, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.

p. 107–130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12 mar 2024.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Política de ensino de língua no Brasil**: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente. Parábola Editorial, 2013. p. 143–161.

ROSA, R. P. S.; SOUZA, T. C. C. de. Política linguística, pluringuismo e consenso. **Interfaces**, v. 10, n. 2, p. 112–122, 2019.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 11–27, 2012.

SCANTAMBURLO, L. O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense (PAEBB). In: CARVALHO, C.; BARRETO, M. A.; SANTOS, F. (org.). **COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade**. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2019. Disponível em: <https://books.openedition.org/cei/898>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SEMEDO, V. M. E.; MARTINS, A. A.; GOMES, M. A. R. C. Caminhos Históricos da Oficialização da Língua Cabo-Verdiana. **e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 8, n. 2, p. 62–76, 2015. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SOARES, A. **Entrevista**: Secretário da Cultura da Guiné-Bissau quer crioulo guineense como língua oficial. Nações Unidas – ONU News. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/02/1705191>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TORQUATO, C. P. As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-Independência: a construção da nação. **Rev. Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 151–184, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/12180>. Acesso em: 7 nov. 2022.

Sobre os autores

Fidel Quessana M'bana

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7698-3379>

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Especialização em andamento em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Martiniza José Camparam

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8043-8025>

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Rosivaldo Gomes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8770-6177>

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas e graduado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Realizou estágio de pós-doutorado pelo Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação da Unifap; em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC); e em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Recebido em jul. 2024.

Aprovado em dez. 2024.

Políticas linguísticas em Angola: o silenciamento das línguas nacionais

Language policies in Angola: the silencing of national languages

Pedro Daniel dos Santos Souza¹

Júlio Epalanga Sacalembe²

Resumo: Este artigo propõe refletir sobre as políticas linguísticas implementadas em Angola que fomentaram o silenciamento das línguas nacionais, a partir da análise das ações implementadas no período da colonização portuguesa, sobretudo em meados do século XX, e no pós-independência do país, materializadas nos documentos oficiais. Assim, o presente trabalho se enquadra no campo das Políticas linguísticas, nos termos Severo (2013), e discute a colonização linguística, como proposto por Mariani (2003, 2004, 2011). No século XX, os colonizadores de expressão portuguesa usaram a política do Estatuto do indigenato e a política assimilacionista de Salazar, analisadas no presente trabalho, como ferramentas que tinham a finalidade de hegemonizar a língua portuguesa e desvalorizar as diferentes línguas nacionais angolanas. No pós-independência, as reformas curriculares seguiram a mesma perspectiva colonialista. Considerando as questões analisadas, concluiu-se que as políticas linguísticas, mesmo do pós-independência, os parâmetros ideológicos do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), o projeto um só povo uma só nação, a educação escolar implementada no território angolano teriam provocado e motivado a tentativa da desvalorização da diversidade linguística e cultural nos contextos escolares e fora deles, colocando, assim, as línguas nacionais angolanas num lugar inferiorizado e marginalizado.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Colonização linguística. Línguas nacionais. Angola.

Abstract: This article proposes to reflect on the linguistic policies implemented in Angola that encouraged the silencing of national languages, based on the analysis of actions implemented during the period of Portuguese colonization, especially in the mid-20th century, and in the country's post-independence period, materialized in documents officers. Thus, the present work falls within the field of Language Policies, in Severo's terms (2013), and discusses linguistic colonization, as proposed by Mariani (2003, 2004, 2011). In the 20th century, Portuguese-speaking colonizers used the policy of the Indigenous Statute and Salazar's assimilationist policy, analyzed in the present work, as tools that had the purpose of hegemonizing the Portuguese language and devaluing the different Angolan national languages. Post-independence, curricular reforms followed the same colonialist perspective. Considering the issues analyzed, it was concluded that language policies, even post-independence, the ideological parameters of the Popular Movement for the Liberation of Angola (MPLA), the one people, one nation project, school education implemented in Angolan territory would have provoked and motivated the attempt to devalue linguistic and cultural diversity in and outside school contexts, thus placing Angolan national languages in an inferior and marginalized place.

Keywords: Language policies. Linguistic colonization. National languages. Angola.

¹ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Salvador, BA, Brasil. Endereço eletrônico: pdan.uneb@gmail.com.

² Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: juliosacalembe@gmail.com.

Introdução

A República de Angola, país africano que está localizado na região ocidental da África, especificamente, na parte sul, linguisticamente, caracteriza-se pelo seu mosaico multilinguístico. Essa situação pode ser confirmada por meio da estatística linguística levantada pelo Censo de 2014 (Angola, 2014), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), que destaca, numa perspectiva hierárquica, que as línguas mais faladas em Angola são: o português (71,1%), o umbundo (23%), o kikongo (8,2%), o kimbundu (7,8%), o cokwe (6,5%), o nhaneka (3,4%), o ngangela (3,1%), o fiote (2,4%), o kwanyama (2,3%), o muhumbi (2,1%) e o luvale (1%).

Apesar da diversidade linguística presente em Angola, a língua portuguesa ocupa o privilégio e o status exclusivo de língua oficial e de escolarização, tanto na esfera pública quanto na privada. Dessa forma, observamos uma reafirmação do status social da língua portuguesa em relação às demais línguas africanas na conjuntura linguística de Angola. A par disso, existe uma tendência de considerar Angola como um país caracterizado, linguisticamente, como monolíngue. No entanto, a realidade histórica revela-nos uma ausência da língua portuguesa concomitante com o modelo monolíngue no território angolano durante as primeiras migrações que configuram o nascimento da formação do espaço físico que, na atualidade, é Angola.

Antes de Angola ser designada por esse nome, ou melhor antes de Angola ser um país estado-nação, ou mesmo antes de Angola ser atravessada pela colonização lusitana, esse espaço foi marcado por um fluxo de movimentos migratórios de pessoas provenientes de vários lugares da África, comumente, com as suas culturas, sua diversidade linguística, suas subjetividades, saberes e fazeres singulares que os diferenciavam. Em outras palavras, a pluriversalidade era uma característica presente nas primeiras populações que migraram no terreno geográfico que, atualmente, chamamos de Angola. De acordo com Zau (2011) e Wheeler e Pélissier (2009), as primeiras comunidades de fala a ocuparem as instalações territoriais de Angola foram os Vatwa e os Khoisan.

Os Vatwa e os Khoisan não foram os únicos povos a emigrarem no território geográfico de Angola, além deles, alguns autores como Wheeler e Pélissier (2009), destacam a presença de outros povos pertencentes ao mesmo ecossistema linguístico, geralmente, designados de população bantu. Diferentemente dos Vatwa e dos Khoisan, que são povos pré-bantu, os povos bantu apresentam aspectos característicos, organizacionais, linguísticos e culturais distintos. A presença da comunidade de fala bantu em Angola desencadeou um contato linguístico e cultural entre populações diferentes provenientes de lugares diversos. É importante salientar que anterior à presença dos povos bantu, o contato linguístico já existia entre os Vatwa e os Khoisan, porém, no contexto em análise, os bantu submeteram os povos pré-bantu a um processo de assimilação linguística entre línguas de matriz africana, mas de

troncos linguísticos diferentes. Nesse contexto histórico, Angola apresentava um modelo multiétnico, multicultural e multilinguístico na sua conjuntura.

Essa realidade linguística e cultural foi comprometida com a chegada dos colonizadores portugueses, que possuíam um sistema monocultural, monolíngue e uma política que os diferenciava dos povos bantu, dos Vatwa e dos Khoisan. Assim, Angola viu-se atravessada por uma colonização linguística e cultural. De acordo com Mariani (2004), esse acontecimento ou encontro linguístico entre as diversas línguas angolanas com a língua portuguesa desencadeou um conflito linguístico. Segundo a autora, esse litígio linguístico se deu porque a língua portuguesa serviu para os colonizadores lusitanos como instrumento para dominar, conquistar e desconstruir a identidade linguística de Angola. Para alcançar esses propósitos, os colonizadores empregaram vários recursos e práticas discursivas, como a política do Estatuto do indigenato e a política assimilacionista.

Assim, neste trabalho, pretendemos discutir as políticas linguísticas implementadas em Angola que fomentaram o silenciamento das línguas nacionais, a partir da análise das políticas linguísticas implementadas no período da colonização portuguesa e no pós-independência de Angola, materializadas nos documentos oficiais. Nosso trabalho focalizará a discussão da questão a partir de dois recortes temporais: o primeiro, refere-se ao período da colonização portuguesa, em que trataremos da conjuntura linguística e cultural de Angola durante a presença portuguesa, discutindo a política do Estatuto do indigenato e da política assimilacionista, ferramentas aplicadas pelos colonizadores com a finalidade de hegemonizar o uso da língua portuguesa e desvalorizar as diferentes línguas angolanas, na tentativa de seu silenciamento e da transformação da conjuntura multilíngue de Angola para a utopia monolíngue; o segundo recorte já trata do período pós-independência e manutenção do modelo colonizador no âmbito educacional.

Destacamos ainda que nossa discussão se insere no campo das Políticas linguísticas, nos termos de Severo (2013). Para a autora, as políticas linguísticas são caracterizadas pela sua roupagem estatal e legislativa, ou melhor, configura-se como um campo de pesquisa que se preocupa com questões sobre a oficialização de uma língua, a normatização ortográfica, a criação de escrita, de gramáticas e dicionários, a escolha de alfabetos de uma determinada língua e também pelo *status quo* de uma língua que configura a hegemonia e a legitimação de uma língua tornando-a oficial, fato que culminam minorizando e inferiorizando outras línguas sob o escopo de línguas nacionais ou dialetos. A partir dessa perspectiva, é possível problematizarmos o tratamento inferiorizado e minorizado aplicado às línguas nacionais na conjuntura angolana, levando em consideração os impactos e implicações da tentativa histórica de universalizar e unificar o tabuleiro linguístico do país em um modelo monolíngue, como o fizeram os colonizadores portugueses. Nesse sentido, a situação inscreve, nos termos de Mariani (2004), numa colonização linguística.

Vale ainda destacar que muitos trabalhos já voltaram sua atenção para a história da política linguística em Angola, entre o período colonial e pós-independência, a exemplo das discussões propostas por Severo e Makoni (2015), Bernardo e Severo (2018), revisitadas no presente trabalho. Nesse sentido, nossa discussão vem somar-se aos diversos estudos que têm se centrado no tema, numa perspectiva de ampliação do olhar sobre as políticas linguísticas em Angola, sobretudo no pós-independência, e de revisitação historiográfica.

O Estatuto do indigenato e a política assimilacionista

O espaço geográfico que hoje constitui Angola e outros países que integram o continente africano, com a única exceção da Etiópia e Libéria, compartilham, amargamente, um passado histórico esmagador e uma experiência colonial europeia. A expansão marítima lusitana em África se deu em 1394-1460, sob o comando do Infante Dom Henrique, da dinastia de Avis. O historiador burquinense Ki-zerbo (1972) defende que a operação premeditada pelos colonizadores durante os primeiros contatos com os africanos se deu por fatores de ordem materialista centrada na busca de recursos naturais, ouro e especiarias derivados da Índia.

Os portugueses chegaram a Angola no século XVI, sendo que o domínio português teve a sua durabilidade até o século XX, mais especificamente até 1975, ano em que Angola se consagrou independente da colonização portuguesa através da luta armada. Até meados do século XX, a ação de Portugal, manifestada por meio do *Estatuto dos indígenas portugueses das Províncias da Guiné³, Angola e Moçambique*, conhecido como Estatuto do indigenato, assim como a política assimilacionista de Antônio de Oliveira Salazar configuraram como estratégias para manter o modelo colonialista executado desde a chegada portuguesa a Angola no século XVI.

O Estatuto do indigenato, documento de caráter oficial elaborado, projetado e definido, exclusivamente, pelos colonizadores portugueses e empregado durante a vigência colonial, apresentava as prerrogativas e os requisitos que os angolanos deveriam cumprir, de forma rigorosa, para a obtenção da cidadania ou a naturalização portuguesa, ao menos na teoria. Peixoto (2009) e Nascimento (2016) discutem os propósitos políticos do Estatuto, defendendo que a missão desse documento consistia em europeizar os angolanos através do veículo da civilização. Segundo Nascimento (2016), a política do Estatuto do indigenato antecede à política de assimilação de Salazar, visto que, premeditadamente, definia e determinava as condições e os pré-requisitos únicos a serem cumpridos e obedecidos pelos angolanos, a fim de se tornarem cidadãos civilizados, desafricanizados e modernizados, na perspectiva do modelo europeu.

³ Estatuto do indigenato: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>.

Afigura-se importante destacar que o Estatuto do indigenato sofreu várias alterações por conta das novas interpretações. Alguns autores apresentam razões bastante diversas que motivaram e encorajaram os colonizadores de expressão portuguesa a reformar o estatuto jurídico. Segundo Nascimento (2016, p. 108),

Os salazaristas diziam que, durante a República (1911-1926), teria havido um processo demasiadamente rápido de assimilação dos africanos; argumentavam que, sendo um “selvagem”, não poderiam se transformar em um “cidadão” apenas artificialmente. Para tanto, seria preciso criar prerrogativas, a partir das quais, a diferenciação no seio deles pudesse ser operada, como a educação, a maneira de se vestir e o comportamento social, entre outras. Para Maria da Conceição Neto, os portugueses viam na “assimilação” praticada durante a República como sendo perigosa pois criava “cidadãos” demais.

Na cosmovisão dos colonizadores, a integração e a naturalização dos africanos ao cerne da comunidade portuguesa, praticada durante a República, dava-se de forma muito prematura e rápida. Por isso, os colonizadores viam essa assimilação como perigosa e uma ameaça à soberania lusitana dominante, porque formava cidadãos portugueses de pele negra, ao menos na teoria, em excesso. Com base nessas interpretações, já no regime da ditadura salazarista, a partir de 1926, os portugueses desenvolveram novas interpretações e reelaboraram outras políticas e prerrogativas que determinavam e definiam as condições e os pré-requisitos para obtenção da certidão de assimilado e, assim, ganhar o privilégio do status de africano mais civilizado ou europeizado, já que, na perspectiva dos europeus lusitanos, os angolanos nativos eram estigmatizados como não civilizados, selvagens, bárbaros, sem resquícios de civilização e sem consciência de si. Em função disso, precisavam ser submetidos a um processo de domesticação, ou melhor, adestrar o homem selvagem e bárbaro, a fim de aprender a viver como um ser humano – um ser pensante. Em contrapartida, do ponto de vista dos angolanos, os incivilizados eram os portugueses, visto que os portugueses que povoaram Angola eram portugueses degredados, analfabetos e aventureiros.

Diferentemente da cosmovisão ocidental, na perspectiva africana, os africanos, em destaque os angolanos, estavam vestidos de saberes, fazeres, culturas fundadas, ou seja, estabilizados na matriz de formação bantu e não bantu (Zau, 2011). A pluriversidade de culturas, línguas, saberes e fazeres dos povos de matriz africana são consideradas estranhas, primitivas, conseqüentemente, negadas e silenciadas pelos portugueses. Diante dessa pluriversidade de culturas, de saberes e fazeres do outro, o governo colonial lusitano decidiu apostar numa política externa – o Estatuto do indigenato –, que consistia em promover as práticas culturais, saberes e fazeres do paradigma europeu pelo viés da educação e da religião nas colônias conquistadas, a partir da descrição das diferenças do outro, conforme

discute Peixoto (2009). Nessa construção ideológica, o Estatuto do indigenato descreve as prerrogativas que os indígenas deveriam cumprir para obter a naturalização portuguesa:

- a) Ter mais de 18 anos;
- b) *Falar corretamente a língua portuguesa;*
- c) Exercer profissão, ou arte de ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família e de seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) Não ter sido notado como refratário do serviço militar nem dado como desertor (Angola, 1954, p. 221, grifo nosso).

Percebemos que, para o angolano alcançar, por vias legais, o status, ou seja, a categoria de civilizado, constituía-se imperativo, primariamente, dominar a fala “correta” do português, o que significava também aderir, aceitar, exercitar, dominar, aperfeiçoar e reproduzir os modelos culturais, os costumes ocidentais, imitar os comportamentos dos europeus, vestir-se como os colonizadores lusitanos, desenvolver hábitos alimentares análogo aos dos europeus e aceitar o padrão de família patriarcal que pertence ao modelo ocidental. Como esclarecem Nascimento (2016) e Peixoto (2009), exigia-se que o pleiteante da civilização articulasse todo o seu cotidiano ao modelo europeu totalmente oposto do paradigma africano.

A par dessas questões, destacamos o custoso processo administrativo e burocrático que as populações indígenas atravessariam, a fim de obter o status de civilizadas. Após a verificação do exercício dos comportamentos europeus pelos africanos no plano da sociedade em pauta, o civilizado ganhava um Bilhete de Identidade (BI) que atestava a sua cidadania. Além disso, posterior ao cumprimento das exigências estabelecidas, de ter abandonado, não de forma concreta, os moldes de vida africana e dominar a cultura ocidental para o alcance do status de civilizado, segundo Nascimento (2016) e Peixoto (2009), abriam-se algumas exceções, anteriormente, limitadas e impedidas aos nativos. Os indígenas civilizados tinham o direito de acessar a saúde, a educação, a propriedade de terras, a carteira de habilitação, o direito de possuir um documento BI e ser, mascaradamente, aceito e reconhecido pela sociedade portuguesa como cidadão naturalizado.

Indubitavelmente, a política do indigenato pretendia apenas desconverter, divorciar e encorajar os africanos a abandonar os seus modelos político, social, cultural, econômico e o seu mosaico linguístico, visto que dominar a cultura e a língua portuguesa significava abandonar, ou melhor, despir-se dos traços culturais, linguísticos, dos seus saberes e fazeres de matriz africana. À luz de Nascimento (2016), as intencionalidades da política do indigenato, em primeira instância, não consistia, necessariamente, em assimilar linguisticamente e

culturalmente as comunidades autóctones, pelo contrário, os colonizadores lusitanos se serviam do discurso falso de integração e incorporação da população autóctone ao cerne dos modelos políticos, culturais e econômicos estrangeiros somente para dominar e escravizar, para controlar, essas eram as reais intenções do colonizador por detrás do discurso de integração. Importa realçar que a pretendida integração não se deu de maneira completa, mas sim de forma tímida e mascarada.

No âmbito da política assimilacionista salazarista, o Estatuto do indigenato promulgado em 1926 passou por algumas revisões e aperfeiçoamentos. Por exemplo, no ano de 1931, o primeiro artigo do diploma dispôs novamente as condições a serem cumpridas pelos pleiteantes à assimilação:

- 1) Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra.
- 2) *Falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa.*
- 3) Adotar a monogamia.
- 4) Exercer profissão, arte ou ofício compatível com civilização europeia, ou ter rendimentos que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família (Angola, 1931, p. 9–10, grifo nosso).

A reforma do diploma do indigenato revela as novas prerrogativas e procedimentos instalados no plano social dos colonizados para o alcance do *status* de assimilado: saber ler, falar a língua portuguesa e dominar a tecnologia escrita do vernáculo lusitano corretamente e abandonar inteiramente os comportamentos e os costumes culturais africanos, especialmente os de Angola. Nota-se o grau de exigência a partir dos termos “corretamente” e “inteiramente”, para obter o status de assimilado.

Ademais, percebe-se a imposição de uma cultura escrita que se sobrepõe à cultura da oralidade, visto que as sociedades africanas, em particular Angola, eram sociedades ágrafas, sociedades sem escritas, por isso não dominavam a modalidade escrita alfabética de uma língua. A par dessa realidade, De Carvalho Cabral (2015) defende que os portugueses se serviram da escrita como instrumento de colonização, de conquista, de governar e de subalternizar os africanos e de controlar os seus territórios.

Assim, para os portugueses, a sobreposição da cultura escrita se tornou uma ferramenta de instrumentalização do povo africano. Nessa lógica, com o apoio dos missionários, os colonizadores portugueses promoveram a conversão do catolicismo com base na linguagem alfabética. O foco consistia em forçar os colonizados a dominar e compreender a norma, a modalidade escrita da língua portuguesa, já que se acreditava que seria inviável tornar os africanos cristãos sem a instrução por meio da língua gramaticalizada, como ressalta De Carvalho Cabral (2015).

Nessa direção, dominar os códigos linguísticos, ou melhor, ler e escrever a língua portuguesa, de acordo com Mariani (2011), era um caminho inventado pelos portugueses para os angolanos adentrarem no mundo civilizado. Em outras palavras, os parâmetros a serem cumpridos pelos ditos primitivos ou descivilizados significavam a submissão ao processo de alfabetização linguística por meio da língua portuguesa, sobretudo na modalidade escrita, a fim de o assimilado ser incluído na categoria dos intelectuais e dos civilizados, legitimando, assim, uma mudança social na vida do assimilado, que poderia chegar a ocupar e a usufruir privilégios, outrora negados, conforme advoga Mariani (2011).

Essa imposição da cultura escrita está relacionada à colonização linguística engendrada pelos colonizadores portugueses nos países de passado colonial, a qual intencionava incentivar, ensinar, de modo impositivo, os angolanos a assimilação da escrita da língua portuguesa nos moldes da gramática portuguesa, conforme postula Mariani (2003). Nesse contexto, a imposição de uma cultura escrita para uma sociedade que não dominava os códigos linguísticos da língua portuguesa se tornou o pilar de todo o processo da colonização linguística que tencionava assimilar a população angolana.

Outro elemento novo é a assimilação. Os colonizadores lusitanos abandonaram a velha ideia de civilizar para o termo assimilação. O intuito da política da assimilação não consistia em manter, reforçar ou promover a realidade multilíngue do espaço físico, presentemente, Angola. Pelo contrário, o propósito consistia em transformar o sistema linguístico multilíngue para monolíngue, porque uma das condições exigidas para cumprir a prerrogativa linguística consistia em abandonar, despir-se das suas diferentes línguas nativas, o que, conseqüentemente, afeta as suas especificidades, singularidades, identidades e consciência linguística coletiva e individual.

À luz de Nascimento (2016), o domínio da língua portuguesa pelos africanos culminaria na destituição ou no abandono das línguas não bantu e das línguas bantu. Mas, na nossa cosmovisão, os efeitos colaterais resultantes das políticas linguísticas unitárias, introduzidas pelos colonizadores lusitanos, são mais abrangentes. Na verdade, essa unificação linguística, introduzida num país multilíngue por essência, provocou, também, o silenciamento, a desvalorização, a invisibilidade e o emudecimento das línguas de origem não bantu e das línguas de matrizes bantu, que representavam a identidade coletiva e individual das comunidades autóctones que estavam sob o domínio colonial lusitano.

A pauta da política assimilacionista, praticada durante o regime da ditadura salazarista não pretendia integrar e incorporar novos assimilados, pelo contrário, visava criar barreiras, fronteiras linguísticas e culturais para interditar e impedir a ascensão social da elite crioula nativa e dos novos assimilados do território ultramar. A partilha dos mesmos espaços, dos mesmos lugares, dos mesmos privilégios, das mesmas regalias e mordomias eram estranhas aos propósitos dos colonizadores, já que, no imaginário dos invasores lusitanos, os africanos

eram biologicamente inferiores, desumanos, primitivos, gentios, selvagens, bárbaros e crianças grandes que precisavam estar sob a tutela e a responsabilidade dos portugueses.

Um dos documentos exigidos para os antigos civilizados — uma pequena elite crioula — e para os novos assimilados para a ascensão social, foi o documento que comprovasse a conclusão da 4ª classe colonial. Essa proposta, ao nosso olhar, materializa-se numa das alternativas empregadas pelos invasores portugueses para obrigar os angolanos a frequentar os espaços escolares dos europeus. Além disso, deriva de uma narrativa política unificadora, tendo a nação portuguesa como referência identitária. Sendo assim, importa problematizar como se deu a construção de uma identidade linguística nos territórios ultramarinos, buscando compreender se o vernáculo linguístico de escolarização nesses espaços escolares é análogo à realidade linguística dos africanos, já que a educação era destinada apenas às populações autóctones, refletindo sobre o lugar das diferentes línguas africanas nos espaços escolares de modelo europeu.

No período de lusitanização nos territórios ultramarinos, a educação desempenhou uma ação linguística muito importante nas colônias portuguesas de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, haja vista que a educação figurou uma ferramenta de dispersão e expansão do vernáculo linguístico lusitano, conforme discutem Severo e Makoni (2015). Essa situação, remete-nos à reflexão sobre o tipo de políticas linguísticas que veiculavam nos contextos escolares de matriz portuguesa no período colonial, que, ao nosso ver, figura uma política linguística unitária, cujo cerne consistia em cimentar, fazer uma manutenção da hegemonia da língua portuguesa e reforçar a construção da identidade linguística. Ademais, uma política que negava e desvalorizava as diferentes línguas não bantu e as distintas línguas que integravam o ecossistema linguístico bantu, que, constituem a conjuntura linguística de Angola na atualidade.

Na perspectiva do campo das Políticas linguísticas, como destacam Severo e Makoni (2015), a política do Estatuto do indigenato, posteriormente, aperfeiçoado para assimilação, figurou-se como base para institucionalizar, validar e racionalizar as diferenças linguísticas, que serviu para construir e estabelecer uma identidade. As comunidades de fala que não dominavam os códigos linguísticos do vernáculo português eram categorizados de indígenas, descivilizados e pessoas do mato, já à categoria de civilizado, naturalizado ou cidadão português, ao menos na teoria e nos diplomas jurídicos, atribuía-se aos africanos e africanas que dominavam o idioma português na dimensão oral e na dimensão escrita. Esta realidade demarcava os civilizados como superiores por conta dos privilégios que gozavam após serem pleiteados pela civilização e os cidadãos de etnia negra não civilizados como inferiores sob a justificativa discriminatória e racial de praticarem as suas línguas e culturas estigmatizadas e tratadas como primitivas, inferiores, sem importância social, cultural.

O ensino e o exercício das diferentes línguas de Angola, a veiculação dos saberes orais, como as músicas, as histórias, os provérbios transmitidos pelos guardiões das palavras e o ensinamento dos fazeres tradicionais, como a caça, agricultura e as práticas de coleção, aspectos caracterizantes da educação autóctone, conforme aponta Hampátê Bá (2010), não tinham vagas nem espaços nos modelos educacionais montados pelos colonizadores de expressão portuguesa. Notamos uma desvalorização e um estranhamento, particularmente, contra a pluridiversidade linguística existente na paisagem linguística dos angolanos.

A língua portuguesa serviu como um instrumento ou ferramenta de colonização para as línguas nativas, generalizando, as línguas do continente africano, em particular, as línguas bantu e não bantu da conjuntura linguística de Angola; esse processo provocou significativas transformações e alteridades linguísticas em África. Para efeito, através da política de valorização do vernáculo lusitano, algumas práticas discursivas sobre a racialização linguística foram se desenvolvendo, em que a língua portuguesa impôs a sua imperatividade unitária, sendo vista como a única língua perfeita, civilizada, legítima, superior, ideal e digna de ser falada, aprendida, ensinada e difundida.

Esse discurso apoiou-se no respaldo da língua portuguesa possuir a tecnologia da escrita e de um patrimônio memorial e cultural europeu, já as línguas de origem bantu e não bantu se viram categorizadas e minorizadas, colocadas na condição de línguas primitivas, tradicionais, subdesenvolvidas e inferiores. Além disso, também foram reduzidas ao escopo de dialetos, sob as justificativas de serem línguas ágrafas, porque não possuíam escrita, gramática e carregavam um patrimônio cultural e memorial articulado à cosmovisão africana.

Em 1975, dá-se, efetivamente, a independência de Angola, emergindo desafios que recaem sobre as questões linguísticas. Qual teria sido a política linguística adotada na Angola pós-independente? Teria havido uma ruptura com o modelo de política linguística presente no Estatuto do indigenato e na política assimilacionista de Salazar? Buscaremos refletir sobre essas questões na próxima seção.

A nação angolana pós-independência: educação e políticas linguísticas

Para compreendermos com se deu a construção da nação angolana no período pós-independência, é preciso analisar o discurso do primeiro presidente de Angola, Dr. Agostinho Neto, *De Cabinda ao Cunene, um só povo, uma só nação*, e, conseqüentemente, refletir nas diferentes práticas discursivas utilizadas como estratégias para a difusão da identidade nacional premeditada e inventada pelo partido instituído Movimento Popular de Libertação Angolana (MPLA), após a descolonização de Angola.

Sabidamente, a independência de Angola se deu efetivamente em 1975. Depois do país libertar-se da colonização lusitana, emergiram, no contexto angolano, novos desafios para as novas elites, principalmente sobre a (re)construção de uma nova Angola, ou melhor

de um novo ser angolano frente à diversidade étnica, linguística e cultural que coexistiram e coexistem no território angolano. Importa ressaltar que o referente projeto, primariamente, consistia em se opor a toda lógica colonial que permeava em Angola e, paralelamente, valorizar e priorizar os valores étnicos, culturais e a diversidade linguística da comunidade Angolana, historicamente, desumanizadas, desprezadas, barbarizadas e tratadas como inferiores à luz dos colonizadores portugueses. De acordo com Araújo (2005), as novas elites pretendiam criar uma identidade angolana contrária daquela imposta pelos colonizadores de expressão portuguesa baseada na unificação. A busca dessa unidade se baseou na oposição comum ao colonialismo violento realizado pelos portugueses. Contudo, o projeto de construção do novo ser angolano tomou rumos diferentes do que se pretendia.

Para efeito de ressaltar a proposta da criação, ou melhor da fundação e do estabelecimento de uma nação angolana a partir de uma identidade unificada, Agostinho Neto proclamou um discurso, nos primeiros anos pós independência com o seguinte lema: *Angola, de Cabinda ao Cunene: um só povo, uma só nação*. Num dos seus discursos⁴, o primeiro presidente, António Agostinho Neto, alegou que “a única tese que nós aceitaremos é a tese da unidade nacional” (Agostinho Neto, 1975, p. 13). Em certo sentido, o discurso proferido pelo primeiro presidente de Angola torna-se tendencioso quando proferido numa sociedade plural, caracterizada, historicamente, pela diversidade étnica, cultural e linguística.

Segundo Araújo (2005), o objetivo por detrás do famoso discurso “um só povo, uma só nação” era de fundir ou melhor, transformar as diversidades étnicas, culturais e linguísticas em uma só, fazendo juízo a ideia de unificação cultural e linguística, desconstruindo, desse modo, o modelo angolano multilíngue, multiétnico, multicultural para um modelo monolíngue e monocultural. Tecendo a nossa análise crítica, depreendemos que tal projeto que visava o estabelecimento da nacionalidade angolana não contextualiza a realidade diversa angolana e rompe as decisões das elites tomadas no calor da libertação de Angola que reverberava a ideia da fundação de uma Angola contrária ao padrão colonial e que emancipasse, priorizando as várias culturas, as etnias e as línguas presentes na conjuntura angolana.

Os novos líderes africanos engendraram a fundação de um novo modelo unitário para uma sociedade caracterizada ontologicamente pela diversidade cultural, étnica e linguística estavam, na verdade, negando a identidade cultural e linguística da população angolana, visto que os líderes angolanos escolheram repensar a Angola a partir de um prisma novo, acima de tudo político, em vez sistematizar a construção de Angola a partir da diversidade cultural existente no país, como destaca Araújo (2005). Lamentavelmente, o Movimento Popular da Libertação de Angola (MPLA), que assumiu a liderança do Estado angolano desde 1975, liderado por Agostinho Neto, definiu e institucionalizou “o homem novo” como o modelo ideal

⁴ Discurso de Agostinho Neto: <https://www.marxists.org/portugues/neto/1975/09/40.pdf>.

para a constituição de uma nova Angola, baseada em novos princípios políticos (Araújo, 2005). No imaginário dos líderes do MPLA, a diversidade regional e étnica não podia servir de base para a construção de uma nova sociedade angolana. Dessa forma, os parâmetros políticos prevaleceram sobre a diversidade presente no país.

De acordo com Pinto (2011), o MPLA desenvolveu um olhar centralizador, que assentava o homem novo no epicentro, difundindo uma falsa hegemonia em relação a todas as etnias angolanas. Essa importância social e cultural privilegiada ao novo ser angolano fomentou algumas fronteiras e alguns limites, visto que deixava de fora a diversidade religiosa, étnica, cultural, racial, linguística e social. Diante do exposto, torna-se oportuno problematizar o que seria ser “um homem novo” na perspectiva dos dirigentes do MPLA? Araújo (2005) responde afirmando que “o homem novo” é todo aquele(a) que se ajusta e se adapta às diretrizes políticas adotadas e defendidas pelo MPLA, o poder instituído naquela época. Na nossa ótica, essa ação do MPLA aparenta ser uma imitação, ou melhor, uma impressão do modelo colonial – o Estatuto do indigenato. No entanto apresenta algumas especificidades que o diferencia do modelo colonial, por exemplo, na esteira política dos novos dirigentes, as prerrogativas para ser angolano exigia cumprir dois requisitos: primeiro, desfazer-se das suas individualidades étnico, cultural e linguístico; segundo descolonizar-se, desassimilar-se dos costumes e da lógica de Portugal. Por meio dessa estratégia política, almejava-se construir uma Angola unitária, numa perspectiva nacional, oposta à pluralidade e à diversidade presentes na conjuntura angolana.

Conforme discutimos anteriormente, a colonização portuguesa intencionava criar, politicamente, um homem novo. Nessa direção, exigia-se a transformação do sujeito novo em um ser civilizado e que dominasse a cultura europeia, que falasse “corretamente” a língua portuguesa. No entanto adotar a cultura portuguesa e a sua língua significou abandonar as práticas culturais, os hábitos tradicionais, os valores culturais, ou seja, civilizar-se remetia a desafrikanizar-se dos costumes, hábitos e tradições, implicando o extermínio das etnias. Comparando com o cenário no período do pós-independência, os parâmetros ideológicos dos novos dirigentes angolanos enveredam pelo mesmo caminho, na medida em que a construção da nacionalidade angolana passou a implicar a erradicação das etnias presentes na conjuntura angolana (Jorge, 2006).

Considerando que Angola vivenciou um processo colonial até 1975, quando conquistou a independência política após a guerra colonial, a implementação da educação formal se deu muito recentemente. Após a descolonização de Angola, especificamente, no período do pós-independência, emergiram novos desafios, principalmente no campo da educação, de desfazer e desconstruir a educação colonial, outrora estabelecida pelos colonizadores portugueses, visto que esse modelo de educação desvalorizava as diferentes identidades, ou melhor as diversidades e diferenças culturais angolanas e não priorizava as

diferentes educações não formais, as práticas educativas não escolares e as diferentes línguas presentes na conjuntura angolana.

Em contrapartida, por mais que essa independência política tenha sido conquistada, o país ainda está por conquistar a independência cultural e linguística. Até hoje, percebemos, pela análise da legislação, a herança colonial na educação angolana, a qual entra em choque com os saberes e fazeres culturais endógenos que compõem a educação não escolar, ou melhor, não formal. Nessa direção, nas quatro reformas educativas de Angola, materializadas na Lei de Bases nº 13, de 31 de dezembro de 2001, que substituiu a primeira reforma educativa de 1978, a Lei de Bases nº 17, de outubro de 2016, que revogou a Lei nº 13, de 31 de dezembro de 2001, e a Lei nº 32, de agosto de 2020, que alterou a Lei de Bases nº 17, de outubro de 2016, a língua portuguesa é considerada, exclusivamente, como a única língua de escolarização e de ensino, as demais línguas, especificamente, as línguas nativas podem ser usadas em alguns subsistema de ensino, sem prejuízo da veiculação da língua portuguesa nos espaços escolares. Comparativamente, quanto às línguas de comunicação internacional, entre as quais, o inglês e o francês, o Estado promove a sua massificação e a inserção, por meio de políticas públicas. Além disso, o ensino dessas línguas deve ser empregado em todo os subsistemas de ensino. Nesse sentido, concordando com Severo e Sassuco (2019), as políticas linguísticas vigentes em Angola não se encontram alinhadas aos interesses sociais, culturais e linguísticos das comunidades locais.

Ainda sobre o referido assunto, a Lei de Bases nº 13 ressalta que o interesse da educação em Angola consiste na “formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana” (Angola, 2001, p. 2); já na reforma educativa de 2016, a finalidade da educação está relacionada com a busca da “excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico” (Angola, 2016, p. 1). Essas perspectivas remetem a uma mercantilização da educação centrada na formação de sujeitos trabalhadores que garantam a produção e a manutenção da economia do país e não de formação de pensadores críticos, o que vai na contramão dos objetivos da educação das comunidades tradicionais, que educa o homem para a vida, para viver em sociedade e para dar continuidade com o processo de transmissão das suas práticas culturais para as novas gerações.

A educação está sob a responsabilidade absoluta do estado angolano, veiculada exclusivamente pelo viés de uma língua exógena — a língua portuguesa —, e a sua construção se deu a partir dos parâmetros políticos e ideológicos dos dirigentes do MPLA, contrária e descontextualizada da realidade cultural e linguística das comunidades étnicas. Por se tratar de uma educação de caráter universalizante, estende-se a todos grupos étnicos de Angola.

Com a expulsão dos portugueses, em 1975 — data memorável que marca a independência de Angola —, esperava-se que as autoridades angolanas valorizassem a formação bantu, o que, entretanto, não aconteceu como almejado. As novas elites angolanas implementaram, dessa forma, uma espécie de continuidade da política do colonizador. Desse modo, uma visão política educacional unitária, construída sob o prisma do dominador, perpetuou-se, mesmo no país independente. A língua portuguesa continuou sendo a única língua em que a escolarização se efetivava, embora estejamos a tratar de um país cimentado e caracterizado pela pluralidade cultural e linguística, uma nação pluriétnica, pluricultural e plurilíngue.

Na concepção dos novos dirigentes de Angola a educação formal, construída a partir dos parâmetros ideológicos, normativos e políticos do Movimento Popular da Libertação de Angola (MPLA), era considerada como o único sistema educacional legítimo e adequado para auxiliar no desenvolvimento de Angola. Essa perspectiva ideológica excluiu do sistema educativo de Angola os saberes e fazeres que faziam parte da educação não formal.

No período do pós-independência, foi promulgada a Lei nº. 13, de 31 de dezembro de 2001, a Nova Lei de Bases do Sistema de Educação (Angola, 2001). Fazendo uma análise do contexto histórico, a Lei nº 13 configurou-se como uma segunda reforma, substituindo a primeira reforma educativa realizada em 1978, logo após a independência. A primeira reforma não apresentava um rompimento com o modelo monocultural colonialista, visto que não priorizava o modelo multicultural de Angola nem as diferentes línguas angolanas no sistema de ensino. Além disso, a Lei de 2001 foi formulada num contexto de pós-guerra civil.

Os conflitos armados desencadeados no período do pós-independência, que acabou demolindo várias estruturas escolares e causando instabilidade na população angolana. Por conta disso, os objetivos da primeira reforma curricular não tiveram sucesso. André (2022) destaca que a questão da educação conheceu um vazio significativo, em Angola, depois da eclosão da guerra em 1975, o que fez com que fossem desmobilizados muitos professores, técnicos administrativos e gestores da educação, tendo muitos deles abandonado o país e emigrado para outros. Essa situação teria interrompido, temporariamente, o percurso da atividade pedagógica e promoveu as linhas mestras que definiram o sistema de educação em Angola, que foram analisadas no I Congresso Extraordinário do MPLA, em 1977. Assim, a primeira reforma educativa pós-independência de Angola foi feita em 1978 e definiu as bases do que seria a educação em Angola no referido período.

Com o fracasso da primeira reforma, surgiu a necessidade de elaborar a segunda reforma curricular materializada na Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, de 2001, que, em seu artigo 9º, postulou:

1. *O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.*

2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais. *O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.* (Angola, 2001, p. 5, grifo nosso).

À luz dessa Lei, percebe-se que o português se torna a única língua de escolarização na conjuntura angolana, com a ressalva de utilizar as demais línguas angolanas, sem prejuízo do português, para a escolarização, particularmente, no subsistema de educação dos adultos, como se os adolescentes e jovens não devessem aprender e dominar as línguas autóctones de Angola. Ainda como apontado, o Estado angolano se comprometeu a difundir e expandir a utilização e do ensino das línguas nacionais angolanas. O grande problema dessa questão é que, infelizmente, essa promessa não saiu do papel, na medida em que não reflete a realidade do contexto angolano.

De certa forma, percebemos uma controvérsia existente entre a primeira e a segunda reformas curriculares realizadas pelos líderes angolanos depois da descolonização. Apesar da Lei de Bases nº 13 justificar a descontinuação da primeira reforma curricular de 1978, pela razão desta refletir a educação colonial, paradoxalmente, a segunda reforma caminhou na mesma direção, visto que manteve a hegemonia da língua portuguesa na prática do ensino, resultando na desqualificação e limitação das demais línguas nativas de Angola como objeto de ensino nas escolas.

Em 2010, a Constituição da República de Angola reafirmou a importância social da língua portuguesa em Angola, consolidando as bases para uma terceira reforma que se materializará na Lei de Bases nº 17, de 07 outubro de 2016. No seu artigo 19, a Constituição determina que “1. A língua oficial da República de Angola é o português. 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional” (Angola, 2010, p. 10). Mais uma vez, o Estado angolano reforça um discurso unidirecional, isto é, apenas a língua portuguesa é oficial, às outras línguas cabem apenas a valorização e a sua promoção, ao menos na teoria e nos discursos, porque não é empregado na prática. O que mudou na Constituição é a inserção da valorização e promoção das línguas internacionais.

A nosso ver, a Lei de Bases de 2001 e a Constituição da República de 2010 são tentativas institucionalizadas de desvalorização das línguas nacionais. Com a implementação desses dispositivos legais, a sociedade angolana foi escolarizada em língua portuguesa por mais 16 anos. Depois desses anos, veio a terceira reforma curricular com a Lei de Bases nº 17, de 07 outubro de 2016, que revoga a Lei de Bases nº 13, de 31 de dezembro de 2001. Essa mudança deve-se ao fato de realizar alterações, ou melhor, de tentar resolver algumas

lacunas que a segunda reforma educativa apresentava, especificamente, sobre as questões linguísticas. Quanto à língua de ensino, constatamos, no seu artigo 16, o seguinte:

1. *O Ensino deve ser ministrado em português.*
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva.
3. Sem prejuízo do previsto no n.º 1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.
4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês. (Angola, 2016, p. 3, grifo nosso).

Novamente, está presente a exclusividade da língua portuguesa como língua de ensino. Nessa Lei de Bases, o Estado ressalta que o ensinar através da língua portuguesa é um dever e não uma opção. A única novidade é o fato das línguas nativas de Angola servirem somente como base de complemento e instrumento de aprendizagem nos diferentes subsistemas de ensino e não em todos os subsistemas de ensino, o que é lamentável. Comparativamente, quanto as línguas de comunicação internacional, dentre elas, o inglês e o francês, o Estado promove a sua massificação e a inserção, por meio de políticas públicas. Além disso, o ensino dessas línguas deve ser empregado em todo os subsistemas de ensino.

Nessa lógica, podemos perceber uma diferença relacionada à importância social e cultural entre as línguas nacionais e internacionais, o que, ao nosso olhar, denuncia, por um lado, a preocupação do Estado angolano na promoção das línguas estrangeiras e, do outro lado, a falta de vontade política para a promoção das línguas nativas. Fazendo uma análise crítica, notamos que as línguas autóctones de Angola servem apenas como complemento de aprendizagem em diferentes subsistemas de ensino, por que não em todos os subsistemas do ensino assim como o inglês e o francês que são línguas de origem estrangeira? Analisando a partir de outro ponto de vista, observamos que o Estado de Angola levantou a proposta de ensinar nas escolas angolanas o inglês e o francês, ademais, a sua inserção no ensino angolano é vista, ou melhor, tratada como uma prioridade. Sendo assim, por que a inserção do ensino do francês e do inglês deve ser uma prioridade do governo angolano e as línguas nativas não? Qual é o sentido de ensinar um nativo a ter proficiência do inglês e do francês em vez de promover um ensino e uma aprendizagem a partir da língua materna? Frente a tudo isso, infere-se que a forma como são tratadas as línguas nativas de Angola, por meio de políticas linguísticas glotocidas, denota a preocupação do Estado angolano de não promover a difusão das línguas autóctones no tecido social angolano.

Infelizmente, na terceira reforma curricular implementada em 2016, o Estado angolano demonstrou, repetidamente, a falta de vontade e o pouco interesse em valorizar e emancipar a utilização e o ensino das línguas nativas no sistema educativo e nos espaços escolares e o tipo de políticas linguísticas que pretendia implementar. Em 2020, vemos a implementação da quarta reforma a partir da Lei de Bases nº 32, de 12 agosto de 2020, que revoga a Lei nº 17. Ainda nessa Lei nº 32, de 2020, a língua portuguesa permanece sendo a única língua de escolarização. Nos termos do artigo 16, que trata das línguas de ensino, podemos observar as seguintes alterações:

1. [...]
2. [...]
3. Sem prejuízo do previsto no n.º 1, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes Subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.
4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os Subsistemas de Ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.
5. As escolas consulares, como instituições de ensino pertencentes a Estados estrangeiros ministram aulas na língua oficial dos seus respectivos Países, sem prejuízo de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Angolana, História de Angola e Geografia de Angola, contribuindo para a integração sociocultural dos seus alunos, cujos programas curriculares são aprovados pelo Ministério da Educação (Angola, 2020, p. 4424).

Quanto às línguas nativas de Angola, o item 3 menciona que as demais línguas angolanas podem ser utilizadas nos diferentes subsistemas de ensino, mas mantém o item 1 da Lei de Bases nº 17, de 07 outubro de 2016, que prevê que o ensino deve ser ministrado na língua portuguesa. Nessa perspectiva, observa-se um limite da utilização das demais línguas angolanas nos diferentes subsistemas de ensino, o que significa que a utilização das diferentes línguas no ensino não deve comprometer o exercício da língua portuguesa. Nesse sentido, existe uma fronteira que as demais línguas angolanas não devem transpassar, o que denota a sobrevalorização da língua portuguesa em detrimento das diferentes línguas angolanas. No caso das línguas internacionais, com prioridade para o inglês e o francês, prevê-se o compromisso do Estado em, por meio de públicas políticas, promover a inserção e massificação do ensino. Quanto às escolas consulares, embora seja previsto o ensino por meio das línguas oficiais dos respectivos países, não pode haver o prejuízo quanto à língua portuguesa, reafirmando assim o lugar de importância do português nas políticas de ensino a serem implementadas em Angola.

A partir da breve análise das várias reformas educativas ocorridas em Angola, a língua portuguesa goza do status de ser a única língua de escolarização. Nesse sentido, o português constitui-se como uma das características estruturantes da educação oficial de Angola; em

contrapartida, as diretrizes de base do sistema educativo angolano revelaram, historicamente, o lugar que as línguas nativas ocuparam e ocupam, refletindo, assim, as políticas linguísticas existente em Angola, pautadas pela marginalização das línguas nacionais.

Conforme defendem Severo, Sassuco e Bernardo (2019), o modelo educacional angolano encontra-se governado por uma política linguística unitária, a qual normatiza a ideologia da educação angolana ser ministrada exclusivamente a partir da língua portuguesa. Essa concepção denuncia as práticas glotocidas cometidas contra as diferentes línguas angolanas na esfera educacional que podem ser utilizadas para o ensino, principalmente para as comunidades provenientes dos territórios semiáridos que aprendem a falar oralmente as línguas nativas de Angola como primeira língua. Ademais, a política de língua única implementada no campo da educação limita e interrompe o possível diálogo transversal entre as diversas línguas presentes no solo angolano e da possível articulação entre saberes e fazeres heterogêneos.

Diante do exposto, constatamos as políticas linguísticas vigentes em Angola não se encontram alinhadas aos interesses sociais, culturais e linguísticos da comunidade local. É notório que a política de língua única e unificada tem como público alvo a população localizada nos contextos urbanos, na sua maioria, aprendentes da língua portuguesa, por meio da escrita e oralmente. Lamentavelmente, essa narrativa é considerada o normal, os que se encontram à margem dessa estrutura são obrigados a dominar códigos linguísticos, muitas das vezes, desconhecidos por eles.

Ademais, essa proposta educacional monolíngue assentada na hegemonia, na valorização e na priorização de apenas uma língua oficial para o ensino de pessoas provenientes de vários contextos locais, falantes de línguas diferentes da língua de escolarização padronizada, tem acentuado as desigualdades e, provavelmente, provocado o alto índice de pessoas reincidentes, visto que a educação monolíngue aplicada nos contextos semiáridos configura-se como o motor da repetência na mesma classe, uma vez que os alunos, geralmente, não trazem de casa um letramento linguístico na língua portuguesa.

De acordo com Ndombele e Timbane (2020), a maioria das crianças angolanas que frequentam os espaços escolares aprendem o português como segunda língua a partir dos sete anos de idade. Os alunos chegam na escola falando a sua primeira língua, geralmente, a sua língua étnica. Paradoxalmente, o processo de alfabetização e de letramento se dá exclusivamente na língua portuguesa, comprometendo, assim, o processo de assimilação e compreensão dos conteúdos presentes nos livros didáticos transmitidos em português. Dessa forma, percebemos que o português como única língua de escolaridade torna o processo pedagógico colidente, na medida em que o aluno é obrigado, violentamente, a aderir a uma cultura alienada por meio de uma língua com a qual não se identifica. Ademais, esse aluno está sujeito a lidar com uma didática que exclui a sua língua materna.

Repetidamente afirmamos que Angola institucionalizou a língua portuguesa como o único veículo de escolarização. Nessa perspectiva, a língua portuguesa atua como prática educativa descontextualizada da realidade linguística dos estudantes. Apesar da política linguística monolíngue e da educação monolíngue implementada em Angola durante 48 anos mais todo o período colonial de política linguística monolíngue, com a finalidade de unificar a conjuntura linguística e excluir as línguas nativas nos espaços escolares e fora dele, as línguas nativas ressignificaram as suas formas de resistir a esse conflito de diversas maneiras. Conforme destaca Mariani (2004), a colonização linguística não se deu sem resistência linguística, em particular das línguas de Angola. O (des)encontro linguístico entre a língua portuguesa e as demais línguas angolanas, especificamente, a língua portuguesa, obrigou as línguas nacionais de Angola resistirem à imposição linguística durante a colonização, principalmente, no período da luta pela libertação de Angola e depois da colonização. Como vimos, os contatos linguísticos entre a língua portuguesa e as demais línguas nativas de angolanas provocaram mudanças e ruptura no cenário linguístico de Angola. Esse conflito linguístico se deu porque a língua de superstrato — a língua portuguesa — era um instrumento de poder que ameaçava a existência das línguas nacionais de Angola.

Esse (des)encontro possibilitou as línguas nacionais transformarem-se em ferramenta de resistência frente à ameaça de extinção cometida pela imposição da língua portuguesa e dos seus falantes, visto que a língua tem as potencialidades de materializar-se, singularmente, em instrumento ou ferramenta de defesa, de resistência e de dominação ou imposição, pelo viés de como as línguas são discursivizadas, como discutem Sacalembe e Da Silveira (2019) e Oliveira (2016).

A partir de Songa, Dias e Oliveira (2015), podemos concluir que, com a introdução da colonização portuguesa, a segregação social no contexto angolano se estendeu, portanto, como forma de resistência dos partidos angolanos vigentes no período colonial, como a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional da Libertação Total de Angola (UNITA), que se comunicavam pelo viés dos vernáculos locais — as línguas nacionais —, com o propósito de reunir os povos e alcançar mais pessoas. Nesse caso, no período da luta pela libertação de Angola, as línguas locais se transformaram em elementos de resistência contra o colonialismo linguístico, possibilitando a transmissão de informações relativas aos ideais políticos relacionados à luta pela libertação.

Essa resistência das línguas nativas ainda persiste num país livre da colonização. Apesar da política linguística monolíngue e da educação monolíngue implementada em Angola pós-independência e mais todo o período colonial de política linguística monolíngue, com a finalidade de unificar a conjuntura linguística e excluir as línguas nativas nos espaços escolares e fora dele, as línguas nativas ressignificaram as suas formas de resistir a esse

conflito de diversas maneiras, mas de que formas? A língua umbundo, uma das línguas nacionais, é representada através da escrita, ou melhor, de acordo com Mariani (2004), as línguas africanas já começaram a desenvolver a escrita, por exemplo, existem bíblias, despertai e sentinelas escritas em umbundo. É possível notar a visibilidade e a utilização das línguas nas redes televisivas, nas emissoras de rádios, também visibilizar a língua umbundo nas músicas tradicionais angolanas como forma de manifestação cultural, como as músicas cantadas em umbundo contemporâneo de Justino Andanga, Beixa Teixeira e Vini Vini, referências contemporâneas de cantores Ovimbundos (Sacalembe e Da Silveira, 2019). Numa perspectiva diferente às resistências linguísticas adotadas pelos angolanos e angolanas nativas diante desse enfrentamento, manifestam-se, ou melhor, evidenciam-se as práticas da oralidade veiculadas pelos líderes de uma comunidade de fala a partir das línguas locais, haja vista a língua umbundo ser falada por cerca de 37% da população angolana de acordo com Instituto Nacional de Estatísticas de Angola (INE), de 2014.

Importa ressaltar ainda que a oficialização da língua portuguesa não foi implementada apenas por Angola. A maioria dos países africanos adotaram como herança institucionalizar a língua do colonizador na modalidade oficial. Assim, os países pertencentes ao grupo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) oficializaram a língua portuguesa como única língua — Angola, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique —, com experiências que os aproximam e também distanciam, embora tenham adotado as mesmas políticas linguísticas unitárias e glotocidas que visavam à hierarquização da língua portuguesa e a minoração das línguas nativas africanas.

Considerações finais

A partir das discussões e análise feitas, observamos uma tentativa discursiva de eliminar o multilinguismo de Angola, transformando-a em monolíngue. Não perspectivamos negar a tentativa histórica de silenciamento das línguas nacionais. A presença colonial dos portugueses, lamentavelmente, causou rupturas nos modelos linguísticos e culturais dos angolanos. Inclusive, apontamos os colonizadores como os principais causadores da tentativa do silenciamento das línguas nativas de Angola. As políticas linguísticas implementadas pelos colonos privilegiaram o modelo europeu monolíngue e, em função disso, os angolanos tiveram de aprender a ler e escrever corretamente a língua lusitana e a dominar integralmente os hábitos e culturas dos portugueses, em detrimento de suas línguas nacionais. Sem dúvida, as políticas linguísticas engendradas pelos colonizadores não priorizavam e nem valorizavam a diversidade linguística de Angola, o multilinguismo. Pelo contrário, no imaginário deles, a diversidade linguística, ou melhor, o multilinguismo constituía uma ameaça, um perigo que devia ser erradicado e exterminado. Por isso, as línguas nativas foram minorizadas, desvalorizadas. Além disso, as políticas linguísticas unitárias, excludentes e glotocidas

interditaram o seu exercício nos diferentes domínios sociais, o que fomentou o início do seu silenciamento e na supervalorização social e cultural da língua portuguesa.

No pós-independência, os novos dirigentes mostraram interesse em construir uma nova nação angolana baseada na unicidade e em uma educação propriamente angolana, baseada nos parâmetros ideológicos e políticos do partido do MPLA. Lamentavelmente, depois da independência, a tentativa de silenciamento da cultura e das línguas nativas de Angola continuou através do projeto de um novo ser angolano, ressaltado pelo discurso de “um só povo uma só nação” e também por meio da educação.

Assim, a adoção e a implementação dessa política, anteriormente empregada pelos colonizadores, implicou, de um lado, na hegemonia da língua e da cultura portuguesa, e por outro, na discriminação e na banalização das culturas e das línguas autóctones como primitivas, menos desenvolvidas. Para efeito de ressaltar e difundir as ideologias e os parâmetros políticos relacionados ao projeto do novo ser angolano, as elites angolanas transplantaram as mesmas práticas discursivas para campo da educação escolar, visto que a educação desenhada pelos governantes políticos do MPLA, assimilados ativos, abrangia as 18 províncias de Angola, uma educação baseada na unicidade, na universalidade, na monocultura e no modelo monolíngue.

Frente à análise das diversas reformas curriculares no que diz respeito às políticas linguísticas, constatamos que a educação escolar implementada em Angola não contextualiza e não se adequa à realidade cultural e linguística do país, marcadamente plurilíngue. Nessa direção, consideramos fundamental a descolonização do modelo escolar, na busca de uma educação inclusiva que valorize os grupos, as práticas culturais, as diversas línguas nativas e as diversas formas de saberes e fazeres presentes na conjuntura angolana.

Referências

- ANDRÉ, R. Angola e o giro das Reformas do Sistema de Educação de 1964–2016. In: ALMEIDA, F. A. (org.). **Escola, família e educação**: pesquisas emergentes na formação do ser humano. Vol. 2. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022. p. 11–27.
- ANGOLA. Assembleia Constituinte. **Constituição da República de Angola 2010**. Diário da República, I Série, 2010. Disponível em: <https://tribunalsupremo.ao/wp-content/uploads/2018/05/constituicao-da-republica-de-angola.pdf>. Acesso em: 22 mai 2023.
- ANGOLA. Assembleia Nacional. **Lei nº 13, de 31 de dezembro de 2001**. Nova Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, I Série, 2001. Disponível em: https://www.unicef.org/angola/media/1381/file/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ANGOLA. Assembleia Nacional. **Lei nº 17, de 07 outubro de 2016**. Diário da República, I Série, 2016. Disponível em: <https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ANGOLA. Assembleia Nacional. **Lei nº 32, de 12 de agosto de 2020**. Diário da República, I Série, 2020, p. 4423-4431. Disponível em: https://mescti.gov.ao/fotos/frontend_22/gov_documentos/lei_32_20_de_12_de_agosto-lei_de_bases_de_educacao_e_ensino_alteracao_a_lei_17_137004928963237a670211f.16.compressed.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

ANGOLA. **Decreto-Lei nº 39666, de 20 de maio de 1954**. Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, Lisboa, 20 mai. 1954. Disponível em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ANGOLA. Instituto Nacional de Estatística. **Resultado definitivo do Recenseamento Geral da População e da Habilitação de Angola**. 2014. Disponível em: http://www.ffaangola.org/AngolaCensus2014_ResultadosDefinitivos_Mar2016.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

ANGOLA. República Portuguesa. Colônia de Angola. **Diploma legislativo número 237, de 26 de maio de 1931**. Regulamento de recenseamento e cobrança do imposto indígena, de 26 de maio de 1931. Disponível em: <https://governodosoutros.files.wordpress.com/2011/03/regulamento-do-recenseamento-e-cobranc3a7a-do-imposto-indc3adg-11.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ARAÚJO, K. C. O. **Um só povo, uma só nação**: o discurso do Estado para a construção do homem novo em Angola (1975–1979). 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BERNARDO, E. P. J.; SEVERO, C. G. Políticas Linguísticas em Angola: sobre as políticas educativas in(ex)clusivas. **Revista da Abralin**, v. 17, n. 2, p. 210–233, 2018.

DE CARVALHO CABRAL, D. Palavra & Território: escrita alfabética e a colonização portuguesa da Mata Atlântica. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 4, n. 1, p. 207–223, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/1288/1184>. Acesso em: 14 abr. 2023.

HAMPÁTÊ BÁ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

JORGE, M. Nação, identidade e unidade nacional em Angola. **Latitudes: Cahiers Lusophones**, France, n. 28, p. 3–10, 2006.

KI-ZERBO, J. **História da África negra I**. Trad. Américo de Carvalho. Viseu: Biblioteca Universitária, 1972.

MAKONI, S. B. Da linguística humana ao sistema "d" e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. Trad. Alexandre Cohn da Silveira. **Revista da Abralin**, v. 17, n. 2, p. 376–419, 2018.

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B. Língua, colonização e revolução: discurso político sobre as línguas em Moçambique. **Abril**, v. 4, n. 7, p. 105–124. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29744>. Acesso em: 22 mai. 2023.

MARIANI, B. Políticas de colonização linguística. **Letras**, n. 27, p. 73–82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NASCIMENTO, W. S. Os assimilados na legislação colonial portuguesa em Angola (1926–1961). In: FONSECA, D. F. da; MORENO, FONSECA, H. W.; NASCIMENTO, M. B. W. S. (org.). **Áfricas: política, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Edições Áfricas, 2016. p. 105–126. Disponível em: <https://www.pordentrodafrica.com/wp-content/uploads/2017/01/Africas-Politica-sociedade-e-cultura.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

NDOMBELE, E. D.; TIMBANE, A. A. O ensino de língua portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilíngue. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6604>. Acesso em: 5 mai. 2023.

OLIVEIRA, H. T. **Língua, nação e nacionalismo em Angola: violência e resistência linguística**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167898/341251.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 mai. 2023.

PEIXOTO, C. B. T. **Limites do ultramar português, possibilidades para Angola: o debate político em torno do problema colonial (1951–1975)**. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SACALEMBE, J. E.; DA SILVEIRA, A. C. O silenciamento da língua nacional angolana umbundu. **Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)**, n. 14, 2021. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2115/1/2021_arti_juliosacalembe.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, n. 57, v. 2, p. 451–473, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YRbtMdqmCWxKjtn8SQWGmHj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2023.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. **Políticas linguísticas Brasil-África: Por uma perspectiva crítica**. Florianópolis: Insular. 2015.

SEVERO, C. G.; SASSUCO, D. P.; BERNARDO, E. P. J. Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como “problema”. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 290–307, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658374>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SONGA, E.; DIAS, N.; OLIVEIRA, L. Jornalismo e identidades: línguas nacionais na televisão pública de Angola e o exercício da cidadania. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38, 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Intercon - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2516-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

WHEELER, D.; PÉLISSIER, R. **História de Angola**. Lisboa: Tinta-da-China, 2009.

ZAU, D. G. D. **A língua portuguesa em Angola**: um contributo para o estudo da sua nacionalização. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2011.

Sobre os autores

Pedro Daniel dos Santos Souza

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7747-7451>

Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus I/Salvador. Líder do Grupo de Pesquisa História Social da Cultura Escrita e Linguística do Brasil (HISCULTE).

Júlio Epalanga Sacalembe

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2432-5974>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), licenciado em Pedagogia e bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Recebido em jul. 2024.

Aprovado em nov. 2024.

Política Editorial

A **Revista (Con)Textos Linguísticos** é um periódico quadrimestral, de acesso aberto e gratuito, do [Programa de Pós-Graduação em Linguística \(PPGEL\)](#) da [Universidade Federal do Espírito Santo \(Ufes\)](#). Seu **foco** está na publicação de artigos científicos de qualidade abrangidos pelo **escopo** das áreas da linguística e da linguística aplicada. São aceitos para apreciação apenas textos originais, em português, inglês, francês ou espanhol, que abordem assuntos relacionados desde com a descrição e a análise linguística até às perspectivas da análise do discurso e da análise textual, bem como a questões sociais que focalizam a linguagem em uma perspectiva inter ou transdisciplinar. Os originais podem ser encaminhados, de acordo com o seu conteúdo, para uma das **três seções do periódico**:

1. Estudos analítico-descritivos da linguagem

Seção que recebe artigos científicos sobre estudos referentes ao funcionamento de línguas em suas variedades de uso, no que diz respeito às suas unidades, níveis de constituição, relações, estruturas e formalizações.

2. Estudos sobre texto e discurso

Seção que recebe artigos científicos sobre questões relacionadas à textualidade, aos processos de textualização nas modalidades oral e escrita, à construção do discurso, vistas nas perspectivas da pragmática e da análise do discurso em gêneros textuais diversos.

3. Linguística aplicada

Seção que recebe artigos científicos sobre discussões inter/transdisciplinares que focalizam a linguagem como um elemento central, relacionados com temáticas como educação linguística, tradução e interpretação, contextos midiáticos e tecnológicos, políticas linguísticas, entre outros.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- A contribuição é original, inédita, não contém (auto)plágio e não está sob avaliação em outro periódico científico; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor".
- Em caso de submissão que envolva dados gerados em pesquisa com seres humanos, há informação explícita sobre aprovação em comitê de ética.
- O arquivo do texto original está em formato Microsoft Word.

- Os metadados da submissão e as informações sobre o(s) autor(es) foram preenchidos de forma correta e completa.
- Qualquer informação que possibilite identificar o(s) autor(es) foi removida do arquivo do texto original, garantindo a [avaliação duplo-cega por pares](#).
- O texto segue as normas editoriais, os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#) e no modelo de diagramação disponível para download.

Diretrizes para Autores

MODELO PARA DOWNLOAD (versão 2024)

1. Pelo menos um dos autores da submissão deve ter doutorado concluído. Estudantes de doutorado, mestrado e graduação, assim como mestres e graduados podem submeter originais para avaliação desde que, pelo menos, um de seus coautores tenha doutorado concluído.
2. Autores e coautores que já tiveram artigo publicado na **Revista (Con)Textos Linguísticos** devem aguardar um ano para realizar uma nova submissão.
3. Autores ou grupo de autores deverão respeitar o limite de uma submissão por edição. Não será aceita mais do que uma submissão de um mesmo autor ou grupo de autores destinada a uma determinada edição.
4. Após análise preliminar (*desk review*), na qual o(a) editor(a)-gerente verifica aspectos formais da submissão, cumprimento das normas e diretrizes para autores e (auto)plágio, cada original é encaminhado para o(a) editor(a) de seção responsável por acompanhar o fluxo editorial do processo de avaliação duplo-cego por pares. Nesse processo, os textos são avaliados, anonimamente, por dois avaliadores que podem ser membros do Conselho Editorial ou pareceristas *ad hoc*. No caso de pareceres divergentes sobre um original, um terceiro avaliador pode ser consultado.
5. Concluída a etapa de avaliação, os autores são notificados sobre a decisão editorial com cópia dos pareceres e, se for o caso, recebem instruções para o envio de uma versão modificada do texto. Textos modificados não enviados dentro do prazo estabelecido pelo editor responsável pelo fluxo editorial da submissão não serão publicados na edição para a qual foram encaminhados. Dados e conceitos contidos nos textos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.
6. São aceitas submissões escritas em português, inglês, espanhol ou francês.
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. Autores devem anexar, no momento da submissão, documento de autorização para uso de imagens (mesmo para as que estão disponíveis publicamente) contidas no texto submetido. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.
9. Autores devem se certificar de que preencheram todas as informações solicitadas no formulário de cadastro de autores e de todos os coautores durante o processo de submissão. Obrigatoriamente, devem ser informados:
 - nome completo, sem abreviaturas;
 - e-mail;
 - país;
 - URL do currículo [Lattes](#) ou de outro currículo acadêmico disponível on-line;

- [Orcid](#);
- afiliação acadêmica ou vínculo institucional;
- mini biografia acadêmica (dados de formação, atuação profissional e sobre órgão de fomento à pesquisa se for necessário).

10. Os arquivos submetidos devem estar formatados conforme o [modelo disponível para download](#) (atenção: baixe o arquivo do modelo para editá-lo). Os autores devem fazer *download* do arquivo e utilizá-lo na ocasião da submissão. Para fazer *download* do arquivo do modelo, no menu superior esquerdo do *Google Docs*, clique em Arquivo > Fazer download > Microsoft Word (.docx).

11. Os arquivos submetidos devem ser digitados em *Microsoft Word*, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm, sem numeração de páginas.

12. O texto deve ter extensão mínima de 48.000 caracteres com espaço e máxima de 80.000 caracteres com espaço, incluindo caixas de texto e notas de rodapé.

13. O arquivo 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 Arial, tamanho 12, negrito.
- **Título em inglês:** uma linha após o título na língua original do artigo, em caixa baixa, em fonte Arial, tamanho 12, sem negrito. Se o texto do artigo não estiver originalmente em português, o título em português deve ser apresentado no lugar do título em inglês.
- **Resumos:** em português e inglês para os textos escritos em português ou na língua do artigo e em português para textos 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, fonte Arial, tamanho 11.
- **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 e sem espaço entre eles. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, em caixa baixa. O subtítulo para a lista de referências também se submete a essa formatação. Deverá haver uma linha em branco 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 6023:2018 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023:2018 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 a NBR 10520:2023 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (Silva, 2005, p. 36–37).
- 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: <https://alib.ufba.br/content/fonte-sildoulos-ipa>.
- **Anexos**, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.

14. A submissão (uma e somente uma por grupo ou por autor a cada edição) deverá ser feita pelo sistema da revista no *Open System Journal (OSJ)* em um arquivo digital, conforme as normas aqui divulgadas, sem qualquer identificação de seu(s) autor(es) ([assegurando avaliação duplo-cega pelos pares](#)). Em “Comentários ao editor”, deverá especificar a seção para qual o artigo será submetido (Estudos analítico-descritivos; Estudos sobre texto e discurso; ou Linguística aplicada).

15. As submissões que não obedecerem tanto às normas editoriais quanto às normas de formatação aqui apresentadas serão sumariamente recusadas.

Declaração de Direito Autoral

O(A) autor(a) de submissão à **Revista (Con)Textos Linguísticos** cede os direitos autorais à editora do periódico (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva de seus autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Comissão Editorial

Editor-gerente

[Pedro Henrique Witches](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.

Editora da seção Estudos analítico-descritivos da linguagem

[Amanda Heiderich Marchon](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.

Editor da seção Estudos sobre texto e discurso

[Rivaldo Capistrano de Souza Júnior](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.

Editor da seção Linguística aplicada

[Pedro Henrique Witches](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.